

ODS Y UNIVERSIDAD

**EDUCACIÓN DE CALIDAD, INCLUSIÓN Y
SOBERANÍA ALIMENTARIA**

**J. Loreto Salvador Benítez
Hilda C. Vargas-Cancino**

ISBN: 978-84-1170-031-3

A large, artistic image of a globe where the continents are formed by dense green foliage and trees. The globe is set against a background of a sunlit forest with soft bokeh light effects. The overall color palette is dominated by various shades of green, from deep forest greens to bright, sunlit yellows and whites.

Dykinson eBook

ODS y Universidad

Educación de calidad, inclusión y soberanía alimentaria

J. Loreto Salvador Benítez

Hilda C. Vargas-Cancino

IESU. Ciudad Universitaria, Toluca, México, 2023

 *Dykinson, S.L.*

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial

Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

©Copyright by los autores
Madrid

© Imagen de portada: virtosmedia, 123RF Free Images

Editorial DYKINSON, S.L.
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1170-031-3

ÍNDICE

Introducción	7
--------------------	---

PRIMER PARTE

Capítulo I

Elementos ético-epistemológicos en la universidad pública. Su trascendencia en la educación para incidir en los ODS	21
---	----

Emma González Carmona

Capítulo II

La universidad ante el reto de los Objetivos del Desarrollo Sostenible	44
--	----

J. Loreto Salvador Benítez

Capítulo III

La formación universitaria: pensamiento crítico y responsabilidad social para el cambio	63
---	----

Nelly del Carmen Pavón Ortiz

Capítulo IV

Calidad de vida sostenible desde epistemologías y éticas plurales. Hacia una universidad plural	81
---	----

Hilda C. Vargas-Cancino

Capítulo V

Reflexiones sobre el quehacer o des-quehacer de la universidad desde la ética de Albert Cossery	102
---	-----

Belén Nava Valdés

SEGUNDA PARTE

Capítulo VI

Largo camino para disminuir las desigualdades vividas por las personas con discapacidad en México, hacia el décimo Objetivo de Desarrollo Sostenible	121
--	-----

María del Rosario Guerra González

Capítulo VII

Educación de calidad, inclusión e igualdad de género: un reto para la universidad actual	150
--	-----

Kenia Alejandra Durán Pedroza

Capítulo VIII

Hacia la construcción de una educación superior incluyente..... 173

Leticia Villamar López

TERCERA PARTE

Capítulo IX

Desarrollo sostenible y bioética: la búsqueda de un cambio de paradigma social. 197

Octavio Márquez Mendoza

Capítulo X

Educación para una alimentación ética en el marco de la soberanía alimentaria 210

Lucía Collado Medina y Virginia Pilar Panchí Vanegas

Capítulo XI

Soberanía alimentaria, ecofeminismo y responsabilidad universitaria para un mundo sostenible 230

Yazmín Araceli Pérez Hernández

Capítulo XII

Soberanía alimentaria, una corresponsabilidad desde la gestión plural de la ética del cuidado y los ODS..... 254

Edwin Gabriel Garduño de Jesús y Sayuri Uribe Quintero

Fichas curriculares 273

INTRODUCCIÓN

La presente obra integra el trabajo colegiado del seminario permanente de Ética y Universidad, en su edición número XVII¹, donde la universidad como institución de educación de pregrado y grado, se asume crítica y resolutiva hacia problemas de índole local y global, asimismo, heredera de prácticas y saberes de sus diversos momentos históricos, sus culturas así como sus biodiversos *hábitats* naturales.

La principal polémica que atañe a las discusiones centrales de la presente obra, son precisamente, el cuestionamiento sobre si solo la Universidad se ha configurado como el espacio estratégico y válido, de comprensión y de generación de conocimiento, estudio e investigación de los grandes acontecimientos que han marcado a la humanidad como civilización. Más allá de la teorización, la pregunta que surge es si ha dado alternativas viables e inclusivas a las problemáticas generadas desde las diferentes crisis que se enfrentan, o en su defecto, ha contribuido para el fomento de dichas crisis.

Se defiende la idea de que una educación superior de calidad debe estar altamente comprometida con las necesidades de su entorno social, cultural, económico y ecológico, desde una co-creación con las y los actores. El término *ethos* es representativo de dicho quehacer, de donde derivará la filosofía moral o ética, como disciplina de reflexión, pensamiento, creencias y certidumbres de los pueblos, en estrecha vinculación con la tierra que los alojan.

La Universidad entonces, entendida como unidad, se puede considerar heredera de los saberes universales, no sólo de aquellos considerados como científicos. En la Agenda 2030, con respecto al objetivo 4 Educación de calidad, enfatiza la adquisición de información teórica, así como la práctica, además de la

¹ XVII “Éticas y epistemologías plurales en educación superior para la transformación social desde los ODS”, realizado en el contexto del Posgrado en Humanidades. Ética social, coordinado por la Facultad de Humanidades y el Instituto de Estudios sobre la Universidad.

valoración intercultural, aspectos todos indispensables para escalar hacia una vida ecológica que promueva estilos sostenibles de vida.

Morin afirma que existe conciencia ecológica, en la medida que las personas se vinculan activamente con su ecosistema y dejan de percibirse aisladas de la naturaleza, como lo han hecho las culturas africanas, por ejemplo. Existen más cosmovisiones latentes en muchos puntos del planeta, que han sostenido vínculos sanos con la naturaleza, desde estilos de convivencia más ecológicos, cuyas aportaciones son vitales dentro de las propuestas de los ODS.

Toda sociedad como conglomerado particular que asume una identidad, no solo geográfica, sino histórica, lingüística y étnica (lo que incluye creencias, costumbres), en su crecimiento natural impacta al medio y ecosistemas que lo alojan; de ahí que se aluda, incluso, a un “metabolismo social” por el consumo que ese conjunto humano demanda de los bienes que la madre Tierra brinda. Ello ha generado consecuencias que paulatinamente se tornan conflictivas, donde al parecer, en algunos, casos son irresolubles. La denominada modernidad como época específica, si bien ha brindado avances significativos al género humano también ha ocasionado consecuencias deplorables. En atención a estos conflictos nacionales, regionales y mundiales se ha diseñado una estrategia para atender y resolver, los grandes problemas de nuestros tiempos; tal es el propósito de la Agenda 2030 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible, emanados y suscritos en el seno de las Naciones Unidas, cuya influencia impacta diversas esferas públicas y privadas en el mundo entero. Las instituciones de educación superior no son la excepción; de ahí la pertinencia metodológica y pedagógica de su abordaje.

Parte del desafío que llama a las universidades, se realiza desde el diseño y operación del Seminario permanente de Ética y Universidad, adscrito al IESU, donde se ha enfatizado el carácter de la educación como estrategia que subyace en la consecución de todos los objetivos planteados.

Lo que ha quedado de manifiesto, de manera indiscutible, es que, como consecuencia vertiginosa del crecimiento de las poblaciones, las demandas derivadas de las necesidades –básicas y secundarias– y la atención-respuesta que

desde la industria y el mercado se da a ellas, han generado una serie de consecuencias adversas, en distintas esferas, que vienen acumulando, de manera local, regional y mundial. Así por ejemplo la pobreza como el hambre son flagelos que azotan a parte de la humanidad más desfavorecida y excluida, como lo constituyen los países del sur; que impactan negativamente en la educación y la salud, afectando severamente la igualdad, la paz y la justicia social.

Si bien los ODS no son la panacea para los grandes retos que la humanidad afronta en los albores del siglo XXI, sí constituyen acuerdos y propósitos globales entre las naciones del mundo que los han suscrito; son cuestionables por supuesto, pero también perfectibles desde la puesta en operación en países con ecosistemas únicos y particulares que posibilitan comprender a la Tierra como unidad que aloja al fenómeno de la vida en su expresión múltiple y, de alguna forma, sagrada, que por lo tanto, se debe cuidar y preservar, como así lo han realizado por siglos diversos pueblos que se niegan a ser parte de un mundo que se percibe escindido de la naturaleza.

En este marco, el tema vinculante de la educación superior pública con cuestiones de actualidad, como lo constituyen los ODS, son asumidos en esta publicación desde la perspectiva de la filosofía moral, pero con distintas aristas y enfoques, como se puede constatar con los diferentes autores que participan en esta obra. Así iniciamos con Emma González Carmona, quien, en su trabajo intitulado, “Elementos éticos-epistemológicos en la universidad pública, su trascendencia en la educación para incidir en los ODS”, analiza los elementos de legitimación, pero también de crítica respecto al rol de la universidad en la generación, producción y aplicación del conocimiento. Se ocupa también de exponer las diversas miradas en torno a los elementos epistemológicos y éticos, que han permitido destacar los horizontes de gestación y despliegue en opiniones de Derrida y Santos, con respecto a las potencialidades como institución, pero atrapada en un proceso de empresarización. No obstante, esta última condición, se abre la posibilidad de generar alternativas experienciales educativas, políticas y

éticas que permiten la defensa de lo otro, y el futuro desde la inclusión de los actores de la sociedad, pero fundamentalmente de los afectados.

En el capítulo dos: “La universidad ante el reto de los Objetivos del Desarrollo Sostenible”, J. Loreto Salvador Benítez expone una caracterización de las crisis ocurridas en distintos momentos en la universidad, que permite comprender su adecuación a las exigencias que plantea la sociedad actual, local y mundial. En ello juega un papel medular la categoría de cultura como elemento trascendente en las comunidades humanas; ello involucra a las lenguas y prácticas de convivencia cotidiana. En singular, toda cultura se explica en un tiempo y espacio específicos; sin embargo, existe una estrecha relación de usos y costumbres pretéritas, vivas y vigentes en el presente, donde ocurre una relación con otras expresiones; la interculturalidad analiza la importancia de este hecho, de tal manera que posibilita una comprensión más cercana a los acontecimientos que caben en la noción de globalización.

En este contexto, expone Salvador Benítez, los Objetivos del Desarrollo Sostenible, como aspiraciones económicas, políticas y sociales implican un reto en sus alcances e instrumentación para la diversidad cultural del mundo ante problemáticas afines, aunque diferenciadas. Dichos ODS emergen en el seno de las Naciones Unidas; plantean exigencias regionales y responsabilidades compartidas en el espectro mundial. En tal contexto las universidades son llamadas a responder a estas exigencias sociales. Al final se reflexiona sobre estas implicaciones e identifican contradicciones en la consecución de los ODS.

Por su parte, Nelly del Carmen Pavón Ortiz, en el capítulo tres, asume analizar “La formación universitaria y su contribución a la sociedad”. Reflexiona la importancia de esta institución de educación superior en la actualidad, asumiendo su importancia para reconocer su contribución en la sociedad actual, al brindar las herramientas y métodos que permiten mejorar el actuar del ser humano en su comunidad.

Hoy en día se puede afirmar que la universidad es la institución que se encarga de investigar y transmitir conocimiento con la finalidad de contribuir al desarrollo de

la educación. Asimismo, de formar profesionistas comprometidos con su rama de estudio y con su entorno; también fortalece el pensamiento crítico en cada estudiante, quien debe asumir que no sólo se está formando como un profesionista, sino también para ser un mejor ciudadano. Sin embargo, al reconocer a la universidad como aquella que permite construir una mejor sociedad, también se debe reconocer la labor del docente, quien tiene como responsabilidad brindar los conocimientos que le permitan al alumno relacionarse y ser crítico con su entorno, porque dicha enseñanza se hace visible en la práctica.

Finalmente, Nelly Pavón sostiene que la universidad en la actualidad tiene que cumplir con la labor de formar mejores profesionistas, brindarles las estrategias y métodos que les permitan ampliar sus conocimientos, pero también fortalecer sus aptitudes, pues sólo así se podrá conseguir un avance para la educación y la sociedad, porque lo que se obtiene es un ciudadano con la formación adecuada para la solución de conflictos en su entorno.

En el capítulo cuatro, “Calidad de vida sostenible desde epistemologías y éticas indígenas. Hacia una universidad plural”, Hilda Vargas Cancino, parte del reconocimiento de la policrisis que atraviesa el planeta y del urgente reconocimiento de epistemologías y éticas indígenas dentro de la academia universitaria, por lo que Vargas desglosa algunas de sus aportaciones en la cocreación de una calidad de vida más sostenible para toda la comunidad ecosistémica, donde los objetivos del desarrollo sostenible también sean considerados. Presenta tres temáticas, la primera hace referencia al compromiso de la universidad con la sostenibilidad y justicia plural, la segunda desglosa algunos aportes de las éticas y epistemologías indígenas a la educación y su enlace con los ODS, y el tercer apartado, recupera algunas acciones universitarias desde éticas plurales, hacia una Universidad social y ecológicamente sostenible. En el apartado final de reflexiones, la autora asume que es impostergable apostar por la humildad y mirar a otras formas de hacer conocimiento y co-crear soluciones simétricas que beneficien y aporten por una educación *socionatura*, que se deje rescatar por las epistemologías indígenas y sus

éticas que trascienden el antropocentrismo, mismo que de no cambiar, llevará al ecocidio global.

En el capítulo siguiente, “Reflexiones sobre el quehacer o des-quehacer de la universidad desde la ética de Albert Cossery”, Belén Nava Valdés, tiene como propósito elucidar el análisis en torno a la universidad que el pensador egipcio Albert Cossery esbozó a lo largo de sus textos. Para ello resulta imprescindible traer a cuento el enclave sobre el que se sostiene su postura filosófica, caracterizada por una alegría sin ilusiones. Ferviente crítico de su tiempo y particularmente de la moral en turno, no dejó de insinuar la estulticia en la que se hallan los seres humanos preocupados en nutrir vanas esperanzas. La suya es una crítica mordaz que pone en tela de juicio los valores predominantes de su época.

Organiza su argumento en tres apartados. El primero de ellos intenta rastrear el impacto de la literatura cosseriana en nuestro país, justificando su escasez en los preceptos sustanciales sobre los que se ciñe el pensamiento subversivo de un escritor que resulta inclasificable. Posteriormente expone la relación que ha tenido la educación en la propagación de valores promulgados por el Estado. Lo que ha derivado en la sospecha de la pedagogía como instrumento liberador. La educación, al estar al servicio de un sistema político determinado, no puede ser por ningún motivo el arma que detone un cambio social. Por último, la autora cruza la queja cosseriana de la separación entre la vida y el pensamiento; lo que ha desembocado en un conocimiento estéril por abstracto. Además, observa que, desde su perspectiva, la felicidad no es una experiencia inalcanzable que exija trabajos laboriosos en pro de un futuro prometedor de una vida mejor. La infelicidad del ser humano, desde esta óptica, debe su causa a un exceso de ambición incontrolable.

En la segunda parte del libro, donde se abordan aspectos de inclusión y su vínculo con los ODS, María del Rosario Guerra presenta el capítulo seis, cuyo título es “Largo camino para disminuir las desigualdades vividas por las personas con discapacidad en México, hacia el décimo Objetivo de Desarrollo Sostenible”. Aquí se analiza la situación de las personas con discapacidad en México; se propone la urgencia de garantizarles igualdad de oportunidades y de incluirlas en la sociedad

a través de la agencia. Lo anterior se desarrolla a través de cinco apartados: en el primero se habla de una desigualdad que empieza con las deficiencias físicas o mentales de una persona, las cuales obstaculizan la incorporación social; se recurre a cifras del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), así como documentos internacionales emanados de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y de la Organización Mundial de la Salud (OMS) para analizar cómo se considera a ese grupo de personas y las limitaciones que se toman en cuenta.

Posteriormente, se considera el concepto de violencia sufrido por esa colectividad. Se piensa que su situación las posiciona en un lugar de vulnerabilidad, no se trata sólo la agresión física, sino también la violencia estructural, la cual acontece cuando los sistemas sociales se sustentan en relaciones de poder para ejercer la violencia, con esto se argumenta que no sólo hay huellas en el cuerpo, sino también en la mente y en el espíritu. Se recurre a estudios realizados por Human Rights Watch y el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF).

En otro subtema se analiza la desigualdad derivada de carencias sociales y rezago educativo. Se recurre a datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) para analizar los grados de pobreza; se afirma que las personas con discapacidad generalmente no cuentan con independencia económica, por falta de oportunidades de empleo y educativas. Pese a que en México existe la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, las mismas no cuentan con un goce efectivo de los derechos laborales.

En el cuarto apartado la autora desarrolla el punto central de la propuesta: la agencia. Se define el término y se desglosan ciertos elementos que ayudan a formar seres generadores de cambios sociales, de acuerdo con sus propios planes de vida, para lo cual son importantes aspectos como la autonomía, el autoconocimiento, la autoeficacia y la autorregulación. El aumento de la agencia no sólo depende de la diversidad de alternativas de elección, o de la capacidad que cada uno tenga para elegir, sino también de la ausencia de manipulación, por ideologías, o por

tradiciones. Por último, se habla de la urgencia de lograr la independencia de las personas con discapacidad para que disfruten de sus derechos, pero es necesario que diversos actores cercanos a ellas ayuden a modificar la situación actual.

El capítulo siete está a cargo de Kenia Alejandra Durán Pedroza, titulado “Educación de calidad, inclusión e igualdad de género: un reto para la Universidad actual”; ahí se expone que esta institución, como símbolo de conocimiento, pensamiento y razón, no está exenta de problemas derivados de la crisis económica y presión social, lo que la ha llevado a colocar en segundo lugar a la educación y buscar, en primera instancia, conseguir los recursos para salir a adelante. Por este motivo, es posible visualizar que inclusión e igualdad de género son subtemas en la lista de acciones a realizar. Sin embargo, institución y comunidad universitaria tienen las herramientas necesarias para cumplir con su objetivo: formar individuos que mejoren y transformen su contexto, su país y el mundo desde las diversas áreas de estudio, a través del trabajo colaborativo, desarrollo y puesta en práctica de sus aprendizajes y al realizar una verdadera inclusión, sin dejar de lado a ningún sujeto sea por motivos de género, económicos, culturales o por alguna discapacidad.

En el capítulo ocho, “Hacia la construcción de una educación superior incluyente”, Leticia Villamar López, parte de los obstáculos en la realización de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Particularmente, aborda el cuarto objetivo enfocado en la educación, con las metas de inclusión y calidad. La autora parte de la idea de que este objetivo tiene un impacto en la educación superior, porque es el nivel educativo en el cual se forma a los nuevos profesionales que pueden crear estrategias para solucionar las adversidades sociales, por ello se debe recurrir a tres elementos: los requerimientos sociales; la formación basada en la ética y el reconocimiento de la diversidad cultural.

El texto alude a algunos documentos de la UNESCO que hablan de la educación inclusiva y de una nueva relación con la sociedad, para incluirla en las instituciones universitarias y lograr una relación cordial con el otro y con el entorno. Así como las construcciones de un “nosotros” universitario que incluye a toda la comunidad universitaria y se extiende a los grupos sociales de los cuales forma

parte. También expone la importancia de los conocimientos, pero sin reducirse a ellos, para que la universidad no se convierta en mera transmisora de información. De ahí la relevancia de incluir una educación basada en aspectos éticos, donde se fomenten valores como la equidad y la solidaridad, y de esa forma, lograr una convivencia armónica entre diferentes personas. La doctora Villamar defiende el rol central del docente, pues es quien funge como guía en la construcción de los futuros profesionales.

El contacto de distintas cosmovisiones en un escenario educativo hace inevitable el reconocimiento, el diálogo y el entendimiento de diversos saberes, lo cual requiere romper con la tradición basada en la homogeneidad de conocimientos, para no excluir a grupos que tienen una forma diferente de entender el mundo. Se alude a la colaboración intercultural y al conocimiento pluriversitario para crear ambientes heterogéneos en pro de la toma de decisiones que tengan como fin mejorar la vida de las personas. Finalmente reflexiona que, el logro del objetivo cuarto no sólo es cuestión de pronunciamientos en organismos internacionales, sino que se requiere unión social, participación, reducción del enfoque mercantilista en las instituciones educativas y valores encaminados a lograr una sociedad más justa y solidaria.

La tercera parte del libro está enfocada a la temática de los ODS desde la bioética y la soberanía alimentaria, inicia este apartado Octavio Márquez Mendoza con el capítulo nueve intitolado, “Desarrollo sostenible y bioética: la búsqueda de un cambio de paradigma social”, donde expone que, la sociedad contemporánea afronta serios desafíos, los cuales atentan contra la estabilidad y la paz mundial. Frente a estos hechos, los 193 países miembros de la Organización de las Naciones Unidas desarrollaron la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, cuyos entretelones se analizarán a lo largo del discurso, hasta encontrar el punto común, donde la bioética social podría ser utilizada para lograr los objetivos planteados en la Agenda 2030, todo ello en beneficio de la sociedad contemporánea.

Por su parte, Lucía M. Collado Medina y Virginia Pilar Panchí Vanegas, en el capítulo diez intitolado, “Educación para una alimentación ética, en el marco de la

soberanía alimentaria”, analizan los Objetivos de Desarrollo Sostenible como instrumentos creados para orientar y dar paso a decisiones políticas que respaldan las acciones a nivel internacional, nacional y local, tendientes a mejorar las condiciones de la vida sobre el planeta, su conservación y la recuperación de los sistemas ecosociales. Los consideran importantes para que las organizaciones, instituciones, gobiernos y empresas, cumplan con su responsabilidad para implementar y cumplir sus metas. Sin embargo, su cumplimiento depende no sólo de la buena voluntad de sus planteamientos, sino de las acciones de cada involucrado, en particular de las instituciones educativas como la universidad, cuya responsabilidad social radica en educar críticamente a la población, además de aportar conocimiento para la solución de sus problemas.

En este sentido Collado y Panchí abordan una de las problemáticas más acuciantes en la actualidad, la producción y consumo alimentario, como indicador de desigualdad, pobreza y deterioro ambiental, desde un enfoque ético, responsable y con tendencia hacia la soberanía alimentaria. Considerado como un problema global, emergente y urgente de atender, es fundamental educar a la población no sólo en comer bien, sino en observar que, este acto necesario para vivir, debe realizarse de manera consciente y responsable, dado que la naturaleza no es una fuente inagotable de bienes que nos provee, y que los efectos del consumo excesivo y desorientado, ha puesto en grave crisis nuestro entorno vital.

Por otra parte, las crisis actuales a las que hacen frente los seres humanos tanto de índole social como ambiental, son algunas de las consecuencias de la explotación de la naturaleza y sus bienes naturales para beneficiar a unos pocos, en perjuicio de miles de personas, animales y de la tierra. Así lo expone Yazmín Araceli Pérez Hernández en su ensayo, “Soberanía alimentaria, ecofeminismo y responsabilidad universitaria para un mundo sostenible”. Aquí analiza el sistema alimentario que ha transformado la comida en mercancía, y que hace uso de técnicas que son nocivas para la tierra y los seres humanos; ello tiene una relación directa con este patrón de explotación que degrada a la tierra. Las técnicas de producción masiva de alimentos, la mala distribución, el despilfarro y la agricultura

industrial contribuyen a agudizar las problemáticas medioambientales y a acrecentar la hambruna en el mundo. En este tenor, la erradicación del hambre ha sido una de las cuestiones que ha estado presente a lo largo de las distintas iniciativas, informes y declaraciones, debido a que con el paso del tiempo ésta se ido acrecentando. Además guarda una relación directa con la pobreza, la desigualdad de género, las violaciones a los derechos de los indígenas y campesinos, la pérdida de biodiversidad, el calentamiento global, entre otros, denuncia Pérez Hernández.

La autora también aborda la soberanía alimentaria y su relación con el ecofeminismo y el quehacer universitario, así como las contribuciones de algunas mujeres para el desarrollo sostenible. Enfatiza las problemáticas relacionadas con la alimentación y la agricultura industrial y presenta a la soberanía alimentaria como una propuesta ética de vida sostenible que engloba diversas cuestiones tanto ambientales como sociales; destaca las formas como la universidad promueve este principio; visibiliza, a través del ecofeminismo, el papel que las mujeres, sobre todo las campesinas, han desempeñado en la gestión de la soberanía alimentaria, así como las desigualdades y discriminaciones que enfrentan y cómo se ven afectadas por las prácticas que emplea la agricultura industrial. Por último, el capítulo destaca las contribuciones de científicas y activistas para hacer posible el desarrollo sostenible y más allá de éste, el cuidado de la tierra, motivadas por los valores como el afecto, la empatía y el acercamiento respetuoso y no invasivo, a través de los cuales, han generado nuevos conocimientos.

El libro cierra con esta misma temática de la problemática alimentaria global que aún no ha podido ser contrarrestada para múltiples y amplios sectores de la sociedad mundial. Por lo que es preciso afrontar este desafío que demanda mayor atención, involucramiento y responsabilidad de distintos agentes como la sociedad civil, el Estado y las universidades. Así lo sostienen Gabriel Garduño de Jesús y Sayuri Uribe Quintero, quienes suscriben el capítulo, “Soberanía alimentaria, una corresponsabilidad desde la gestión plural de la ética del cuidado y los ODS”.

En su análisis, los autores exponen los avances de organizaciones internacionales específicas, como La Vía Campesina y la Organización de las Naciones Unidas (ONU); como agentes destacan por su capacidad de reflexión e incidencia a nivel global, pero con una emergencia y concepciones diferentes, no del todo excluyentes. Por ejemplo, La Vía Campesina integra la voluntad de personas, escuelas y organizaciones para desde la colectividad demandar que la gestión de los bienes naturales esté mediada por las y los campesinos alrededor del planeta, para con ello, mediante la agroecología buscar sosteniblemente el abastecimiento de alimentos saludables para quien lo requiera. Por otro lado, en la ONU son los países miembros con mayores recursos económicos los que deciden sobre los países llamados subdesarrollados, esto mediante propuestas generalizadas que deberían ser cuestionadas en la búsqueda del bienestar común, como podría ser el caso de los Objetivos del Desarrollo Sostenible.

Los autores también coinciden con este panorama, donde la universidad debe coadyuvar al despertar de conciencias, orientar y apoyar para que la cogestión de alimentos sea desde una perspectiva de cuidado hacia el ambiente, sus bienes naturales y sus habitantes. Por lo anterior, se considera que la soberanía alimentaria representa una corresponsabilidad para su consecución, por lo que, se deben gestar propuestas reflexivas orientadas a la práctica cooperativa. Los autores exponen, finalmente, el potencial del trabajo colegiado para cuestionar y gestar propuestas específicas que contribuyan al tema alimentario desde el respeto de los procesos naturales del ambiente y de los seres vivos.

Los trabajos que conforman la presente obra, plantean un compromiso de análisis, crítica, estudio e investigación, en torno a los grandes acontecimientos y hechos humanos contemporáneos, en cuanto a su relación e impacto que establecen con los ecosistemas, a partir de la acción social de las comunidades y grandes conglomerados urbanos. Tal compromiso se asume como una Responsabilidad universitaria para atender y dar respuesta, en la medida de sus posibilidades, a las cuestiones humanas, naturales, sociales, culturales.

Cada región del mundo presenta características diversas y propias en función de la diversidad de ecosistemas que posibilitan el fenómeno de la vida en todas sus expresiones y formas, así como de las cuestiones culturales, económicas y políticas que le circundan. El crecimiento desbordado de las sociedades ha generado conflictos de diversa índole; incluso, siendo problemáticas locales y regionales se tornan mundiales por una red de interrelaciones complejas en diversos niveles e instancias. Algunos problemas de alta prioridad como el hambre y su correlato, la pobreza; la salud y la educación se vinculan, imprescindiblemente, con la *igualdad* como aspiración y valor universal.

En este contexto, un acierto de los ODS es haber suscrito un acuerdo mundial en el seno de las Naciones Unidas, para dar respuesta a grandes problemas locales y regionales. No obstante la crítica, pertinente y válida para dichos objetivos, es factible reconocer la posibilidad de generar soluciones para las necesidades que enfrenta el planeta, los pueblos, sus gobiernos y sus instituciones, con el respaldo del factor humano a partir de la acción, por pequeña que sea, comprometida en el cambio y la transformación, de aquello que obstaculiza el desarrollo humano en su acepción más amplia posible.

Los capítulos que conforman esta obra, brindan una diáspora reflexiva en torno a los ODS, a partir del contexto de la universidad pública y su compromiso ineludible con la justicia biocéntrica, la igualdad y la paz, ante el reto de contribuir a fortalecer comunidades y ciudades más sostenibles, inclusivas no sólo con la población humana desde la perspectiva occidental, dado que la presencia intercultural y de la convivencia respetuosa con la naturaleza, resulta un elemento primordial en la mayoría de las aportaciones. También es la Ética la que subyace en los argumentos que dan cuerpo y fundamento a un discurso, que no solo es económico-político, como pudiese pensarse reductivamente, sino, sobre todo, eminentemente moral. Tal es la idea predominante en los discursos siguientes que articulan: Universidad, ODS y educación. Algunas posturas cuestionan dichos objetivos, como un posible juego político que solo aparenta preocupación por la temática, sin que pueda existir un interés real para generar soluciones. Sin embargo, también se presentan otras

posturas más optimistas creadas con buenas intenciones, en donde todas las partes involucradas pueden cooperar desde una co-creación responsable, participativa y justa para la construcción de un planeta más sano y disfrutable.

PRIMERA PARTE

Capítulo I

Elementos éticos-epistemológicos de la universidad pública, su trascendencia en la educación para incidir en los ODS

Emma González Carmona

Presentación

Los rasgos de dominación económica, política ideológica y cultural, entre otros, se han permeado en el ser y quehacer de la universidad pública; desde lo epistémico y lo ético se expresan en el actuar cotidiano. El ser de la Universidad pública está implícito por su misión y su definición de la naturaleza de sus funciones, generación, organización, reproducción y recreación del conocimiento al interior y al exterior; que, en conjunto, por su naturaleza teórica y práctica en todas las expresiones de la población, ha propiciado un conjunto de crisis que cuestionan el papel del Estado y por antonomasia el de la universidad pública.

A su vez, conlleva implícita en su esencia, las epistemes, los sistemas éticos y por consiguiente, de manera concreta, los referentes educativos que se develan, enarbolan y posicionan por los modelos de dominio que abarcan todas las expresiones de los seres humanos, tales como: económica capitalista, eurocéntrica, antropocéntrica, androcéntrica, unicultural, colonial y de la ciencia moderna, entre otras, que en conjunto proyectan la Universidad como la institución del Estado que enarbola las aspiraciones sociales, nacionales y mundiales, pues “la educación se ha convertido en el factor más estratégico del desarrollo de las naciones del mundo” (Monarrez, 2003, en Herrera *et al*, 2005, p. 73).

La idea la misión de la Universidad pública consiste en generar conocimientos al servicio de la sociedad; y propiciar las condiciones teóricas e instrumentales, incluyendo las que conduzcan a emancipar y a liberar a su comunidad, a sus

pueblos y a la humanidad. Pero hoy, esta aspiración refleja una situación paradigmática que se permea en todas las dimensiones de su vida institucional y de las relaciones con la sociedad y humanidad, centrada categóricamente en formar mejores seres humanos y sociedades; cuya responsabilidad lleva a atender los grandes problemas de la humanidad que, en este caso, representados por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Con ello, planteamos un conjunto de preguntas que guían este trabajo, se refiere a ¿Cómo concebimos la universidad pública desde la epistemología y la ética para responder a los grandes retos de la humanidad, tales como los planteados por la Agenda 2030?

En el seguimiento a los cuestionamientos planteados, el presente capítulo se apoya del diálogo entre las diversas perspectivas, que pueden ayudarnos, a partir de sus diversos elementos, a comprender la situación actual de la educación en la Universidad para luego transformarla, especialmente en la atención a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Con ello, se exponen diversos componentes que dan cuenta de la esencia, potencial y orientación de la universidad pública para incidir en la problemática de la Agenda 2030. Así, el trabajo incluye un conjunto de apartados que nos permite expresar el papel de la educación, a través de la universidad, para atender la problemática que atañe a los ODS; se constituye de: elementos epistemológicos y éticos en la educación en el cumplimiento de los ODS y las alternativas a la crisis de la universidad para enfrentar los desafíos planteados en la Agenda 2030.

1. Elementos epistemológicos

Para iniciar con esta exposición discursiva, se parte de la pregunta ¿qué es la universidad pública? Al respecto, retomamos algunas ideas de Derrida que pueden darnos cuenta de la esencia de la universidad, de su papel en la sociedad y de los cambios en la generación, producción y dirección del conocimiento como procesos libres en sí mismos. La primera premisa se refiere a que la universidad tiene como esencia la búsqueda de la verdad, “hace profesión de la verdad. Declara, promete un compromiso sin límite para con la verdad” (Derrida, 2010, p. 10). La segunda, se relaciona con las alternativas a la problemática del entorno de diversa naturaleza,

por decir algunas, sociales, económicas, ambientales, políticas, entre otras. La tercera atañe a los actores que promueven esta responsabilidad y quienes actúan con “libertad académica, una libertad incondicional de cuestionamiento y de proposición, e incluso, [...] todo lo que exigen una investigación, un saber y un pensamiento de la verdad” (Derrida, 2010, p. 10).

Con ello, Derrida confirma los elementos constituyentes de su esencia: la libertad, la crítica, la autonomía, la legitimación y la responsabilidad, en conjunto fundamentan que la “«razón de ser de la universidad» [...] se hallará en esa profesión de «libertad incondicional» que no es otra que la libertad académica. Esa libertad de crítica (y de crítica de la crítica)” (Villavicencio, 2008, p. 338). También

exige poder decir públicamente todo lo que requiere y resulta de un pensamiento de la verdad.” [...] Esta libertad no se agota en la constatación de la verdad, en enunciación de teorías científicas, ni en la recreación de síntesis comprensivas, requiere también la fuerza performativa del compromiso (Villavicencio, 2012, pp. 338-339).

La libertad, como el ADN de la universidad, se traduce en la libre reflexión desde los diversos horizontes, contextos y situaciones de poder y hacer, pero, sobre todo, se asume como el atributo categórico de la universidad; puesto que “todo lo que requiere y resulta de un pensamiento de la verdad [abarca desde] la constatación de la verdad” (Villavicencio, 2012, 339), hasta las experiencias que posibilitan el acontecimiento. Con ello se avala la idea de que “todo conocimiento está marcado por el contexto institucional y social en que es producido” (Mato, 2005, p. 123).

Al respecto, Derrida (1990b, pp. 401-403) plantea el principio de razón y la idea de universidad para interpelar

por el sentido de la universidad en ese doble vínculo, hacia dentro, con la historia de la universidad, con sus tradiciones, y hacia fuera, con sus orientaciones y su relación con la sociedad (Villavicencio, 2012, p. 328).

Este fundamento, nos permite exponer el papel que tiene la universidad para sí y para los otros, la sociedad. En esta condición, Villavicencio (2012) plantea que

la universidad no debe ensimismarse en el ideal de búsqueda pura de la verdad, ni dejar de cuestionar, en su apertura, al entorno, a la colonización política o económica que dominan en la sociedad.

En este proceso de reconocimiento de la naturaleza de la universidad, Catalina Inclán (2001) nos dice que la universidad, “es el sujeto que se reconoce y se es, a partir de reflejos entre espejos que proyectan imágenes que permiten una identificación y representación [para sí y de sí]” (p. 482). Lo cual permite una práctica continua de significación y resignificación de todos los conocimientos surgidos de la reflexión individual y colectiva, en procesos dialogales y de consenso de los diversos orígenes del conocimiento.

Al respecto, Derrida afirma que la universidad posibilita las diversas respuestas en torno “a los desafíos del tiempo presente, a la generalización de las lógicas económicas [...] y a los consecuentes conflictos entre [el interior y exterior]” (Villavicencio, 2012, p. 338). De ahí que, es sin duda un punto de interés del análisis, comprender el conjunto de conflictos que se presentan en la construcción del conocimiento, “es ante este poder del Estado como la universidad se responsabiliza, como también se responsabiliza ante la sociedad con la que mantiene un estrecho lazo de legitimación” (Villavicencio, 2012, p. 321).

De esta naturaleza de la universidad consigo misma, Habermas (1997, en Villavicencio, 2012) comenta que la universidad es cooperativa en la búsqueda de la verdad, porque sus estructuras de argumentación han sido edificadas en esferas públicas especializadas, pero también lo que acontece en la universidad en esa búsqueda, puede guiar su autoconocimiento. De tal manera que esta condición de la universidad permitirá aportar alternativas de mejoras a las condiciones de vida, y este “momento analéctico [será] el punto de partida de nuevos despliegues” (Dussel 1976, en Villavicencio, 2012, p. 351) de relaciones, que trascienden lo establecido y privilegiado de las ideologías y de grupos de poder. De ahí la naturaleza crítica de la universidad.

Por eso, la universidad es considerada como una de las instituciones para que el individuo, la sociedad y la humanidad se emancipen y liberen. Entonces, el

conocimiento de su naturaleza permite identificar sus potencialidades para enfrentar las acciones que la han desfigurado en su ser y quehacer. Esto también permite entender sus orígenes constitutivos, expresos en los diversos horizontes epistemológicos.

Ahora, con respecto a la pregunta ¿qué elementos epistemológicos definen la universidad y en qué marcos surge el conocimiento? Nos centraremos en la reflexión en torno a la naturaleza de los contextos y la generación de los conocimientos. En esta tarea se identifican algunos elementos que muestran las formas en que se generan los conocimientos y la relación entre la universidad y la problemática del entorno en todas sus escalas de manifestación, para comprender los orígenes de su crisis. Al respecto (Santos, 2021) muestra la radiografía y los componentes patológicos que sostienen a la universidad, hoy, por su pasividad o por solo presenciar la problemática del entorno, sino también porque ya no es parte activa de su explicación y de la generación de alternativas de las soluciones de ella misma y del entorno. Con ello, el autor portugués expone algunos rasgos que han determinado los cambios al interior y exterior.

Este perfil de crisis permite caracterizar el presente, los retos y alternativas desde perspectivas críticas al modelo homogeneizador que atañen a la universidad pública y permite reconocer que la humanidad y las condiciones del medio ambiente han sido producto del modelo global neoliberalista; por lo tanto, actualmente el papel de la universidad se ha definido por las políticas, financiamiento y lineamientos que determinan la generación, aplicación y difusión del conocimiento; en donde incluye el tipo de conocimiento, la organización, la ponderación del tipo de investigación y hasta el destino de los beneficios de los proyectos que realiza esta institución. Santos (2021), explica de manera didáctica el contraste del modelo hegemónico *versus* contrahegemónico, y la posibilidad a partir de esta crisis de plantear nuevos horizontes que rediman la universidad y la sociedad de sus entornos.

Las características de la esencia universitaria se develan en la huella de las epistemes, éticas de dominación y en las alternativas de rescate de su esencia; ya que trascienden en su propia vida, en la vida en comunidad y en la vida planetaria.

Aquí iniciamos con la identificación de los cuestionamientos sobre el papel de la universidad como institución que incide y atiende la problemática local, regional y nacional en el marco de los problemas relevantes inscritos en la Agenda 2030. En este análisis se identifican las relaciones de dominio surgidas en el exterior de la universidad y avalados en el interior; sobre todo porque el poder interno se ha convertido en cómplice y agente de aval de las políticas exteriores, convertidas en la mayoría de las veces en franquicias de las universidades de los países centrales. Este proceso deliberadamente marca las epistemes hegemónicas o de dominio en el amplio sentido, y por otro lado las especulaciones éticas que consideren al otro, a lo otro y al futuro, y su recuperación para atender los ODS.

Las preocupaciones que surgen de este diálogo discursivo recuperan algunos planteamientos de Santos (2021), al mostrar el posicionamiento de la Universidad del siglo XXI, como resultado de situaciones críticas que desdibujaron su esencia; la falta de crítica de los sistemas éticos que enfrenta hoy nuestra institución, y que son vitales para responder a los retos que demanda la humanidad.

De la crisis de la Universidad a la alternativa de la pluriversidad aflora el planteamiento de epistemológico de Santos (2021) con una marca clara de contrastar las acciones antípodas entre las epistemologías hegemónicas *versus* contrahegemónicas, así como para mostrar las respuestas alternativas pluriversitarias que respondan a políticas globalistas neoliberales que desfiguraron su autonomía y legitimidad a través del financiamiento; procesos de gestión; y formas de generar, ponderar y validar el conocimiento. Esta falta de autonomía en la universidad ha privilegiado epistemologías que excluyen o marginan los contextos, los problemas de la sociedad y tipos de conocimiento, no necesariamente científicos.

Las prácticas deconstructivas del análisis de Santos permiten distinguir “el principio de libertad, de autonomía, de resistencia, de desobediencia o de disidencia, principio que es coextensivo a todo el campo del saber académico” (Derrida, 2010, pp. 20-21). En tanto, “crisis de legitimidad [la universidad] dejó de

ser una institución consensuada, en vista, por un otro, de las demandas sociales y políticas de una universidad democratizada” (Santos, 2021, p.135).

Cabe señalar que los determinantes de la acentuación de esta crisis se profundizaron por la Globalización neoliberal iniciada en México desde la década de los ochenta. Con este modelo, la universidad ha desfigurado su esencia, y hoy se centra en “secuencias de producción, dirección y aplicación del conocimiento regidas por criterios de validez del mundo de la técnica y de la gestión”. (Villavicencio, 2012, p. 322). Esta situación ha disminuido el papel de la universidad para resolver problemas sociales del entorno inmediato y nacional; pero también para producir conocimientos con responsabilidad; promoviendo con ello, la balcanización de la comunidad universitaria y de las universidades en el país bajo la influencia de la lógica de mercado.

Por otro lado, la pérdida de la legitimidad de la universidad y de la escuela pública puede recuperar su conocimiento pedagógico, mediante la “producción y difusión; investigación educativa y formación de maestros de escuelas públicas” (Santos, 2021, p. 169). En esta formación, la universidad, arguye Santos, tiene que valorar y vincular la formación inicial con los programas de educación continua; con la reestructuración curricular para integrar la formación profesional y académica; con la colaboración entre investigadores universitarios y profesores de escuelas públicas a través de la investigación-acción; y con la creación de redes regionales y nacionales de universidades públicas para programas de formación continua en colaboración con los sistemas públicos de enseñanza.

El referente de esta alienación en la universidad es la presión para entrar en el mercado de conocimientos, que incluyan los servicios universitarios para proyectos modernizadores dictados por organizaciones económicas y universidades de países centrales. Esta situación ha condicionado el financiamiento para cumplir demandas del mercado y no las de los sectores vulnerables de la sociedad. Esta vorágine de mercado incluyó controles y evaluaciones externas, fundamentalmente por las secretarías de Finanzas y Educación encargadas de seguir las recomendaciones de los bancos internacionales; y al interior por controles

de autocensura y sometimiento a procesos de eficiencia, eficacia, calidad y excelencia. En esta última, Ricoeur alude a la excelencia “como un elemento que altera la identidad de aquello que se sustituye, en este caso la universidad alterada” (Inclán, 2001, p. 482). De ahí la de hablar de la esencia de la universidad para atender los problemas del entorno.

Siguiendo con estos referentes epistemológicos, la reflexión de Villavicencio (2012) nos es útil para recuperar en nuestra deliberación los aportes a la universidad de las diversas tradiciones para entender la situación de la universidad y de su implícito cuestionar en los procesos de deconstrucción y reconstrucción; en la experiencia universitaria; y en las prácticas para atender demandas tecno-económicas que han sido impuestas. Con ello, se concibe que la universidad es la expresión de diversos horizontes epistemológicos, a saber, el alemán, el francés, el norteamericano y el latinoamericano, por señalar los de más presencia en la universidad pública latinoamericana. Por ejemplo, Jasper identifica que la universidad tiene como principio la búsqueda de la verdad desde su misión y responsabilidad.

De Humboldt y Schleiermacher, se recupera el papel de la universidad, porque su “ilimitada libertad interna garantizaría el desarrollo del trabajo científico y de enseñanza redundaría en interés de todos”. (Villavicencio, 2012, p. 337). De parte de Schelling la idea de que “la universidad personifica la totalidad de la cultura en su forma reflexiva” (p. 337). En este mismo sentido, Habermas exhibe la forma en que se ha instituido la relación apolítica entre la universidad y Estado en la Universidad Alemana del siglo XIX, en donde se definieron “los requerimientos profesionales y las calificaciones técnicas demandadas por la sociedad burguesa y por el mundo industrial naciente” (p. 327), Al respecto Alfred Fouillé, señala que “la universidad alemana del siglo XIX se orientaba a la profesionalización” (Vermeren y Villavicencio, 2012, p. 171). Así, Villavicencio, señala que la especialización y la diferenciación entre distintas especialistas están en el bordo “de la idea de universidad y con la promesa de una emancipación de la universidad como un todo” (Villavicencio, 2012, p. 326); lo que deja entrever este comportamiento, es el declive

de las formas parcelarias de concebir el conocimiento y de resolver las diversas facetas de la crisis planetaria, como lo determina Morin, en su teoría de la complejidad.

La reafirmación del papel de la universidad, según Derrida, debe tener presente los retos del entorno actual y la inercia de la lógica económica. Este último considerado como la génesis del desdibujo de la universidad, pero también de los consecuentes conflictos internos y externos del quehacer de la universidad.

Un rasgo que destaca Schleiermacher, según Habermas (1997, p. 124, en Villavicencio, 2012), es la importancia de la comunicación y el lenguaje en la primera ley del conocimiento; ya que son los pilares de las estructuras de argumentación científica y de los procesos de aprendizaje. En la universidad se realizan prácticas cooperativas al interior y en sectores especializadas. El caso de la universidad americana es extender sus fronteras, su organización, y la universidad latinoamericana ha tenido el sello de la autonomía, pero también la pretensión de formar un círculo acabado de todas las representaciones filosóficas de la universidad.

Con respecto a la libertad como esencia de la universidad, Humboldt y Schleiermacher señalan que su ilimitada presencia interna garantizaría el desarrollo del trabajo científico y de enseñanza redundaría en interés de todos, pero, sobre todo, como lo señala Fichte, la universidad es “el lugar de nacimiento de la sociedad emancipada del futuro” [con responsabilidad] en un mundo dominado por los imperativos científico- técnicos” (Villavicencio, 2012, p. 337). Y la universidad enmarcada en un proceso de mercado inhibe la libertad y autonomía, y pareciera que se encuentra entre el ideal ilustrado y las demandas del mundo tecn-económico.

2. Elementos éticos

La pregunta de inicio en este apartado es ¿cuáles son los elementos éticos y los contextos de las relaciones que se establecen en la generación, producción, reproducción, gestión y difusión del conocimiento en la universidad y por lo tanto

cómo se plantearía la responsabilidad de la universidad? Los sistemas éticos en torno a la universidad como el eurocentrismo, androcentrismo, antropocentrismo, racionalismo, positivismo y capitalismo, entre otros, hasta hoy, han avalado las estructuras de dominación en la gestación, producción, reproducción y aplicación del conocimiento; de tal manera que la universidad se ha convertido en un instrumento de fomento ideológico, político para asegurar los intereses fácticos de los grupos de poder económico nacional y trasnacional. Desde esta premisa, se develan algunos elementos sustanciales del actual contexto de mercado en que se encuentra involucrada la universidad pública.

Una vez delineada la esencia y marcos epistemológicos de la universidad, ahora corresponde hablar de los sustentos y contextos de las relaciones en que se genera y valida el conocimiento; en donde se decida

con entera libertad, soberana o no, su propia “política”, su propia “ética”, frente a todos los poderes: 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 (Derrida, 2002, p. 2).

Los cuestionamientos de Derrida de la relación de la universidad con el exterior señalan que “«la universidad es responsable ante una instancia no universitaria»” (Villavicencio, 2012, p. 328). Lo que parece importar, además de la esencia de la universidad es la capacidad de ésta para cometer un contrato con el estado y con la sociedad.

La crisis de relaciones de la universidad pública con el contexto está marcada, para Santos (2021), por el *ethos* universitario porque no es más que la expresión del conocimiento disciplinario, reduccionista, descontextualizado en cuestión, porque ya no responden a los grandes problemas de la humanidad y del entorno natural. Como objeción, hoy, el *ethos* pluriversitario surge como respuesta resiliente del interior de las universidades, asociaciones entre universidades e industrias, movimientos sociales; asociaciones entre investigadores y sindicatos, grupos sociales vulnerables y ONG; en contextos de generación y aplicación de conocimientos para resolver problemas de la sociedad y de la misma universidad.

Este *ethos* permitiría recuperar la identidad e institucionalidad de la universidad en los proyectos nacionales y locales con la inclusión de sectores poblacionales vulnerables y excluidos. La nueva situación geopolítica mundial exige una reinención de la nación y por consiguiente de la universidad. Esta “crisis de identidad [afecta el...] pensamiento crítico de la universidad y, de forma más amplia, a [su] esfera pública” (Santos, 2021, p. 155).

El modelo universitario, concede “lugar a la ciencia fundamental y los fines accidentales o empíricos, cuyo sistema sólo puede organizarse en función de las necesidades técnicas” (Villavicencio, 2012, p. 322). Este escenario ha promovido el individualismo en detrimento de la solidaridad y la comunidad, con el pretexto de ser eficientes, eficaces y de calidad en el desempeño académico y administrativo. Los resultados, a todas luces, han impactado en la segmentación del mercado laboral; en el reclutamiento de egresados calificados a bajo costo; y en la subcontratación de servicios técnicos. Todo ello para asegurar disponibilidad mundial de la fuerza de trabajo calificada, barata, generada y transferencia de los recursos de los países periféricos a los países centrales.

Las presiones desde los diversos organismos comerciales y financieros, como el Banco Mundial y el Foro Estados Unidos-OCDE (2002) entre otros, a la universidad, han guiado la transformación de la universidad a un proceso empresarial de escala global, para gestionar el conocimiento de la humanidad con lógicas de rentabilidad marcadas por los grupos de poder. “Los organismos financieros multilaterales; y la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación, en especial, el gran crecimiento de la Internet” (Santos, 202, p. 142); cuyo acceso “se ha constituido como un derecho básico, constitucional y un derecho humano” (ONU-IGF, 2015 en De Alba, 2021, p. 18).

El desarrollo del mercado mundial de la educación ha basado su estrategia en el desarrollo de una sociedad de la información empresarial con la incorporación de procesos de eficiencia administrativa; calidad de servicios entre públicos mercantiles; mediación tecnológica entre profesores y estudiantes; flexibilidad y adaptabilidad de los empleadores; selección de nichos de consumo; retorno del

capital invertido; y la “conversión de la universidad en banco de conocimientos” (Metha, 2001, en Santos, 2021, p. 45).

Los criterios de eficiencia se refieren a la producción de más bienes o servicios de una calidad al mismo costo. En tanto la calidad se mide por indicadores aislados y por la productividad comprobable de los investigadores. La base de estos indicadores del desempeño ha cambiado drásticamente la vida académica. Este proceso de mercantilización de la educación trastocó el papel y poder de los docentes en los procesos de emancipación y liberación. Esto muestra la organización de las “relaciones sociales y de los principios económicos neoliberales [...] a través de la mercantilización, la privatización, la desregulación, la liberalización y la globalización” (Santos, 2021, p. 145). Esta mercantilización incluye estrategias para desplazar a la universidad pública, a través de la limitación al acceso a ofertas educativas transfronterizas; de la presencia de franquicias de universidades de los países centrales; de los cambios de la normatividad en la gestión interna de la universidad; de la introducción de tecnologías para el desarrollo de plataformas virtualidad y de distancia de la educación, que en el fondo han desarticulado el poder que pudieran alcanzar los docentes, estudiante y administrativos.

Entendemos que la situación actual de la universidad ha transitado por diversos periodos, fundamentalmente definidos por intereses económicos y financieros del modelo homogeneizador en las últimas décadas. Su inserción ha desdibujado la esencia de la universidad por las esferas de poder transnacional y local. Por otro lado, el actuar de estas políticas para imponer una hegemonía, ha generado un conjunto de manifestaciones críticas porque no responden a los grandes problemas de la humanidad; de ahí la importancia de pensar la universidad como la institución donde se presenta el diálogo de saberes y alternativas resilientes de contextos de crisis o adversos.

En un colonialismo de tercera generación, como lo denomina Santos (2021), los protagonistas de las colonias del colonialismo de segunda generación han participado y sido cómplices, como los profesores, administrativos y estudiantes

universitarios. A pesar de ello, todavía este modelo de dominación no acaba de imponer los objetivos neoliberales; lo cual posibilita la recuperación y fortalecimiento de la esencia de la universidad y la apertura para plantear un modelo alternativo. En esta tarea, Santos considera que la idea de proyecto nacional es parte de la globalización contra hegemónica; en donde la universidad puede considerarse como bien público, “para superar dos prejuicios contradictorios [...] la universidad solo puede ser reformada por la comunidad universitaria y que la universidad nunca se reformará a sí misma” (Santos, 2021, p. 159). Esto se traduce en pensar en una globalización alternativa para la universidad; en donde los

ciudadanos organizados de forma colectiva en grupos sociales, sindicatos, movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales y sus redes, y gobiernos progresistas locales (municipales) interesados en formar relaciones de cooperación entre la universidad y los intereses sociales que representan (Santos, 2021, pp. 159-160).

Es decir, en este planteamiento alternativo, el papel de la ética es categórico no solo para mitigar los problemas ambientales, sino para erradicarlos. Se trata de plantear las perspectivas éticas sensibles a la consideración del otro, lo otro y el futuro. Al respecto, Gudynas esboza diversas estrategias para construir una sociedad sostenible “que aporte mejoras reales en la calidad de la vida humana y al mismo tiempo conserve la vitalidad y diversidad de la Tierra” (Gudynas, 2004, p. 57). Desde esta premisa, el autor expone diversos principios con aspiraciones de sociedad sostenible. Basados en la búsqueda de la armonía con las demás y con la naturaleza.

Los principios rectores traen implicaciones relacionadas con tener “estilos de vida y pautas de desarrollo que respeten los límites de la naturaleza y funcionen dentro de ellos” (Gudynas, 2004, p. 58). El conjunto de estos principios los puede enarbolar la universidad, asumiendo que pueden interrelacionarse y apoyarse mutuamente, incluye: respetar y cuidar la comunidad de los seres vivos; mejorar la calidad de la vida humana; conservar la vitalidad y diversidad de la Tierra; reducir al mínimo el agotamiento de los recursos no renovables; mantenerse dentro de la capacidad de carga de la Tierra; modificar las actitudes y prácticas personales;

facultar a las comunidades para que cuiden de su propio medio ambiente; proporcionar un marco nacional para la integración del desarrollo y la conservación; y forjar una alianza mundial. Faltaría pensar en el mecanismo y estrategias para llevarlos a cabo.

3. La educación en el cumplimiento de los ODS

En este apartado mostramos la trascendencia del papel de la educación y las consecuentes acciones educativas, pedagógico-políticas que se suscitan en la universidad para cumplir con los ODS. Aquí cabe situar la educación en el modelo de pluriversidad de Santos (2021), quién considera la necesidad de democratizar los contextos de generación del conocimiento; la participación de ciudadanos, comunidades, usuarios y coproductores del conocimiento; el cambio de normas que garanticen la transparencia de las relaciones entre la universidad y su entorno social; la legitimación de las decisiones de dichas relaciones; la participación de las universidades y entre ellas, a partir de una red universitaria que avale mecanismos de autoevaluación y de heteroevaluación; y las prácticas de organización como la autogestión, autorregulación y autodisciplina. Esto se traduce en “crear las condiciones para una universidad cooperativa en solidaridad con su propio papel global” (Santos, 2021, p. 181).

Cuando nos referimos a la educación, incluimos todas las relaciones y contextos que permiten cimentar mejores condiciones de vida material y espiritual de toda la humanidad a través de actos de enseñanza y aprendizaje en lo individual y colectivo continuo. Al respecto, Freire (1967, 1970), reconoce la importancia entre las relaciones educando-educador y educador-educando, así como del conocimiento y del “saber [que] 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” (De Alba, 2021, p. 21). Esta relación se concreta, para la autora, en un vínculo pedagógico que a su vez es el motor de lo que llama *tlamachtía*, producido en “procesos complejos de identificación entre maestras, maestros y estudiantes” (De Alba, 2021, p. 21). A propósito de la

educación virtual, y de la importancia que han alcanzado las tecnologías de la comunicación en nuestros tiempos.

Sin duda, el acceso a la tecnología posiciona a la población para tener en mejores situaciones en su vida y su papel como mediador en el proceso pedagógico, tiene trascendencia. Aquí exponemos el caso de la tlamachtía o proceso pedagógico que integra proyectos de vida familiar, comunitaria, regional, nacional o mundial en espacios cronotrópico que, “han sido investidos de sentido en cuanto a formas de ser, de vivir, de percibir, de sentir, de inscribirse o reinscribirse en la naturaleza” (De Alba, 2021, p. 20). El reconocimiento de subjetividades o de sentidos propios en contextos específicos, es alentado por el vínculo pedagógico para construir lazos, identidades y diálogos entre los gobiernos, estados y sociedades afines a la población vulnerable; y dispuestos a enfrentar los problemas de la humanidad, como los marcados en la Agenda 2030 y surgidos del capitalismo neoliberal.

En cuanto alternativa pluriversitaria, Santos (2021) plantea una propuesta de reforma universitaria pública; a partir de la construcción del equilibrio de intereses en la agenda de investigación entre la comunidad científica y los grupos sociales, así como del financiamiento en temas emergentes y socialmente relevantes. Aquí, las innovaciones pedagógicas de los contextos periféricos muestran el potencial en la generación, producción, reproducción, investigación y difusión de los diversos conocimientos, la Tlamachtía es un ejemplo de “vínculo pedagógico en nuestras prácticas político-pedagógicas” (De Alba 2020, p.13), pues posibilita la construcción de la presencialidad virtual; por su carácter cronotrópico puede incluir perspectivas de grupos vulnerables y articular lo ambiental y tecnológico-virtual, con la idea de aportar alternativas para la superación de la pobreza; la discriminación en todas sus expresiones; pero también para incluir los derechos humanos, las expresiones interculturales.

En este marco de alternativas innovadoras, la educación intercultural, para Lebrato 2016, se ha convertido en una alternativa de diálogo de saberes y conocimientos científicos, humanistas y no científicos para enfrentar la problemática

de la humanidad, ejemplo de ello son las formas de concebir, construir los conocimientos en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA). En el caso del ISIA, la educación intercultural se fundamenta de las prácticas “y organización social indígena mesoamericana en general y ayuuk en particular” (Lebrato, 2016, p. 786). La importancia de esta educación estriba en que a partir de un proyecto específico se pueden integrar una diversidad de perfiles económicos, étnicos, perspectivas, conocimientos y saberes. En general incluye “lo que utiliza una persona para interpretar y actuar en el mundo [fundamental para el análisis de] diferentes formas de vida que normalmente no son consideradas como ‘conocimientos’” (Lebrato, 2016, p. 786).

La interculturalidad define el conjunto de “relaciones sociales en sociedades plurales” (Lebrato, 2016, p. 788). El caso de la ISIA es un ejemplo de integración de estructuras y prácticas sociopolíticas indígenas a la universidad como el tequio, la asamblea, la fiesta y la minga, entre otros; lo que lo convierte en una alternativa de universidad de aprendizaje experiencial reflexivo. Aquí, la educación intercultural “pretende transformar la escuela de una institución asimiladora a una fuente para explorar y fortalecer la praxis indígena y fomentar relaciones dialógicas entre individuos y grupos” (Lebrato, 2016, p. 790), sin embargo, en este modelo educativo se presentan diversas “contradictorias ideas sobre el conocimiento legítimo, la movilidad social y la práctica de la ciudadanía.” (Lebrato, 2016, p. 791). Como alternativa, la educación intercultural, en su sentido amplio atañe a la integración de los conocimientos y saberes que posibilitan, “sociedades más justas e incluyentes [; en donde] cada una de [éstas,] pueda utilizar todos los saberes y talentos a su alcance para construir su presente y futuro” (Matos, 2005, p. 124).

Ahora, con respecto a papel de la educación como motor de cambio, El movimiento mundial en pro de la Educación para Todos, se ha comprometido en impulsar progresos significativos en la educación, en donde “se establece el derecho a la educación y su interrelación con otros derechos humanos.” (UNESCO, 2015, p. III). Este encargo se centra en transformar las vidas a través de la educación, y “como motor principal del desarrollo y para la consecución de los

demás ODS propuestos [...] sin dejar a nadie atrás” (UNESCO, 2015, III). Esta perspectiva se concreta en el ODS 4 con una visión de “educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos” (UNESCO, 2015, IV-V); lo cual se traduce en: “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2015, III).

La UNESCO (2015) plantea los objetivos globales para cristalizar el anterior ideal a través de: asegurar la gratuidad, equidad y calidad desde la primera infancia a la secundaria; asegurar el acceso en condiciones de igualdad a la formación técnica, profesional y superior de calidad; aumentar las habilidades técnicas y profesionales para el empleo, trabajo decente y el emprendurismo; eliminar las disparidades de género y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables; alcancen la alfabetización y la competencia aritmética en toda la población; garantizar que todos los estudiantes adquieran los conocimientos teóricos y prácticos para promover el desarrollo sostenible, mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una 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 sostenible, entre otros objetivos.

Como respuesta crítica a estos planteamientos de la ONU, Sachs, Schmidt-Traub y Lafortune (2020), cuestionan las posibilidades del cumplimiento de los ODS para el 2030 con base en su viabilidad técnica, operativa, económica, así como de contextos de gobernanza y cooperación de todos los países. En tal sentido se tendrían que realizar transferencias para servicios sociales, inversiones públicas y privadas para infraestructura básica como el agua y el saneamiento, servicios, uso de energías renovables y conservación de la biodiversidad. Además, es importante considerar que el cumplimiento de los ODS debe acompañarse de estrategias que allanen el poder de los grandes emporios financieros, que por su naturaleza se basa en y justifica las desigualdades, sobre todo por el modelo económico que ha marcado la producción el consumo de bienes naturales y sociales finitos.

Y en la otra cara, Pérez y Hernández, 2020 señalan que el cumplimiento de los ODS puede ser una estrategia para enarbolar intereses de poder que pongan en peligro el ecosistema planetario, sobre todo porque hay intereses económicos que subyacen en estas estrategias. Pero también tenemos reconocer y considerar las condiciones materiales para una vida digna, y el paquete de “transformación digital de la economía y la sociedad constituye uno de los factores de progreso más disruptivos en la actualidad” (Pérez y Hernández, 2020, p. s/p). En este sentido crítico, Gudynas (2005) cuestiona el papel de las vías de digitalización para cumplir con los ODS, pero también para dominar y apropiarse del conocimiento.

4. Alternativas a la crisis de la universidad para enfrentar los desafíos planteados en la Agenda 2030

Ante las formas de coerción a la universidad por los procesos de empresarización, Santos (2021) plantea la necesidad de una reforma emancipadora de la universidad pública para enfrentar los nuevos retos con nuevas propuestas y desde contextos específicos. Esto se traduce en generar alternativas centradas en: solucionar y definir colectivamente los problemas sociales nacionales y mundiales emergentes; en confirmar su autonomía de forma libre; en transitar del conocimiento universitario convencional al conocimiento pluriversitario, incluidos los “transdisciplinarios, contextualizados, producidos y distribuidos de forma interactiva [...con] tecnologías de la comunicación y la información” (Santos, 2021, p. 161). En esta reforma Santos, sugiere alternativas que reivindiquen y legitimen las soluciones en torno a las contradicciones del “conocimiento universitario, y a través del conocimiento pluriversitario creativo democrático y emancipadora de la universidad pública” (Santos, 2021, p. 156).

Entonces, los retos de los universitarios se traducen en: redefinir la universidad “para proteger a la [...] de la competencia depredadora y a la sociedad de las prácticas de consumo fraudulentas [para que...] pueda llevar a cabo [...] la lucha por la legitimidad” (Santos, 2021, p. 163), a través de estrategias de: “acceso, extensión, investigación-acción, ecología de saberes y asociaciones entre universidades y escuelas públicas”. (Santos, 2021, p. 163). En el acceso

democrático se tendría que eliminar la discriminación de todo tipo; ofrecer mejores condiciones de las universidades nacionales; vincular la formación media superior y superior; adecuar el tipo de conocimiento a las necesidades de la sociedad; y llevar a cabo procesos de autoevaluación y evaluación entre pares.

También Santos (2021) plantea el repensar la relación entre universidad y la industria que se ha centrado en la productividad, la competitividad económica y la industria militar en el caso de los Estados Unidos de Norteamérica y en América Latina, en los años del neoliberalismo, la universidad se ha emergido en una lógica de mercado del conocimiento. Además, considera construir un nuevo institucionalismo con reformas que trasciendan en la emancipación de la universidad, basadas en la cohesión social; el aumento de la democracia; la lucha contra la discriminación; la disminución de la degradación ambiental; y la defensa de la diversidad cultural. En esta última se retoman e integran las experiencias de la universidad intercultural, y la inclusión de la población marginada y vulnerable. Sin esa colaboración intercultural, “la comprensión de significativos aspectos históricos, jurídicos, políticos, económicos, sociales, y otros, de nuestras sociedades, será siempre sesgada y parcial” (Mato, 2005, p. 127), y las prácticas socioeducativas, como en las de producción de conocimientos, que de ella se deriven serán para el beneficio de todos.

En esta tarea, la investigación-acción es de gran utilidad para llevar a cabo “proyectos de investigación que involucren a las clases populares, comunidades subalternas y organizaciones sociales que enfrentan problemas cuya solución puede beneficiarse de los resultados de la investigación”. (Santos, 2021, p. 168). A la par plantea la ecología de saberes, como estrategia, para establecer diálogos entre los saberes científicos, humanísticos y los saberes no científicos de los pueblos originarios, comunidades indígenas y rurales.

Reflexiones

Pensar el papel de la universidad en la atención de su propia problemática y la del entorno, se traduce en pensar en los fundamentos éticos-epistemológicos y en el quehacer educativo de la universidad pública y su trascendencia en los ODS

de la Agenda 2030, pero también en el reconocimiento de su situación crítica por no responder y corresponder al papel de generador de conocimientos para enfrentar los retos de la humanidad. En una situación donde se cuestiona la inercia de las lógicas económicas que han desdibujado su actuar al interior y exterior, pensamos en cambios necesarios y alternativos al modelo de globalización neoliberal a partir de la universidad pública, que implique construir puentes de diálogo e identificar los fines y responsabilidades de la universidad a través de la crítica constructiva de los horizontes epistemológicos, éticos y educativos en una situación de crisis planetaria que demanda recuperar la esencia de la universidad pública.

En esta reflexión asumimos los horizontes de actuación, de emancipación y liberación. Pero también nos obliga a preguntarnos por la universidad en torno a su naturaleza, su quehacer y relación con los problemas de la humanidad en el sentido amplio; y en sentido reducido, en un proyecto educativo nacional que tenga siempre en sus horizontes explicativos, los contextos culturales ambientales, económicos y políticos, entre otros, para atender la problemática que, en lo inmediato, demanda la Agenda 2030. En esto, tienen gran importancia las reflexiones y el diálogo para generar condiciones de emancipación y liberación de la población marginada y vulnerable.

En este análisis, se reconoce el cambio de la esencia de la universidad, fundamentalmente, por instancias financieras y comerciales de grupos de poder, que imponen a través de diversas estrategias un modelo empresarial de planeación, gestión, división del trabajo, organización, control y evaluación. De ahí la necesidad, como actor universitario, de comprometerse con el pensamiento, actuación y discurso para defender la universidad, pero también para responder y responsabilizarse por las necesidades del interior, marcadas por los vínculos pedagógicos, pero también para realizar proyectos de investigación socialmente orientado por las necesidades de la sociedad, acompañados por todos los actores que deseen contribuir en estos proyectos.

Retomamos la idea de Derrida, en donde la universidad debe hacerse en y desde la universidad; se traduce en asumir la responsabilidad por lo que enseña,

investiga, piensa, dice y hace. Esto significa en sumirse en los diálogos, organización de sus saberes y conocimientos, conocimiento de las potencialidades y sus retos. Por eso, frente los fines y responsabilidades de la universidad dominada por los imperativos científico- técnicos dictados por el proceso de empresarización, la tarea consiste en deconstruir y reconstruir el campo de experiencia universitaria en torno a su capacidad de respuesta a los grandes problemas de la humanidad, suscritos como Objetivos de Desarrollo Sostenible en el seno de las Naciones Unidas.

Referencias bibliográficas

De Alba, Alicia, (2021). La construcción de la presencialidad en la virtualidad como exigencia político-pedagógica, p. 13. En: Transformaciones de la Escuela: Presente y futuro (PDF)

Derrida, Jacques, (2002). Incondicionalidad o soberanía. La Universidad a las fronteras de Europa. Traducción: UniNómada, Colombia Atenas: Éditions Patakis, 2002. 18 p.

Derrida, Jacques, (2010). La Universidad sin condición. Mínima TROTTA. 2ª ed. Madrid. 77p.

Didriksson, Axel y Alma Herrera, (2005). El financiamiento de la Universidad en América Latina y el Caribe.

Dussel Enrique y Juan Luis Segundo, (2012). “De La Pedagogía A La Pedagógica Analéctica” En: Filosofía de la educación. Guillermo Hoyos, Trota, Madrid, PDF. (pp. 349-355).

Gudynas Eduardo, (2004). Ecología, economía y ética del desarrollo sostenible. 5ª edición revisada. Edit. Coscoroba. Montevideo, Uruguay. Disponible en file:///C:/Users/Usuario/Documents/Cuerpo%20Acad%C3%A9mico%20Universidad%20Humanidades%20Sociedad/Seminarios%202022/Seminario%20C3%89ticas%20y%20epistemolog%C3%ADas...%200808%202022/13%20GudynasDS5.pdf [Consultado el 7 de octubre de 2023]

- Herrera Márquez, Alma, Margarita Cruz Millán, Daniel Coss Rangel y Sandra Sandoval Valenzuela, (2005). Innovaciones, problemas y perspectivas de la educación pública superior.
- Inclán, Catalina, (2001). "Reseña. La universidad ante el espejo de la excelencia. Enjuegos organizacionales" IZTAPALAPA 50 enero-Junio del 2001, p. 482.
- Inclán Espinosa, Catalina. "Reseña. La universidad ante el espejo de la excelencia. Enjuegos organizacionales" IZTAPALAPA 50 enero-Junio del 2001, pp. 481-486.
- Lebrato, Mattheu, (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, pp. 785-807. Disponible en <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n70/1405-6666-rmie-21-70-00785.pdf> [consultado 15 de noviembre de 2022].
- Mato, Daniel, (2005). Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas ALCEU - v.6 - n.11 - p. 120 a 138 - jul./dezn_espanol.pdf
- Pérez Martínez, Jorge y José Félix Hernández-Gil, (2020). Una mirada crítica sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en <https://theconversation.com/una-mirada-critica-sobre-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible-138430> [Consultado 2 de octubre de 2022]
- Sachs, Jeffrey, Guido Schmidt-Traub y Guillaume Lafortune, (2020). Hay que decirle la verdad al poder sobre los ODS: 17-15, en https://elpais.com/elpais/2020/09/09/planeta_futuro/1599656859_893889.html. [Consultado 2 de noviembre de 2022]
- Santos, De Sousa Boaventura, (2021). Descolonizar la Universidad. El desafío de la justicia cognitiva global. CLACSO. La universidad en el siglo XXI PDF. (Cap. 3 pp. 133-181).
- UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR (2015). 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. [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 diciembre de 2022]

Villavicencio, Susana, (2012). "Filosofías de la universidad. Fines y responsabilidad de la universidad en el nuevo marco mundial". En: Filosofía de la educación. Guillermo Hoyos, Trota, Madrid, PDF. (pp. 321.332).

Capítulo II

La universidad ante el reto de los Objetivos del Desarrollo Sostenible

J. Loreto Salvador Benítez

Presentación

Este trabajo es una caracterización de las distintas crisis de las que ha sido objeto la universidad, que permite comprender su adecuación a las exigencias que plantea la sociedad actual, local y mundial. En ello juega un papel medular la categoría de cultura como elemento importante de las comunidades humanas; lo que involucra a las lenguas y prácticas de convivencia cotidiana. En singular toda cultura se explica en un tiempo y espacio específicos; empero, existe una estrecha relación de usos y costumbres pretéritas, vivas y vigentes en el presente, donde ocurre una relación con otras expresiones; la interculturalidad analiza la importancia de este hecho, de tal manera que posibilita una comprensión más cercana a los acontecimientos que caben en la noción de globalización.

En este contexto los Objetivos del Desarrollo Sostenible, como aspiraciones económicas, políticas y sociales implican un reto en sus alcances e instrumentación para la diversidad cultural del mundo ante problemáticas afines, aunque diferenciadas. Dichos ODS emergen en el seno de las Naciones Unidas; plantean exigencias regionales y responsabilidades compartidas en el espectro mundial. En tal contexto las universidades son llamadas a responder a estas exigencias sociales. Al final se reflexiona sobre estas implicaciones e identifican contradicciones en la consecución de los ODS.

1. Crisis, universidad y mercado

El siglo XXI representa una era de cambios y movimientos de diversa índole que reconfiguran la correlación de presencias económicas y políticas en el espectro mundial. La Universidad como institución y parte de los sistemas educativos locales

y nacionales, atestigua y da cuenta de ellos desde la docencia e investigación. Ella misma ha sido objeto de transformación y estudio en sus diversos momentos históricos y circunstancias socioculturales. La presencia de las universidades, es innegable, constituye un impulso para el saber, la cultura y formación de sus comunidades donde se asientan; su impacto y trascendencia en los ámbitos educativos y de investigación están presentes en todas ellas; claro, con las diferencias relativas a los países y el desarrollo de sus respectivas sociedades. En este marco, por ejemplo, es posible identificar crisis que le afectan y son inherentes; como la crisis de hegemonía, de legitimidad e institucional. La referencia es que deja de ser la única institución de educación superior que genera conocimiento; también cuando se distancia del consenso, se restringe el acceso a ella generando exclusión social; la crisis institucional refiere a la contradicción entre la idea de autonomía y los propósitos y valores propios de la universidad, bajo la presión de la eficiencia y la productividad, y sobre todo, de su Responsabilidad social (Santos, 2021 pp.133-34), tanto al interior como al exterior.

La universidad, en la perspectiva de Sousa Santos, suma a las crisis de hegemonía y de legitimidad, debido al aumento de la fragmentación del sistema universitario, como la desvalorización de los diplomas en general, la crisis institucional, que emerge cuando “el Estado decidió reducir su compromiso político con las universidades, y con la educación en general, convirtiendo la educación en un bien colectivo...” (Santos 2021 p.136). Esta crisis institucional se vincula a las decisiones político-económicas de abrir la universidad a proyectos modernizadores. También, anclado a la autonomía universitaria, se justifican la inserción de servicios universitarios al mercado, local y nacional, como la privatización de la educación superior (Santos 2021, p.136).

Tal circunstancia, en la dinámica y lógica de la globalización económica, resulta común a las universidades; así es posible constatarlo en Latinoamérica y en instituciones de educación superior de México, tanto públicas como privadas. La nueva transnacionalización de los intercambios universitarios, en años recientes, es básicamente mercantil. Situación que ha llevado a la universidad pública, en el

propósito de trascender la crisis financiera, a ofertar programas y servicios a los sectores diversos, a efecto de generar ingresos propios.

La cuestión de la educación pública *versus* privada plantea, por otra parte, la orientación y perspectiva predominante en uno y otro espacio; en tanto la primera reivindica valores como la autonomía y el conocimiento, como resultado del devenir histórico y de proyectos filosóficos y científicos como la racionalidad y la Ilustración; la segunda se enmarca en el contexto de asumir a la educación como un servicio más que es posible ofertar en la dinámica del libre mercado. En este ámbito de la globalización económica y la relación que se establece con diversas latitudes, es cuando da lugar a las llamadas crisis que describe de Sousa Santos.

La universidad establece relaciones 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. Dicho de otra manera,

no es tanto la esencia de la universidad lo que importa, sino la capacidad de la universidad de <<comprometer un contrato>> con el Estado, la sociedad, el pueblo de la nación, el saber, la verdad, etc. [En tal contexto] La crisis de ese <<nosotros>> universitario está justamente en la incertidumbre de que pueda agruparse algún nosotros capaz de debatir en un lenguaje común un contrato o formas contractuales susceptibles de dar su fundamento a la universidad (Villavicencio 2012, p. 328).

La universidad configura, “un *artefacto* que como todas las instituciones artificiales tienen por fundamento una idea de la razón y que habría funcionado no sin conflictos o sin contradicciones, sino gracias al conflicto y al ritmo de las contradicciones” (Villavicencio 2012, p. 321). 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 bajo criterios de la gestión y validez técnica, así como la generación de alternativas a las crisis del desarrollo.

Así, la universidad responde a las exigencias de su entorno social, y no podría ser de otro modo, a riesgo de quedarse desfasada y, en cierta forma, fuera de lugar por cuanto a las tendencias mundiales, como la realidad del fenómeno de la Internet, que ha alterado dinámicas socioculturales de comunicación e interacción.

En este sentido 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 las pautas del mercado. Derrida precisa, ante los problemas de la universidad, ya implique su razón de ser de sus particulares misiones, de la política de enseñanza e investigación, en cada circunstancia es preciso interrogarse por el <<principio de razón>> en tanto que <<principio del fundamento, de fundación o de institución de la universidad>> (Derrida en Villavicencio 2012, p. 322).

Kant previamente planteaba un esquema <<técnico>> y otro <<arquitectónico>> en relación a la organización sistémica del conocimiento; lo que debería fundar una ordenación como sistema de la universidad. La frontera entre los fines esenciales, nobles en relación a los fines empíricos o accidentales, sólo podría organizarse a partir de las necesidades técnicas (Kant en Villavicencio 2012). Las necesidades prácticas, la cultura y temporalidad muestran hechos comunes como problemáticas de diversa naturaleza, que la universidad estudia para su comprensión, explicación y eventual solución. En este contexto:

El embate del tiempo histórico se presentaba entonces con otro rostro: saber técnico-administrativo, funcionalización de la universidad a las demandas del mercado de trabajo, lenguaje monológico, fragmentación de la comunidad universitaria, dominio de una racionalidad técnica, En ese cambio, la universidad experimentaba un debilitamiento de sus formas de vida y de su racionalidad propia (Villavicencio 2012, p. 325).

Las demandas y necesidades externas de toda sociedad, condicionan y marcan la pauta al ser y quehacer de la universidad; en ello hay una responsabilidad de la universidad de atender, escuchar y dar respuesta a requerimientos de la

comunidad (particular: cultura, lenguaje) y la sociedad como conjunto (civilización, naturaleza, mundo, Tierra). En este esquema hoy en día la universidad, en distintas latitudes y de diversas maneras y circunstancias, responde a nuevas exigencias que los tiempos del siglo XXI plantean, como los denominados Objetivos del Desarrollo Sostenible y de la Agenda 2030. Pero antes de abordar este tema, precisemos algo más.

Se destaca un <<dentro>> en relación a un <<fuera>> de la universidad, en consideración al Estado como un poder; en consecuencia “la universidad se responsabiliza, como también se responsabiliza ante la sociedad con la que mantiene un estrecho lazo de legitimación” (Villavicencio 2012, p. 321).

De lo anterior es posible derivar que, la universidad es objeto, sede, de un saber filosófico; o expresado de otra manera, la filosofía está *en* la universidad; esto es que, “la idea de universidad actúa a modo de ideal regulador al cual es posible volver ante los conflictos que plantea la temporalidad histórica” (Villavicencio 2012, p. 323).

Los conflictos han ocurrido en el devenir humano en tanto que comunidades de habla y cultura distintas, y a partir de las relaciones que establece con el ambiente natural. Así, respecto a la noción de crisis, otra acepción de ella alude al ámbito de la estructura; se entiende entonces como una crisis estructural, “el debilitamiento general de los elementos de los sistemas relacionales de distintas estructuras interrelacionadas que a su vez conforman una estructura o sistema de significación mayor, el cual conduce a la proliferación de elementos flotantes”. Tal es la crisis estructural según de Alva (2007, pp.98-99). Tal hecho es posible observar en los estados como en las universidades.

Boaventura de Sousa observa que, durante las dos últimas décadas han ocurrido dos procesos decisivos, una desinversión del Estado para la universidad pública, y la presencia cada vez mayor de la globalización mercantil en la educación superior. Ello implica una transnacionalización cuya lógica es mercantil, fundamentalmente; lo que orilla a las universidades a desplegar su capacidad en la

generación de ingresos propios, mediante la oferta de servicios educativos y de investigación en los mercados local, regional y nacional. A partir de entonces,

existe una contradicción creciente entre 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 que la hacen posible, así como la formación de una fuerza de trabajo altamente calificada (Santos, 2021 p. 141).

Entonces es posible destacar la transnacionalización de los servicios universitarios en el contexto del mercado; este hecho se entrelaza a la disminución de los subsidios a la educación pública. Otros factores a considerar son la desregulación de los intercambios comerciales globales, la fuerte presencia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la Internet y la revolución que configuran; se impone así, paulatinamente, por parte de instancias financieras mundiales, una solución de carácter mercantil para la educación pública. En el ámbito mundial tal situación impacta a la universidad, en tanto que se reconoce como una institución, un bien público, y muestra las enormes desigualdades (Santos, 2021 p.142), ampliamente exacerbadas, entre las universidades del Sur con respecto a las del Norte.

En este contexto es evidente que el denominado mercado de la educación muestra una dinámica sin precedentes; aunado a ello, la emergencia de la Covid-19 que derivó en un resguardo en casa por motivos de sanidad pública, orilló a los sistemas educativos nacionales y mundiales a apoyarse en las TIC, la Internet como base operativa; las dinámicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje presenciales fueron llevadas a la distancia, en algunos casos, sino es que en la mayoría, sin la experiencia previa, como las condiciones materiales y de cobertura tanto para estudiantes como para maestros.

Entonces ese mercado educativo en expansión, es permeado por condiciones, en cierta manera, ineludibles; por ejemplo, el hecho de convivir en sociedades de la información, donde la economía se basa en el conocimiento, que demanda mayor capital humano en el sentido de una creatividad informativa como un eficaz

crecimiento de la economía de servicios. Así, las universidades, para permanecer, se alinean a la sociedad de la información y a la economía. Todo lo anterior va configurando, “un paradigma empresarial al que se sometan las universidades públicas y privadas, y el mercado educativo en el que participan debe diseñarse a nivel global para maximizar la rentabilidad” (Santos, 2021 p.144). En ello se distingue una preferencia hacia la universidad privada, debido a su adaptación ágil a las condiciones e imperativos nuevos en relación al actual paradigma institucional universitario.

Lo cierto es que la universidad como institución educativa responde a las necesidades y requerimientos de la sociedad de su tiempo, ante los retos y expectativas que periódicamente se le plantean. En su propio hacer comunitario crea y recrea la cultura, comprende y se compromete ante las exigencias de su entorno, no solo local y regional, sino mundial. En tal tenor la universidad asume, o no, una responsabilidad como imperativo ético, ante la sociedad, la naturaleza y la vida a través del conocimiento científico en que basa la formación universitaria. De ahí la importancia de la cultura, como creación humana diversa y plural que implica, en su comprensión plena, una interculturalidad que une a la diversidad de lenguas, comunidades humanas (y bióticas en general) y prácticas de socialización, en la certeza de habitar Un mundo al que se debe cuidado, reverencia y protección.

En esta afirmación se insertan los Objetivos del Desarrollo Sostenible, que abordaremos más adelante, y cuya presencia en la educación resulta impostergable.

2. La educación, un derecho u objetivo en la humanidad

Desde la cultura, como la historia y la filosofía, es posible estudiar y comprender los sistemas de ordenamiento social, que permiten comprensiones de las circunstancias que sociedades como instituciones experimentan. De ahí que sea viable referir a periodos de crisis como conflictos diversos; en el caso de la universidad al inicio se expuso la crisis de hegemonía y estructural que impacta a la institución, en una correspondencia con crisis económico-políticas, regionales y mundiales. En esta línea se plantea, por ejemplo, que “no se ha cuestionado el

modelo hegemónico neoliberal de producción y consumo, que pone la educación ambiental al servicio de las necesidades productivas del mercado” (Alonso-Sainz, 2021, p.252). En particular este cuestionamiento centra su interés en la educación, proponiendo que esta sea crítica y transformadora, que impulse un giro cognitivo y político en la comprensión del proceso educativo; se trata de un cambio de paradigma. El ODS 4 plantea una educación de calidad; resta por conceptualizar desde el consenso y trazar una ruta operativa para su cumplimiento; porque la “incorporación de los ODS sin un análisis pedagógico previo de su valor educativo, puede favorecer una postura acrítica y distraída de la formación humana como fin en sí misma” (Alonso-Sainz 2021, p.253).

La educación como proceso y sistema institucionalizado a nivel de los países brinda la oportunidad de formación a sus poblaciones en edad escolar; hay una aceptación del valor y poder que ostenta la educación por sí misma, como una instrumentalización en los fines de toda educación. En relación con los ODS es evidente un “deslizamiento de la conceptualización de **la educación como derecho** universal hacia una categorización de **la educación como objetivo**” Y, en los hechos son dos cosas distintas, la educación como un derecho y como un objetivo. En el primer caso implica una exigencia legal y vinculante con el concepto de desarrollo humano; en tanto que objetivo, cual propósito, podría o no cumplirse sin ninguna exigencia jurídica. En los hechos, investigaciones recientes evidencian la relación que se viene estableciendo entre los ODS con los derechos humanos; en particular, sobre el tema en cuestión “para mejorar el alcance sustantivo de la Educación para el Desarrollo Sostenible” (Alonso-Sainz, 2021, p.254). Pues resulta evidente que, en la base cognitiva y de formación humana, profesional, subyace la educación como sustento cultural, epistemológico y ético que lleva a la acción con implicaciones y responsabilidades.

Cabe destacar una variable de impacto en la educación procedente de los ODS; pues ahora se ha destinado una partida presupuestal concreta que llega a las universidades, y se explicita su uso a través de la Guía para el Desarrollo Sostenible en las instituciones de educación superior. Al asumir compromisos con los ODS las

universidades se benefician al acceder a fuentes de financiamiento. Así se constata en nuestro país, cuando se alienta la educación² e incluso la investigación, en consonancia con el cumplimiento de dichos objetivos.

Sin duda en el terreno educativo, es factible toda mejora en la formación integral y profesional de quienes participan de ella; el objetivo cuatro habrá que contextualizar y ratificar como lo que es: un derecho humano a la educación de calidad³ que asegure el desarrollo del conjunto de la población humana, en el marco de las culturas locales respectivas con estrechos e indisolubles vínculos con la cultura mundial en tanto que civilización. ¿Pero qué rol jugaría esta variable?

“La cultura es el mito englobante de cada cosmovisión en un tiempo y espacios determinados” (Panikkar, 2006 p. 15). Si bien el *logos* es considerado como una representación de la gran dignidad del ser humano, no puede soslayarse el *espíritu*, que no se subordina a aquel, observa Panikkar. Se ha afirmado coloquialmente, también, que cultura es todo aquello que no es natura; consecuentemente, la cultura como civilización, constituye un producto del espíritu humano, ello incluye al lenguaje en su riqueza expresiva de las comunidades humanas. En este ámbito de comunidades, lenguas y culturas diversas en el devenir histórico, civilizatorio, es viable referir a una interculturalidad, e incluso,

es indispensable para no caer en una visión monolítica de las cosas que puede desembocar en el fanatismo. [Ahora bien] Interculturalidad no significa relativismo cultural (una cultura vale tanto como otra), ni fragmentación de la naturaleza humana. Toda cultura es cultura humana –aunque pueda degenerar. Su relación es trascendental: el invariante humano se percibe solamente dentro de un determinado

² En el caso de México y Latinoamérica, hay programas de pre y posgrado que responden al paradigma del desarrollo sostenible; en cuanto a la investigación nacional el Conacyt como las universidades han abierto convocatorias que responden y se alinean a los ODS. En el caso de los programas de posgrado se ofertan becas para los estudiantes y financiamientos para proyectos de investigación.

³ Referir a una <<educación de calidad>> conlleva análisis, conceptualización y polémica; en el contexto del ODS 4, donde se alude a ella, hay investigaciones en torno suyo y en curso en universidades y otros espacios; no obstante, se puede proponer una acepción que implica el fomento a la creatividad y al conocimiento, “garantiza la adquisición de las competencias básicas de lectura, escritura, cálculo y para la vida, así como analíticas, de solución de problemas... que propicia el desarrollo de valores y actitudes que permiten llevar vidas saludables y plenas...” Israel Núñez Paula, “Educación para el desarrollo sostenible: hacia una visión sociopedagógica”, en <https://www.redalyc.org/journal/5886/588661549016/>

universal cultural. Todos los hombres comen y duermen, pero el sentido de comer y del dormir no es el mismo en las distintas culturas (Panikkar, 2006 p. 18).

La manera de hacer las cosas, de habitar el espacio común, natural y artificial como ciudad, tradiciones, usos y costumbres de las comunidades van configurando un *ethos* específico y particular, en cada espacio y tiempo como alude Panikkar. En este sentido las culturas como los lenguajes confrontan maneras distintas de habitar y vivir el mundo, sin que sean necesariamente contradictorias u opuestas, llanamente son visiones y experiencias vivas, humanas; en todo caso, “la interculturalidad desestabiliza ideas y convicciones enraizadas con frecuencia en lo más profundo de las culturas, haciéndolas parecer extravagantes o superficiales” (Panikkar, 2006 p. 19). Una extravagancia de antaño lo constituyó el consumo de reptiles y huevos de animales diversos⁴, al paso del tiempo la práctica se conserva e, incluso, se valora como un platillo gourmet en el caso del caviar nórdico o los escamoles prehispánicos.

Toda cultura implica un pensamiento, un sentir y ser en comunidad desde la individualidad; cada persona constituye una síntesis de su contexto una totalidad – histórica, social cultural– como es el caso particular del pensador o filósofo, quien duda, cuestiona y frecuentemente emerge como figura molesta e insatisfecha con la predominante cultura de su tiempo; de tal manera que alienta y constituye parte de la conciencia del pueblo.

El filósofo converso con el otro, otro que, en cierto sentido, representa otro mundo o al menos otro punto de vista. [...] En este sentido, toda filosofía que haya superado la obsesión analítica de la época moderna es ya un intento transcultural, en cuanto que nosotros filosofamos dialogando con el otro y la filosofía viene a ser, por lo tanto, intercultural –porque hablando con el otro yo sobrepaso el ámbito de mi cultura individual para entrar en el campo intercultural que a veces contribuyo a crear (Panikkar, 2006 p. 26).

⁴ En relación al ODS 2, hambre cero, los gobiernos nacionales y locales, desde las políticas públicas que abordan el tema, pueden y deben de considerar estas posibilidades, pues en muchas partes del mundo y sus regiones diversas, la alimentación se basa en la ingesta de nutrientes vegetales y animales, de la más diversa índole.

Luego entonces, la filosofía, cuando supera el solipsismo está en terreno intercultural por cuanto a que todo interlocutor es un mundo; en México lo afirma contundente un dicho popular: cada cabeza es un mundo; y como se puede deducir es la misma idea, pero surgida del habla cotidiana y común.

El diálogo intercultural, en el sentido propio del término, tiene lugar con el extranjero, que en el mundo moderno puede ser el vecino geográfico, o con frecuencia el emigrante, el refugiado o también el lejano. La interculturalidad no se refiere a gustos u opiniones (en el sentido clásico) que se pueden hacer remontar a los diversos presupuestos individuales o colectivos en el seno de una cultura común. [...] ...los problemas inherentes a la interculturalidad requieren el diálogo, pero no se resuelven con el diálogo dialéctico, que presupone la aceptación de una forma muy particular de racionalidad que podría no ser compartida por el interlocutor (Panikkar, 1984 pp. 209-221).

El término cultura denota un conjunto de acciones y prácticas humanas en comunidad caracterizadas por creencias, usos y costumbres asentadas desde el lenguaje y la religión, en estrecha relación a espacios, naturales y artificiales, y tiempos específicos. De ahí derivan culturas del pasado, incluso extintas, como lenguas vivas o muertas, que constituyen la materia prima de la re-creación, transmisión y re-producción del hecho cultural como acontecimiento antropológico, lingüístico, económico, histórico, político e, incluso, espiritual; por ello se alude a un espíritu de la época.

Pero sería posible considerar a la “cultura” no como un objeto o un sustantivo, sino, en todo caso como un adjetivo; lo anterior debido a que internamente en cualquier grupo humano que afirma compartir “una” cultura, habrá regularmente diferendos sobre qué es, cómo y que no es cultura (Mato 2005, p.121). Se podría agregar que toda manera de habitar y con-vivir en comunidad, alojados en ecosistemas, va configurando el hecho cultural a partir de patrones recurrentes, el cultivo y relación que se establece con la tierra y sus elementos, prácticas de comunicación e interrelación que al paso del tiempo se tornan complejas y sofisticadas; a grado tal que hoy nadie cuestiona que se experimenta una cultura

digital como vanguardia del siglo XXI, muy diferente y distante a las culturas antiguas, del medioevo o del siglo XIX.

Hay una estrecha relación entre pueblos, comunidades de seres humanos, que crearán saberes desde sus prácticas diversas y civilizaciones con cosmovisiones y teogonías propias a lo largo y ancho del planeta, de oriente a occidente, de norte a sur. Y eso es lo que interesa en este momento resaltar, la producción de experiencias y conocimientos desde las distintas maneras de habitar y co-existir entre las comunidades bióticas, destacando la humana, como generadora de cultura. Hay un saber cultural, popular, étnico, derivado de la experiencia misma, comunitaria, grupal, regional; suele referírseles como saberes particulares, no universales. Con la emergencia de la práctica científica, se posicionó y reconoció otro tipo de saber, el experimental, cuantitativo y prospectivo que se fue imponiendo como saber verdadero; “este tipo de saber tendría validez “universal”; es decir que resultaría verdadero y aplicable en cualquier tiempo y lugar” (Mato 2005, p.122).

Esto va llevando a una especie de exclusión de los saberes culturales históricamente legitimados, por ejemplo, “sobre aplicaciones terapéuticas de especies vegetales, mediante métodos “científicos”, a lo que, dicho sea de paso, suele seguir su apropiación y patentado por instituciones y/o laboratorios farmacéuticos” (Mato 2005, p. 123). A esta deleznable práctica seudocientífica se le ha denominado “biopiratería”, muy frecuente por parte de farmacéuticas, que expolían saberes de herbolaria ancestrales.

Es preciso un diálogo plural, una colaboración entre diversas maneras de comprender, es decir, de saber; dado que, sin colaboración intercultural en la generación de saberes sobre la propia comunidad, la cultura, la naturaleza y la región, sería imposible entender la experiencia humana propia, en común. En esta exigencia y como respuesta al reconocimiento de las culturas, lenguas y pueblos originarios que, no obstante la ola modernizadora, aún perviven y se resisten a ser arrasados en sus creencias, prácticas y estilos de vida en consonancia con los equilibrios eco sistémicos; es así como se han creado instituciones educativas con

un fundamento intercultural en Latinoamérica. De lo anterior es posible destacar la necesidad de abrir y alentar diálogos y relaciones interculturales, que ratifiquen el aprendizaje entre unos y otros, es decir en comunidad.

Toda cultura local o nacional cohesiona comunidades, asienta pensamiento y sentimiento, altruismo y solidaridad con otros grupos humanos y comunidades bióticas. Hay una conciencia social respecto a la interrelación y dependencia que, como vida, se tiene con elementos y ecosistemas, de ahí la importancia del biocentrismo como perspectiva cultural y epistemológica. Los ODS cobran sentido por la implicación humana, natural y social implícitos en ellos. Empero, por sí mismos, no podrían concretarse sin asumir compromisos y responsabilidades; también, reconociendo críticas y limitaciones; no obstante, como acciones concretas pueden convocar voluntades para visualizar un mundo mejor.

3. Agenda 2030: responsabilidades comunes e internacionales

La Agenda mundial 2030 más ambiciosa que procura movilizar la acción colectiva hacia objetivos comunes, como luchar contra la extrema pobreza y el hambre, la defensa de los derechos humanos (a la salud y a la educación, la igualdad de género, la reducción de las desigualdades), entre otros, fue aprobada por la comunidad internacional en el 2015; se trata de los Objetivos del Desarrollo Sostenible que aspiran a edificar un mejor planeta para las generaciones por venir. No obstante, la pretensión de los ODS evidencia una arquitectura compleja en el diseño de los mismos; se observan limitaciones técnicas, amén de una “retórica hueca y ambigüedad deliberada” (Gómez 2017, p. 108).

El antecedente de los ODS se encuentra en los otrora Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), de los cuales no se realizó “una evaluación exhaustiva y minuciosa del cumplimiento político y técnico de estos acuerdos, careciendo por tanto de evidencias científicas precisas que nos permiten reorientar adecuadamente las políticas mundiales de desarrollo” (Gómez 2017, p. 109). Con todo ello la Agenda 2030 de los ODS es la continuación de los propósitos –incumplidos algunos– del milenio. Los ODS son 17 y se instrumentalizan en 169 metas, medibles vía 230 indicadores; pero la crítica radica en que los numerosos objetivos “son pura

retórica, (y la gran cantidad de metas) ...serían idealistas y visionarias, junto a problemas muy serios en la viabilidad de los indicadores aprobados” (Gómez 2017, p. 109). Sin embargo, habrá que reconocer su carácter universal como un elemento innovador, una perspectiva holística e interrelacionada, teniendo presente acciones multinivel en los ámbitos local, regional, nacional y mundial, alentando una solidaridad en construcción.

Cabe destacar que el trazo de los ODS requirió una categorización nueva que destaca dos principios; el primero de ellos se refiere a:

las llamadas *Responsabilidades Comunes pero Diferenciadas*, que operarían sobre elementos comunes a nivel global (como la atmósfera, las emisiones de CO2 y su disminución, la conservación de la biodiversidad, entre otros), pero sobre todo los que cada país asume responsabilidades diferenciadas e interviene de manera distinta. El segundo... las *Responsabilidades Internacionales y Obligaciones Extraterritoriales*, que se refiere a aquellas responsabilidades que deben entenderse de manera global, exigiendo compromisos de toda la comunidad internacional, como acabar con el hambre, respetar los derechos humanos, promover la igualdad entre mujeres y hombres, entre otros (Gómez 2017, pp. 110-111).

Se cuestiona además a los ODS por sus limitaciones técnicas, que implican un déficit en la disposición de datos e indicadores suficientes y adecuados para su óptima monitorización, situación que pone en riesgo el alcance, efectividad y validez en su logro. Una crítica internacional más consiste en que se trata de

una agenda tan extensa como ambiciosa, pero repleta de retórica, cinismo político e incoherencia técnica, que se plasma en numerosos objetivos de imposible cumplimiento... el Objetivo 16 compromete a todos los estados a <<promover sociedades pacíficas>>, cuando los países occidentales signatarios de los acuerdos son los principales vendedores de armas del mundo (Gómez 2017, p. 113).

También se observa un vocabulario débil, impreciso y vago con el cual se redactaron, deliberadamente, los objetivos y metas, posibilitando de esta manera su incumplimiento. Se critica a su vez la visión etnocentrista de los ODS al proyectar los pretendidos cumplimientos de metas <<bajo el liderazgo de los países

desarrollados>>, dando por sentado que son modelo a seguir; pero es preciso recordar que los países occidentales se resistieron a aceptar un acuerdo en el sentido de reducir la evasión y el fraude fiscal; ha quedado de manifiesto que “buena parte de nuestras pautas de producción y consumo son un modelo de insostenibilidad” (Gómez 2017, p. 114). William Easterly denuncia que, “los ODS mantienen la tradición de acuerdos utópicos promovidos por la ONU, pero sin responsabilidades precisas, lo que facilita su incumplimiento” (Easterly en Gómez 2017). Aunado a ello cabe precisar que, jurídicamente, no son acuerdos vinculantes; situación que genera escepticismo en sectores diversos del mundo.

Desde otra perspectiva se reconoce un vacío de información y conocimiento en relación a los ODS, que es preciso tener en cuenta, debido a que muchos de estos objetivos, “son sustancialmente genéricos en su contenido y pueden presentar problemas de medición, específicamente de forma cuantitativa” (Agüero 2021 s/p). También habrá de tomar en cuenta que, por otra parte, no todos los estados que suscriben los ODS, poseen la capacidad en infraestructura para concretar, operativamente, las 169 metas establecidas en los 17 objetivos. Por lo que científicos de áreas diversas, expresan duda y escepticismo sobre un cabal cumplimiento. No obstante, posterior a la entrada en vigor de los ODS ha surgido una conciencia favorable, en varios sectores sociales, proyectados en diversos movimientos internacionales como el veganismo, entre otros.

En consecuencia de la Covid-19, que paralizó al mundo, es posible instrumentar los ODS como un mecanismo de recuperación; sin embargo, es de lamentar que tanto el poder como la distribución mundial de ingresos juegan en contra de la consecución de dichos objetivos. También el abuso que se hace de ellos en los discursos políticos, que en algunos casos, no van acompañados de acciones y resultados concretos.

La mayoría de países ricos no quieren compartir sus ingresos ni siquiera el objetivo mínimo del 0,7% del PIB. Las personas más ricas del mundo, aproximadamente 2.000 multimillonarios, tienen una riqueza del orden de los 10 mil millones de dólares, pero muchos de ellos no la comparten para apoyar los ODS. Una tributación

justa de los ricos, frenar la evasión fiscal de las empresas y otros ingresos fiscales pueden movilizar el 2% del PIB mundial para alcanzar los ODS, incluido el 0,4% en transferencias a los países pobres (Sachs y Schmidt 2020).

De la Agenda 2030 se afirma que,

fue un raro triunfo diplomático en un mundo fragmentado. Desde entonces, la política global se ha fracturado aún más, lo que hace imposible llegar a un acuerdo en un futuro próximo sobre un nuevo conjunto de objetivos. [No obstante] Deshacer los Objetivos dejaría al mundo sin metas compartidas (Sachs y Schmidt 2020).

Por lo que, al momento, es lo que se tiene y como acuerdos suscritos conjuntamente por los países del mundo, es preciso sumar y empeñarse, hasta donde sea posible, en su cumplimiento y realización; y en ello papel medular juega la educación superior, las universidades todas.

Ahora bien, dicha agenda es común, colectiva, multinivel y con pretensión universal basada en los derechos humanos; aborda asuntos y problemáticas de índole local, pero con implicaciones internacionales. Los ODS son resultado de exhaustivas y prolongadas negociaciones, deliberación pública, consultas, consensos y prospectivas compartidas; lo que brinda legitimidad y relevancia al involucrar a la sociedad civil otorgándole un espacio valioso.

Los ODS aglutinaron diferentes posicionamientos de los intereses en disputa, mediante la operación del Grupo de Alto Nivel, que concilió asimetrías y desigualdades; se dio cierto lugar a la sociedad civil, pero destacaron el sector privado y las instancias ministeriales de los Estados, que a la postre resultaron predominantes.

Dadas las diferencias de desarrollo entre los países, en pocos de ellos existen condiciones inmediatas para el cumplimiento de los indicadores y las metas, debido a su gran extensión (¡169 metas!). Cada Estado asume el cumplimiento de los ODS, a su manera y por cuenta propia, donde es posible observar una disminuida inoperatividad legal; dicho de otra manera, no hay sanciones por el incumplimiento, salvo cierto desprestigio a nivel mundial. También, “no todos los Estados poseen las mismas herramientas institucionales ni la capacidad infraestructural de llevar a

cabo la concreción de estos objetivos, por lo que normativamente es un gran desafío realizar un seguimiento constante hacia estos por parte de cada uno de los gobiernos y de la ONU sobre ellos” (Agüero, 2021 s/p).

Por lo anterior, la totalidad de actores involucrados en los ODS, deberán continuar insistiendo a “realizar *accountability*” [responsabilidad] y presionar a los Estados en su cumplimiento. “Espacios políticos y civiles coinciden en que no hay un plan B y los científicos especialistas son en su mayoría escépticos en lo que respecta al devenir” (Agüero, 2021 s/p). Una parte positiva, a su vez, es que con la entrada en vigor los ODS, han contribuido en generar una conciencia positiva en casi todos los sectores sociales, reflejados en movimientos sociales de renovado y compartido entusiasmo.

Reflexión

Los grandes retos que históricamente la humanidad afronta, como el hambre y la pobreza, son consecuencia de modelos económicos y políticos que han conducido a las poblaciones humanas a crisis tras crisis; una de las más recientes es la conflagración bélica que tiene lugar en los bordes geográficos entre Oriente y Occidente, representado por Ucrania. Como se ha expuesto anteriormente, toda aspiración a fortalecer sociedades armónicas, justas y en paz será imposible en tanto prive el interés de control y dominio de las grandes potencias.

Los ODS constituyen, digámoslo suavemente, buenos propósitos a los que se han llegado desde el espíritu de solidaridad y unión como naciones del mundo. No obstante, es preciso que la ONU asuma un verdadero papel de liderazgo moral, como las instancias globales (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional) para respaldar políticas de crecimiento y desarrollo de las culturas y las comunidades humanas asentadas en todo el planeta; por encima del interés financiero y el control y manipulación política-ideológica, por diversos medios, de las necesidades más apremiantes de las sociedades. Dicho de otra manera, el discurso y paradigma del desarrollo sostenible es posible, asumiendo responsabilidades compartidas, desde lo local, regional hasta el ámbito mundial.

Y en estos desafíos la universidad no puede soslayar su compromiso y co-responsabilidad; de hecho, se viene respondiendo desde la docencia y la investigación a los retos y propósitos establecidos desde las Naciones Unidas. Las crisis externas impactan a las universidades, pero de ellas es posible fortalecer y reorientar el quehacer y ser de la educación superior.

Referencias bibliográficas

- Agüero Clarenbau I. (2021). "Crítica y desmitificación de los ODS". Centro de Estudios Estratégicos de Relaciones Internacionales (CEERI), <https://www.ceeriglobal.org/critica-y-desmitificacion-de-los-ods/>
- Alonso-Saiz, T. (2021). "Educación para el desarrollo sostenible: una visión crítica desde la Pedagogía"; Revista Complutense de Educación, en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/68338>
- Gómez Gil, C. "Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una visión crítica; *PAPELES de relaciones ecosociales y cambio global*, No. 140 2017/18 pp. 107-118, p.108.
- Santos, Boaventura de Sousa. *Descolonizar la universidad. El desafío de la justicia cognitiva global*; CLACSO, Bs. As. 2021.
- Sachs, Jeffrey D. Guido Schmidt-Traub y Guillaume Lafortune, "Hay que decirle la verdad al poder sobre los ODS", EL PAÍS. Planea futuro, 10 septiembre 2020, en https://elpais.com/elpais/2020/09/09/planeta_futuro/1599656859_893889.html (consultado 10 junio 2022).
- Mato, D. (2005). Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas. ALCEU V. 6 no. 11 pp. 120-138. http://revistaalceu-acervo.com.puc-rio.br/media/Alceu_n11_Mato.pdf
- Núñez Paula, I. "Educación para el desarrollo sostenible: hacia una visión sociopedagógica", en <https://www.redalyc.org/journal/5886/588661549016/>
- Panikkar, Raimon (2006). Paz e Interculturalidad. Una reflexión filosófica; Herder, Barcelona.
- 1984). "The Dialogal Dialogue", en F. Whaling, *The World's Religious Traditions*, T&T. Clark, Edimburgo, pp. 201-221.

Villavicencio, Susana. "Filosofías de la universidad. Fines y responsabilidades de la universidad en el nuevo marco mundial". *Filosofía de la Educación*, Guillermo Hoyos Vázquez (Ed.), Trotta, Madrid, 2012, p. 328.

Capítulo III

La formación universitaria: pensamiento crítico y responsabilidad social para el cambio

Nelly del Carmen Pavón Ortiz

1.- ¿Qué es la universidad?

La educación es fundamental para el desarrollo humano y el crecimiento de la sociedad, su función es contribuir tanto en el fortalecimiento espiritual como en el externo, con la finalidad de brindar conocimientos que sean aplicados en la práctica. De este modo, tiene que participar en la vida del ser humano, porque éste es el único que puede ser educado y que por naturaleza desea saber, por lo tanto, la educación es esencial para la vida.

Por ello, la educación se convirtió en un proceso que le brinda los saberes necesarios para su desarrollo, su objetivo a lo largo de la historia ha sido la formación del ser humano, tal como lo señala Jaeger (1942):

La educación participa en la vida y el crecimiento de la sociedad, así en su destino exterior como en su estructuración interna y en su desarrollo espiritual. Y puesto que el desarrollo social depende de la conciencia de los valores que rigen la vida humana, la historia de la educación se halla esencialmente condicionada por el cambio de los valores válidos para cada sociedad (pág. 4).

La educación es un instrumento fundamental para el crecimiento de la vida y de la sociedad, porque ella es la única que facilita el desarrollo individual y comunitario, al contar con las herramientas y estrategias que permiten mejorar el ámbito espiritual y colectivo del ser humano. Asimismo, en cada etapa de la historia se adquieren nuevos valores, debido a que la vida humana va modificando sus necesidades y hábitos, por ende, todo lo que dependa de ella también tiene que

sufrir un cambio, de esta manera, tendrá que adaptarse a la nueva estructura. A pesar de los avances en la vida del ser humano la educación mantiene su objetivo, el cual es la formación de individuos que contribuyan al mejoramiento de la sociedad.

Una de las instituciones que tiene mayor contribución dentro de la sociedad es la universidad, desde su origen tuvo como objetivo transmitir conocimiento y la formación de profesionistas, el cual aún prevalece, por ello debe transmitir los saberes y herramientas necesarias para el desempeño individual y social de los profesionistas, además debe impulsarlos a que estén interesados por su entorno, ya que se pretende que sean individuos que cuenten con las aptitudes necesarias para optar por un mejoramiento de la sociedad, que estén interesados en el presente y el futuro.

Para tener una mejor noción sobre ¿qué es la universidad?, es necesario indagar un poco sobre su historia, saber cómo surge y qué conocimientos eran los que se transmitían, pues ésta no está exenta del cambio, porque conforme se va desarrollando una sociedad tiene que ir mejorando su enseñanza.

El concepto de universidad surgió en la época medieval, durante ese periodo alcanzó una mayor estructuración, debido a que se amplió el interés por adquirir conocimiento, se impulsó el estudio de las matemáticas, el derecho, la medicina y la astronomía, fue una etapa en la cual hubo un desarrollo intelectual bastante notable. Sin embargo, la enseñanza y la transmisión de conocimientos no sólo se desarrolló en esa época, sino que también se puede notar desde los griegos, quienes siempre tuvieron una gran pasión por el saber, y aunque lo transmitían de manera distinta mostraban su interés por conocer su entorno y contribuir en él.

Asimismo, los griegos por medio de la educación pretendían alcanzar una armonía entre lo físico y el intelecto. Tal como lo señala Jaeger (1942):

El tema esencial de la historia de la educación griega es más bien el concepto de *areté*, que se remonta a los tiempos más antiguos. El castellano actual no ofrece un equivalente exacto de la palabra. La palabra "virtud" en su acepción no atenuada por el uso puramente moral, como expresión del más alto ideal caballeresco unido

a una conducta cortesana y selecta y el heroísmo guerrero, expresaría acaso el sentido de la palabra griega (págs. 20, 21).

La palabra *areté* o *virtud* es empleada para hacer referencia a la educación de la antigua Grecia, da a entender que lo que se pretendían era formar individuos con educación cultural, física e intelectual, es decir, era el cultivo del intelecto y del cuerpo, quien alcanzará dicha formación era considerado como un hombre virtuoso, pues adquiere el equilibrio entre las pasiones y la razón, por lo tanto, sabría conducirse en la vida cotidiana.

Así, posteriormente la universidad paso a concebirse como aquella institución que se ha mantenido durante siglos, aunque sufrió modificaciones y transformaciones, su objetivo sigue siendo el mismo, formar individuos y facilitar el desarrollo del intelecto humano. De esta manera, se comprende que también se va transformando de acuerdo con las necesidades de la sociedad, porque la universidad es el fruto de la sociedad, ambas se complementan.

Por ello, es oportuno reflexionar sobre la labor de la Universidad en la actualidad, debido a que tiene un papel fundamental dentro de la sociedad, el cual consiste en formar profesionistas, pero también individuos capaces de formar una sociedad que permita el desarrollo de cada habitante, para ello es necesario que la formación universitaria esté involucrada en el crecimiento social e intelectual, porque es ella quien brinda las herramientas para que el ser humano pueda ser consciente de su entorno y pueda generar los cambios necesarios

Los docentes y alumnos son quienes conforman la universidad, y hacen de ella una casa de estudios; los primeros tienen como labor principal enseñar y transmitir el conocimiento, su desempeño es el reflejo de la prevalencia de la institución, mientras que en los segundos se encuentra la aspiración de adquirir conocimiento, el asistir día con día a las aulas es una muestra de su dedicación y entusiasmo por el conocimiento. De este modo, el ser docente y estudiante se convirtió en una forma de vida, porque ambos deben estar dispuestos a mantener el deseo de hacer que el conocimiento crezca, por ello se convierten en la esencia de la universidad, ya que sin ambos el saber no daría frutos.

La universidad se caracteriza por ser una institución de la cual surge el conocimiento y cuya función es propagarlo para adquirir una mejor calidad de vida tanto individual como social. Tal como lo menciona Houssay (1941):

En la Universidad se aprenden los métodos mejores, más acertados y seguros, que permiten instruirse durante toda la existencia, pues un universitario estará obligado a estudiar mientras viva y esté en actividad, ya que todas las ramas del conocimiento están en evolución y adelanto permanente.

El conocimiento es una de las mayores adquisiciones del ser humano, pues así logra aprender los métodos y herramientas que le permitirán resolver los problemas de su entorno con la finalidad de tener una mejor calidad de vida. Asimismo, el adquirir conocimiento es una tarea constante, porque va evolucionando y modificándose, lo cual significa que el individuo interesado en él deberá estar involucrado en dicho suceso, pues cada día van surgiendo nuevos problemas sociales, así como también nuevas investigaciones, esto genera una constante adquisición de saberes que fortalecen el desarrollo intelectual.

El valor que tiene la universidad dentro de la sociedad actual radica en que se involucra en responder a las necesidades de ésta, además de que contribuye a comprender la realidad, a tener un mayor conocimiento del entorno, pues la enseñanza universitaria amplía la conciencia, es decir, permite extender la manera de ver y comprender el mundo. Asimismo, día con día van surgiendo nuevos acontecimientos o problemas que deben ser resueltos y la universidad es la que brinda las herramientas para su solución, en ella se encuentran los métodos y técnicas que facilitan la resolución de problemas.

La universidad se convirtió en el lugar donde se desarrolla la actividad intelectual, en ella se crean los conocimientos y se propagan, su tarea es formar profesionistas que cuenten con las adecuadas aptitudes para su actividad en la sociedad; además, necesita individuos que sepan cómo actuar y busquen el bienestar común, se pretende que nunca dejen de estar interesados en el saber, porque una universidad es aquella que busca profundizar en el conocimiento, ella

tiene como labor investigar y tratar de acercarse a la verdad, sólo de dicha manera podrá conocer y contribuir a la resolución de conflictos sociales.

Sin embargo, al surgir nuevos problemas sociales se pone en entredicho la labor de la universidad, porque va disminuyendo los profesionistas interesados en construir una mejor comunidad, de modo que también se va perdiendo el deseo de adquirir conocimiento. Los nuevos profesionistas se apartan de su entorno, dejan de involucrarse en los problemas de la sociedad, el desinterés por los conflictos sociales manifiesta que no hay una inclinación por construir un mejor futuro.

En algunas circunstancias los ideales y necesidades de una sociedad tienden a sufrir cambios, lo cual afecta a la universidad, pues al ser parte fundamental de ésta también padece las consecuencias de ella. Sin embargo, la universidad logra conservar algunos rasgos, como la formación de profesionistas y la transmisión de conocimiento, lo que llega a modificarse son los métodos y estrategias, lo cual trae como consecuencia que algunos estudiantes opten por no contribuir al avance de la universidad y de la sociedad.

Asimismo, dicho suceso marca un nuevo camino para la transferencia del conocimiento. Con esto el valor e importancia del conocimiento fue decayendo, ya no hay como tal una formación del pensamiento crítico. La enseñanza deja de centrarse en la reflexión. Houssay (1941) lo expresa de la siguiente manera:

La enseñanza es dogmática y libresca, apela a la memoria más que el entendimiento, tiene por fin aprobar exámenes y no adiestra a observar y comprender; es extensa, detallista y superficial, pero no instruye en lo que es fundamental. Se basa en declamaciones o recitaciones llamadas clases que se multiplican cada vez más, no dejando tiempo al trabajo personal y a la reflexión. (págs. 6-7)

Actualmente, la universidad tiene uno de los mayores retos, el cual es mantener el interés en los universitarios para que se involucren en su entorno, por ello debe impulsar la enseñanza, emplear nuevas estrategias y métodos que permitan que en el alumno surja el interés por construir una mejor sociedad con las herramientas que le brinda su rama de estudio.

La adecuada formación universitaria debe centrarse en formar alumnos que sepan reflexionar cada una de las situaciones que se le presenten, debe saber observar y comprender, de modo que no se debe caer en la memorización de saberes, aprobar exámenes y obtener una calificación, pues ese no es el objetivo de la universidad. Por ello es importante tener claro que la labor de la universidad es la formación de profesionistas que aprendan del mundo, de las aulas y de su experiencia con la finalidad de contribuir al desarrollo social e impulsar el avance de la universidad, para que ésta pueda seguir siendo la mayor casa de estudios, pues el único medio para lograrlo es aplicar de manera útil los conocimientos que brinda.

2- La formación universitaria: pensamiento crítico para el cambio

Siendo la universidad aquella que brinda el saber, es adecuado reflexionar sobre qué tipo de conocimiento es el que transmite, y cuál es su utilidad en la vida cotidiana. Debido a que la sociedad sufre cambios y la universidad al ser una institución que se desarrolla a partir de ella es oportuno repensar cómo el saber se va modificando en relación con las nuevas circunstancias, así como también busca solucionar los nuevos conflictos sociales.

Para que la universidad pueda contribuir adecuadamente en la sociedad, es necesario que brinde los conocimientos necesarios, pues una de las características que la distingue es la importancia que le otorga al saber, es decir, en ella se encuentra el conocimiento que permite ir más allá de la teoría para enfocarse en la práctica, lo cual facilita la comprensión de los acontecimientos actuales.

El ser humano por naturaleza es el único que busca saber, sólo a él le interesa conocer y comprender su entorno, también es el único que puede ser educado. Tal como lo señala Houssay (1941):

El hombre se destaca y se distingue entre todos los animales por su aptitud y su ansia de adquirir conocimientos, su capacidad de acrecentarlos y transmitirlos a través del espacio y del tiempo, y de utilizarlos en provecho de sus semejantes. La elaboración de nuevos conocimientos es por lo tanto la actividad más elevada y genuina de la mente humana. La investigación es la función primera de la

Universidad, ya que primero debe crearse incesantemente los conocimientos que luego han de enseñarse (pág. 3).

De este modo, el ser humano posee la capacidad de adquirir conocimiento y transmitirlo, él es el encargado de que se divulgue de generación en generación, con la finalidad de que pueda ser útil. Asimismo, el ser humano tiene una de las labores más importantes en el ámbito del conocimiento y ésta es ampliarlo, de él depende que éste pueda seguir contribuyendo al desarrollo intelectual y social, y no se quede inmóvil, pues el saber tiene que fluir y ampliarse para la vida cotidiana.

Asimismo, el ser humano es el único que cuenta con los elementos y la facultad que le permite ampliar los horizontes del conocimiento, de modo que los nuevos aprendizajes necesariamente tienen que desarrollarse conforme a las necesidades de su entorno. Por ello, la universidad se convierte en la mayor institución de la cual se puede obtener y desarrollar el conocimiento, pues ella tiene como principal función la investigación, la cual tiene como desenlace su aplicación en la práctica.

Por medio de la educación el ser humano tiene que adquirir y desarrollar las aptitudes que le permitan actuar en la vida. Tal como lo señala Kant, en su tratado sobre Pedagogía (2009):

La educación es un arte cuya ejecución tiene que ser perfeccionada por muchas generaciones. Cada generación dotada de los conocimientos de la precedente puede cada vez más poner en efecto una educación que desarrolle proporcional y adecuadamente todas las aptitudes naturales del hombre, y lleve así a todo el género humano a su destino (pág. 35).

La educación con el paso del tiempo tiene que perfeccionarse, los métodos y estrategias deben mejorarse para así poder formar mejores profesionistas, porque es por medio de ella que el ser humano puede desarrollar sus aptitudes, es decir, ella es el medio que le permite ser mejor. Aquello que encuentra que está mal lo puede cambiar, pues uno de los objetivos de la educación es tender hacia lo bueno, por ello se busca el correcto desarrollo del intelecto, el cual facilita el desarrollo adecuado de las aptitudes y su aplicación en la práctica.

De esta manera, la labor de la universidad es crear conocimientos por medio de la investigación y formar profesionistas competentes que sepan emplear de manera adecuada las técnicas y métodos útiles a la sociedad presente y futura. Pues un adecuado aprendizaje impulsa el desarrollo de los individuos como de la sociedad, lo cual se puede entender de la siguiente manera UNESCO (2015):

El aprendizaje es una realidad multifacética cuya definición depende del contexto. Qué conocimiento se adquiere y por qué, dónde, cuándo y cómo se utiliza constituyen preguntas esenciales tanto para el desarrollo de los individuos como de las sociedades (pág. 17).

La adquisición de conocimiento es fundamental para el desarrollo de los individuos; sin embargo, es importante saber cómo emplearlo, esto con la finalidad de que se puedan involucrar en la toma de decisiones no sólo en beneficio propio, también para su entorno. Cabe destacar que uno de los objetivos del ODS 4 es que los estudiantes adquieran conocimientos y capacidades para promover el desarrollo de una sociedad sostenible, para así construir un futuro mejor para todos, tanto a nivel local como mundial (UNESCO, 2015).

Por ello es oportuno señalar que una de las funciones de la enseñanza universitaria es incitar al estudiante a la reflexión, una actividad que es fundamental para el desarrollo intelectual, porque le permite observar y comprender el mundo del que forma parte, impulsándolo a hacer uso del aparato crítico, porque comienza a cuestionarse por lo que acontece día con día, de modo que al hacer uso de la reflexión buscará los medios y herramientas que le permitan mejorar aquello que no es correcto o genera algún conflicto dentro de su entorno.

Asimismo, la enseñanza debe centrarse en formar profesionistas capaces de aprender a pensar, esto significa que la educación debe enfocarse en ejercitar el razonamiento. Houssay (1941) señala que:

La enseñanza debe ser individual, activa, objetiva y razonada. Debe desarrollar la aptitud de observar, razonar, y comprender por sí mismo. No consiste solamente en aprender las técnicas, que son importantes, pero cambiarán más tarde, sino en una

educación que ejercita el razonamiento y desarrolla la capacidad de encontrar, comprender o valorar con acierto los nuevos principios o técnicas (pág. 9).

De este modo, la enseñanza consiste en desarrollar tres aptitudes esenciales para el desarrollo intelectual y social, estas son: observar, razonar y comprender. Cada una de ellas brinda los elementos necesarios para que el individuo pueda desarrollarse. El observar le permite distinguir aquellos actos o acontecimientos que no brindan un beneficio común para su entorno, a la vez que facilita que él pueda discernir que herramientas pueda emplear para dar una solución.

De la misma manera, el razonar es fundamental para su desarrollo porque así logra realizar las acciones que le traerán un beneficio individual y social, es decir, el razonar le permite mantenerse a sí mismo y construirse como un miembro de la universidad y de la sociedad. Por último, el comprender es uno de los aspectos más importantes, porque dicha aptitud permite que conozca de manera más concreta su entorno, ya que permite captar cada uno de los elementos que la componen.

Por consiguiente, la enseñanza universitaria no debe caer en una actividad donde simplemente se señalen las técnicas, pero no su función, pues cabe recordar que los conocimientos van cambiando de generación en generación, por ende, los métodos también, esto significa que el razonamiento se debe reforzar para alcanzar un mejor desarrollo de las aptitudes.

Asimismo, es prudente que la educación tenga por objetivo el fortalecer las capacidades del estudiante para así lograr un desarrollo en la vida personal y social, por lo tanto, es necesario que el docente esté involucrado en dicha formación, ya que en él se encuentran los cimientos del aprendizaje. De modo que el docente debe fortalecer el desarrollo del intelecto, de acuerdo con Plascencia (2003) dicho proceso puede entenderse como:

En el proceso de intelección, sin embargo, no sólo es al educador sino al educado que relacionan su proceso de educación. Es un proceso personal, pero a la vez es un proceso social, en el que el diálogo es fundamental. Es un método dialógico en el que no se pretende que alguien imponga su verdad; el profesor debe evitar el papel de juez y fiscalizador de la educación del educando. Más bien su papel ha de

ser como el de la madre que va dejando que su hijo camine por su cuenta, y si se cae le enseña a levantarse (pág. 123).

La formación del estudiante tiende a ser un proceso individual, en el cual éste elige las herramientas que le permitirán desenvolverse en la vida cotidiana, porque la adquisición de conocimiento termina por completarse en la vida social, en la cual se pretende preparar y fortalecer el intelecto, pues por medio de éste es que logra comprender e interpretar el mundo que lo rodea, el objetivo es formar estudiantes que sepan actuar y decidir por su presente y futuro. Sin embargo, el docente y el estudiante tienen que vincularse para que el proceso de educación pueda intervenir en el avance académico y social, pues ambos por medio del diálogo y la interacción deben desarrollar los elementos necesarios para fortalecer y ampliar el conocimiento y su aplicación.

Así, lo adecuado es que el docente funcione como un guía, el cual presente las herramientas que se puedan utilizar para determinada situación y no trate de imponer su autoridad. Cabe recordar que se trata de formar personas críticas, que sepan emplear cada una de sus aptitudes, por lo tanto, es importante mantener una adecuada relación entre ambas partes, donde se complementen y no se imponga ninguna autoridad.

Existen diversos factores que influyen en la formación universitaria como la labor docente, la cual se considera como uno de los elementos esenciales para la formación académica; ésta tiene que brindar las herramientas para que los estudiantes puedan enfrentarse a situaciones complejas, es decir, dentro del ámbito de la educación es fundamental contar con docentes interesados en la formación de personas, así como también deben tener un compromiso con la sociedad con la finalidad de poder responder a las exigencias que se presenten.

Uno de los objetivos de la labor docente es impartir una educación que contribuya al desarrollo humano. En la actualidad la labor del docente presenta un gran desafío, pues adquiere grandes responsabilidades al tener que fortalecer la relación docente-alumno, con el objetivo de establecer una educación que este dirigida al desarrollo humano, así como también el fortalecer las capacidades que

permitan el desarrollo de la vida personal y social. (Rodríguez Hernández, Romero Basurto, & Romero Rodríguez, 2013). Para que la labor del docente cumpla con sus objetivos es necesario que se establezca una relación entre el docente-alumno, lo cual facilitara el rendimiento académico.

Asimismo, el ampliar y fortalecer la labor docente es otro de los objetivos de la Agenda 2030, principalmente en los países que se encuentran en desarrollo. Los docentes son la clave para garantizar una educación de calidad y el mejoramiento de una sociedad sostenible. En la actualidad la labor docente adquiere una mayor responsabilidad, pues al estar en relación con el desarrollo social e involucrarse en las problemáticas de ésta tiene que fortalecer las capacidades de los estudiantes para que puedan involucrarse en la sociedad actual y futura.

El docente tiene que contribuir e innovar estrategias que permitan el desarrollo del pensamiento crítico, pues éste es uno de los principales elementos que necesitan ser potenciados dentro de la formación académica, porque por medio de él es que el estudiante logra involucrarse en su entorno, ya que le permite tomar decisiones y actuar.

Asimismo, el docente comprometido con la formación del estudiante asume la responsabilidad de brindarle el conocimiento oportuno para que pueda relacionarse dentro de la sociedad, así como también impulsa el interés por seguir aprendiendo, es decir, es labor del docente brindar los conocimientos básicos, pero es tarea del estudiante continuar fortaleciéndolos.

El desarrollo de la sociedad actual requiere de docentes que estén comprometidos con el avance y transmisión del aprendizaje, con la finalidad de fortalecer principalmente las aptitudes de los estudiantes, para así conseguir un mejoramiento de la sociedad, pues una institución no debe enfocarse únicamente en formar profesionistas, también debe formar personas que sean capaces de reflexionar por la vida cotidiana y la naturaleza, cuya prioridad sea el desarrollo sostenible.

Sin embargo, para lograr una adecuada formación del estudiante es necesario contar con los medios que faciliten el proceso de investigación, para ello se necesita investigadores especializados que estén involucrados e interesados en la formación del estudiante, es decir, que sientan el entusiasmo para transmitir sus conocimientos. Para que surja una educación interesada en el cambio o mejoramiento de la sociedad, es necesario que existan instituciones que enseñen y transmitan el amor por el saber, sólo así el cambio podrá convertirse en un hecho, pues se estarían formando profesionistas con vocación y fervor por su rama de estudio.

De esta manera, la formación académica no sólo se trata de preparar a individuos que puedan interpretar, comprender y resolver los conflictos de la sociedad actual, sino que también formar el carácter, porque permite el desenvolvimiento de la personalidad del individuo, además es el único que en él despierta la aspiración por el saber, por lo tanto, al hablar de educación no sólo se está abordando el aprendizaje recibido en las aulas, más bien se trata de una educación para la vida, pues cabe destacar que de cierta forma el conocimiento comienza en las aulas, pero desemboca en la vida cotidiana.

Por lo tanto, es fundamental que dentro de la formación académica se cuenten con docentes interesados e involucrados primero en transmitir sus conocimientos y después en construir una mejor sociedad. Del mismo modo, los estudiantes deben poseer el entusiasmo por adquirir nuevos conocimientos y contar con la vocación de investigar y atreverse a pensar, sólo así se logrará el cambio que requiere la sociedad.

3.-La responsabilidad social de la universidad

La universidad al concebirse como aquella máxima morada de estudios, adquiere una de las responsabilidades más importantes dentro del desarrollo intelectual y social, primero porque tiene que inculcar el deseo del saber a todo aquel que ingrese a sus aulas, con la finalidad de formar profesionistas que se involucren en la sociedad, porque ésta al ser parte de la sociedad tiene también que

actuar y ser parte de los avances y conflictos que se generen, ya que en ella se encuentran las herramientas para el desarrollo social.

Así, la universidad no sólo le corresponde transmitir conocimientos, también tiene como responsabilidad la formación de profesionistas que sean capaces de tomar decisiones y construirse en el desempeño de la vida cotidiana; porque cabe destacar que la formación académica no debe quedarse en las aulas, sino que se debe desenvolver en la práctica, en el ámbito de lo social, pues es ahí donde la educación termina por construirse.

Sin embargo, en la actualidad la universidad enfrenta uno de los grandes retos éste es el declive por el interés al saber y la contribución al desarrollo y resolución de conflictos sociales, pues cada día se observa que hay menor participación por parte de los profesionistas para involucrarse en el mejoramiento de su entorno, surge un desinterés por su parte, su contribución se va reduciendo, es decir, lucen apáticos ante aquellos acontecimientos que afectan la sociedad presente y futura, por ende, la labor de la universidad de formar profesionistas se ve afectada, pues pareciera que ésta se está alejando de su objetivo de fortalecer las aptitudes para saber tomar decisiones y así poder actuar en el entorno.

Por ello, es necesario repensar y hacer énfasis en las responsabilidades que tiene la universidad, porque al descuidarlas, se afecta a sí misma en su desarrollo y posteriormente al universitario, es preciso que conozca y realice de manera adecuada cada una de sus labores, ya que éstas son las raíces para el desarrollo del ser humano por consiguiente también de la sociedad, de la cual ambos forman parte, pues es evidente que si una parte falla o sufre algún cambio la otra también se verá afectada, por ello, la educación es tan importante en el desarrollo del ser humano, porque ésta posibilita que éste se cultive y desarrolle el intelecto.

Ahora bien, al ser la universidad una parte de la comunidad también se debe hablar de su responsabilidad con su entorno, la cual es de mayor relevancia y a lo que se le debe prestar más atención, porque ahí se reflejan las decisiones y acciones que son tomadas, es decir, en la comunidad se refleja lo que se piensa y se hace dentro de la universidad.

Sin embargo, es pertinente plantear qué se debe entender por responsabilidad social de la universidad, principalmente consiste en que se comprometa sobre lo que ella transmite. Tal como lo señala Villavicencio (2012):

En este caso, la cuestión de la responsabilidad de la universidad, de aquello que hacemos en y desde la universidad, implicaba la responsabilidad sobre alguna cosa, que la universidad tomaba frente a alguien determinado. En efecto, cuando pensamos en la responsabilidad universitaria tendemos a representarnos que la universidad debe responsabilizarse por lo que enseña, lo que investiga, lo que piensa por su producto, su lenguaje, delante de alguien determinado (pág. 339).

De esta manera, la responsabilidad universitaria consiste en hacerse cargo de aquello que se hace en y desde la universidad, implica ser consciente de las acciones o hechos que provengan de ella, los cuales deben tender hacia algo bueno para sí misma como para sus integrantes. Asimismo, a ella se le atribuye la responsabilidad de lo que enseña, investiga y lo que piensa. Cabe destacar que ella tiene diversos integrantes y cada uno de ellos aporta y cumple una labor, por ende, todo aquel que actúa en y desde la universidad también debe asumir su responsabilidad como integrante de ella.

Por ello la responsabilidad universitaria no es tan simple como se pueda creer, ésta tiene un gran compromiso, el hacerse responsable de sus actos es un ejercicio que requiere de cierta convicción, ya que al ser una de las instituciones más sobresalientes y fundamentales para el desarrollo del intelecto es necesario que asuman el compromiso de aquello que se genera en y por ella.

La responsabilidad social de la universidad tiene que responder al llamado que proviene de la comunidad, se trata de que pueda responder ante los problemas sociales, es decir, la responsabilidad social de la universidad es el compromiso que ésta asume para responder por las personas afectadas ante dichos problemas sociales (Vallaey, 2014). Uno de los principales retos de la universidad es contribuir de forma positiva ante los problemas sociales, porque es a partir de ella que se puede lograr el desarrollo sostenible de la sociedad.

Sin embargo, actualmente disminuyo la participación de profesionistas ante los problemas sociales, a consecuencia de la falta de apoyo por parte de su institución o de alguna otra independencia que pueda contribuir en el desarrollo de sus proyectos, esta es una de las causas más visibles, pues existe poca contribución para la aplicación de las actividades de los estudiantes, esto genera un declive en el interés por parte de éstos y trae como consecuencia que se dediquen a otras actividades, dejando a un lado su verdadero interés por fortalecer e innovar el ámbito de la educación e investigación.

La pérdida del interés por el conocimiento conduce al ser humano a una crisis de aprendizaje y desarrollo social, pues al no contar con las herramientas y aptitudes necesarias para el crecimiento de su entorno lo que ocurre es que crea una sociedad que probablemente le sea útil para el presente, pero en el futuro no le servirá, es decir, su falta de interés por el conocimiento genera que no pueda desarrollarse más allá de lo que es en ese momento, sino que simplemente se queda viviendo en el presente.

Por ello es oportuno reflexionar sobre la actual responsabilidad de la universidad en la sociedad, pues ambas forman un conjunto del cual depende el ser humano, por ende, la responsabilidad de la universidad debe radicar en formar mejores profesionistas e individuos que cuiden, fortalezcan y mejoren su comunidad, ya que de ellos depende el presente y futuro.

Asimismo, se debe considerar a la educación como aquella que posibilita el cultivo del ser humano, tal como lo plantea Plascencia, (2003): Si la educación es el proceso a través del cual el ser humano se va cultivando para ser más humano, debemos tomar con más cuidado este desarrollo para que se realice su proceso de maduración y realización humana (pág. 123).

Es oportuno que la universidad y cualquier institución educativa sean responsables dentro y fuera de sus instalaciones, así se logrará cultivar el conocimiento, considerando que cada docente e integrante de dicha institución se rige bajo dicho principio impulsará a que quienes lo rodean opten por la misma actitud, consiguiendo que se convierta en una forma de estar en el mundo, pues

sólo al hacerse responsables de sus decisiones y de sus actos es como el ser humano se construye a sí mismo.

De esta manera, es necesario reconocer que la educación es un pilar para la formación del ser humano, por ello no se debe descuidar, sino todo lo contrario se debe impulsar para que cada individuo pueda tener acceso a ella, pues como ya se planteó es por medio de la educación que se puede lograr un cambio en el entorno, porque ella permite comprender e interpretar los sucesos, con la finalidad de poder identificar una solución, es decir, por medio de ella se pretende resolver los conflictos sociales.

La educación es un derecho y cada individuo debe tener acceso a ella; de acuerdo con la agenda 2030 se pretende el acceso igualitario, en donde todas las niñas y los niños terminen la formación primaria y secundaria, la cual tiene que ser gratuita, de calidad y equitativa, pues el objetivo es aumentar el ingreso de jóvenes a la educación superior.

Atender cada uno de los objetivos planteados en el ODS 4 es una labor que requiere de compromiso y de atención, pues cada comunidad tiene necesidades e intereses distintos, por ello es importante que se construya un plan educativo que permita el avance de cada uno de los objetivos, lo que se requiere son acciones que contribuyan al fortalecimiento de la enseñanza y aprendizaje. De esta manera, se destaca a la educación como aquella que permite y fortalece el desarrollo social sostenible, pues la agenda 2030, pretende que haya responsabilidad social y educativa por parte de los individuos con el propósito de construir un futuro mejor para cada comunidad.

De este modo, se reconoce a la educación como aquella herramienta que sirve para el mejoramiento de la sociedad y del hombre, pero para que dicho objetivo se pueda cumplir es necesario empezar a trabajar en el acceso para todos desde la educación primaria. Por ello, instituciones como la universidad que tienen la capacidad de investigar deben contribuir con el desarrollo de estrategias que permitan que cada individuo tenga acceso a la educación, porque en ella se encuentran las raíces del ser humano y de la sociedad.

Reflexión

En la actualidad la universidad tiene la labor de formar profesionistas interesados en el mejoramiento de la sociedad; debe brindar las herramientas y estrategias necesarias para que el universitario sea capaz de cuestionarse sobre aquello que observa y pueda interpretarlo, pues éste debe tener como objetivo contribuir en el mejoramiento de su entorno.

Es importante reconocer el valor que tiene la universidad dentro de la formación de individuos, ya que fortalece y desarrolla las aptitudes, esto permite que los estudiantes sean capaces de tomar decisiones oportunas, porque no sólo se le están transmitiendo conocimientos, sino que también se le está enseñando a pensar, a desarrollar un pensamiento crítico que le permita reconocer y resolver los conflictos sociales.

La universidad se puede considerar como uno de los pilares de la sociedad, pues en ella se forman los futuros profesionistas que contribuirán al desarrollo de ésta. Sin embargo, cada día surgen diferentes conflictos sociales, esto significa que la universidad tiene como labor el aplicar sus métodos y herramientas para darles una pronta solución, ya que ella tiene que actuar en conjunto con la sociedad para su mejoramiento, porque en dicha institución se encuentran los investigadores y profesores que tienen por vocación el transmitir e innovar en estrategias que sean útiles para el avance social e intelectual.

Por ello es oportuno, reflexionar sobre la labor actual de la universidad porque permite adquirir nuevos conocimientos y fortalecer las aptitudes con la finalidad de poder aplicarlos en la vida práctica, porque es ahí donde se termina por construir la enseñanza universitaria. Asimismo, debido a que la enseñanza universitaria permite comprender el entorno, también amplía la relación que el individuo tiene con éste, pues pretende realizar acciones cuyo objetivo sea el bienestar. Por lo tanto, se debe considerar a la universidad como un medio que facilita el mejoramiento y crecimiento de la sociedad.

Referencias bibliográficas

Houssay A. Bernardo, *Función social de la universidad*, Mendoza, 1941, págs. 3.14.

Hoyos, Guillermo, *Filosofía de la educación*, Trota, Madrid, 2012. *Filosofías de la universidad. Fines y responsabilidad de la universidad en el nuevo marco mundial*. Susana Villavicencio, págs. 321.332.

Jaeger, Werner, *Paideia: los ideales de la cultura griega*, FCE, México, 1942.

Kant, Immanuel, *Sobre pedagogía*, Universidad Nacional de Córdoba, 2009. Trad. Caeiro Oscar.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?*, UNESCO, Francia, 2014.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030*, UNESCO, Francia, 2016.

Plascencia C. Medardo, *Hermenéutica y la significación en la educación*, V Símbolos y arquetipos en el hombre contemporáneo, 2003, págs. 121.128.

Romero, Basurto Juan Gonzalo, Rodríguez, Hernández, Elizabeth, Romero Rodríguez, Yamely Elizabeth, *El trabajo docente: una mirada para la reflexión*, Textos y Contextos, 2013, págs. 35.38.

Vallaey, François, *La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización*, Revista Iberoamericana de Educación Superior, vol. V, núm. 12, 2014, págs. 105.117.

Capítulo IV

Calidad de vida sostenible desde epistemologías y éticas indígenas.

Hacia una universidad plural

Hilda Vargas-Cancino

Presentación

La formación universitaria por décadas ha seguido un patrón de formación profesional donde se otorga validez solo al conocimiento originado desde Europa, sin dejar de mencionar la incursión tardía pero contundente de otra potencia como lo es Estados Unidos de Norte América, países del Norte global, cuyo enfoque educativo, además de partir y reconocer solo a figuras clásicas de la Grecia antigua, del Romanticismo o de la Revolución Industrial, han privilegiado la razón como única forma de hacer conocimiento.

La invisibilidad de otros saberes podría considerarse como violencia epistémica; sin embargo, no solo en la esfera cognitiva, también los aspectos culturales y religiosos fueron sepultados en diversas culturas, aun en las mismas que después se impusieron en el continente americano o africano, y que en su precedente también fue visible su victimización y sometimiento por otras culturas depredadoras, más poderosas en ese momento histórico.

La historia de la humanidad ha sido una historia de guerra, donde conquistar nuevas tierras y a su gente era parte de la mentalidad expansionista asociada al éxito de los diferentes pueblos, incluso en el “nuevo continente”, en una Tenochtitlán precuahutémica⁵, lo común también era la sobrevivencia a partir de la conquista, y con ello de la imposición de las reglas del juego.

⁵ El término precuahutémico hace referencia a una época conocida desde Occidente como prehispánica o precolombina; sin embargo, desde lo local, como apunta un guardián de tradición, Alejandro Durán, se le debe nombrar precuahutémica, la cual se asume como la etapa final de Tenochtitlán, antes de la colonización, en donde reinaba el último tlatoani o rey mexica: Cuauhtémoc (Vargas, 2013).

Por tal razón se asume, que cada cultura desde América hasta Asia ha mostrado pretensiones de colonización al otro sometido; sin embargo, el cuestionamiento actual con una visión más inclusiva del mundo, su sociedad y su biosfera, reclama un respeto y reconocimiento de las diferencias, llámensele cognitivas, culturales, religiosas o biológicas, donde las universidades habían funcionado más como legitimadores de la colonización y de la estandarización que como defensoras de las diferencias, atendiendo así a las demandas de un mercado global que privilegia la eficiencia, la razón y la ganancia financiera que sesga la mano de obra en el mercado laboral, quien finalmente marca las pautas para la educación.

El presente capítulo tiene por objetivo enfatizar el necesario y urgente reconocimiento de epistemologías y éticas indígenas dentro de la academia universitaria, y desglosar algunas de sus aportaciones para la cocreación de una calidad de vida más sostenible para toda la comunidad ecosistémica, inclusive desde la mirada de los ODS⁶. Se presentan tres temáticas, la primera hace referencia al compromiso de la universidad en la sostenibilidad y justicia plural epistémica, la segunda desglosa algunos aportes de las éticas y epistemologías indígenas a la educación y su enlace con los ODS, y el tercer apartado, recupera algunas acciones universitarias desde éticas plurales, hacia una Universidad social y ecológicamente sostenible.

1. Universidad. Compromiso con la sostenibilidad y justicia plural epistémica

Las universidades, sobre todo en países pobres, han sido uno de los ideales inalcanzables que muchas personas hubieran deseado acceder, no solo por la escalabilidad económica que puede representar, sino porque aún conservan un respeto, que le ha concedido ser llamada como “la máxima casa de estudios”, ocupando un liderazgo dentro de las *sociedades de conocimiento*, donde es posible que sus integrantes puedan acceder a la información de mayor calidad disponible y “[...] aprovechar de la mejor manera los conocimientos de valor universal producidos

⁶ ODS (Objetivos del desarrollo sostenible propuestos por la Organización de las Naciones Unidas en la Agenda 2030)

históricamente, incluyendo los científicos y tecnológicos, pero también los *conocimientos tradicionales*, que en todos los continentes constituyen una enorme riqueza (Olive, 2011, p.20).

Paradójicamente, los conocimientos tradicionales han sido los más desdeñados en los espacios educativos, principalmente universitarios, y hablando de sostenibilidad ambiental, son éstos precisamente los que más abonan a su conservación:

Una gran cantidad de conocimiento tradicional tiene que ver con el uso sustentable de la biodiversidad, uso y preservación de los bosques y selvas, con medicina, con el mejoramiento de especies para la alimentación y con la manufactura de objetos de interés cultural y de utilidad para la vida cotidiana (Olivé, 2022, p. 22).

Y si como lo indica el título del presente apartado, la universidad tiene un compromiso ineludible con la sostenibilidad ¿Por qué se desprecia al conocimiento tradicional?

Ese compromiso está ampliamente contemplado dentro de la Responsabilidad Social Universitaria, no limitándose a la cuestión ambiental; sin embargo, si le representa una prioridad:

[...] las nuevas exigencias de la responsabilidad social ante los riesgos planetarios de insostenibilidad constituyen no solamente un reto de redefinición de los contenidos enseñados en las carreras profesionales de la educación superior, sino también un reto de redefinición de la inserción de la institución de educación superior en su entorno local y global (Vallaes y Álvarez, 2022, p. 117).

Sin embargo, el mercado está exigiendo nuevas prioridades a la universidad, define no solo los perfiles de los y las egresadas, también de los docentes, lo cual ha favorecido para que a partir de la década de las 90, las contradicciones existentes entre estado, sociedad y mercado laboral se agudizaran, con un impacto importante en la universidad, favoreciendo a ambientes de mayor competencia, por lo que “[...] la universidad se pasó, de manera gradual, a ser un objeto de competencia, es decir, un mercado de servicios universitarios” (Sousa, 2021, p.

142), donde en definitiva, otros saberes ajenos a la sociedad mercantil serían rechazados.

¿Qué va quedando del sentido original de la existencia de una Universidad? ¿será que el negocio de las publicaciones ha aprovechado el terreno y por ello publicar y acceder a artículos “científicos” resulta prohibitivo para la mayoría?, dado que el libre acceso cada vez desaparece más, y publicar en revistas de “alta impacto” requiere pagos elevados. Las prioridades de lo que sucede en las aulas ha perdido su conexión con el sentido y calidad de vida humana y no humana, las finanzas de unos pocos han liderado las aulas universitarias, por lo que las prioridades de los contenidos epistemológicos han cambiado de ruta.

Desde hace más de 350 años las revistas científicas han hecho su aparición, principalmente desde la iniciativa privada y cuya incursión en el mercado ha crecido de un 30%, calculado en 1973, a un 50% en el 2013, y si se considera una estimación de incrementos por año de un 5%, probablemente ya tengan la totalidad del mercado las editoriales “American Chemical Society (ACS), Reed-Elsevier, Springer, Wiley-Blackwell, Taylor & Francis, y Sage”, donde solo la ACS es una organización sin fines de lucro (Universidad Nacional del Río de la Plata, 2018, p.2). Es por ello que la élite empresarial de tales editoriales ha presionado a las universidades para que su personal académico asista a los cursos que son impartidos desde el área de marketing de dichas empresas, a fin de direccionar las publicaciones académicas solo con ellas, al promoverlas como las únicas válidas, y por lo tanto, se “consuman” los materiales que ellas mismas editan.

El asunto no termina ahí, lo que complementa la escena es el hecho de que son dichas editoriales quienes sesgan sobre *qué* se debe publicar, y *cuánto* se debe publicar, para que los obreros de investigación cumplan cuotas más elevadas de *producción académica* con contenido epistémicos y científicos marcados pro ellas, desde los hilos conductores del negocio editorial internacional, “[...] no sólo representa un negocio con altos márgenes de ganancia, sino que también ubica a las grandes editoriales como actores preponderantes en la definición de políticas del sistema científico”. (Universidad Nacional del Río de la Plata, 2018, p.2)

Con estos elementos que contextualizan a la universidad del siglo XXI, parece que ya nada es rescatable del enfoque de Karl Jasper que recupera Villavicencio , en donde “la universidad se planteaba como una cuestión decisiva y suponía una responsabilidad sobre el futuro de un nosotros comunitario” (2012, p.), y no de un grupo de poder que lucra con la información generada en los espacios universitarios y crea políticas de evaluación del perfil docente y de investigación, en función de las metas económicas de dicho grupo. En un sentido optimista, la virtualidad y las publicaciones en línea han permitido acercar información a mayor velocidad y con cobertura casi total en las diferentes universidades del mundo, y muchas de ellas se mantiene en acceso libre. A la par, el negocio internacional de las publicaciones científicas incrementa sus esfuerzos para estigmatizar las publicaciones locales de América Latina, generando un sesgo epistemológico, donde las publicaciones latinas carecen de validez: “Los grandes conglomerados empresariales están empeñados en consolidar su posición y derivan todos sus esfuerzos en evitar que existan nichos periféricos regionales y así consolidar el monopolio de la distribución de la ciencia en el mundo” (Álvarez-Muñoz, Hernández-Domínguez y Ramírez-Gallegos, 2018, p. 149). A menos que cubran los criterios para poder publicar con ellos:

La base de datos SCOPUS, propiedad de Elsevier y creada en 2004, señala que existirían entre 80.000 y 300.000 revistas científicas en todo el mundo, de las cuales a agosto de 2017 habían incluido 21,950 en su base. Para estar en Scopus la revista tiene que ser arbitrada (peer review), tener ISSN (número internacional normalizado) y ser una publicación regular, “relevante y legible para una audiencia internacional”. (Universidad Nacional del Río de la Plata, 2018, p.4)

Regresando al comentario de Jasper, ¿Es posible recuperar el sentido de la universidad desde el ejercicio de la responsabilidad, defendiendo un yo como un nosotros comunitario? Es deseable que sí, de lo contrario, la universidad, su personal y sus estudiantes se convierten en farsantes que simulan hacer universidad coparticipando de un teatro orquestado por los negocios internacionales, no sólo los editoriales, por ello se cree, como De Alba lo menciona, que toda la sociedad es educadora de su gente, estemos conscientes o no de ello,

por lo tanto, es pertinente y urgente atender prioridades de vida como los cambios en la naturaleza, producto de los excesos industriales y consumistas, que representan un alerta local y mundial y por lo mismo, también para la universidad. La cual debe favorecer:

[...] la escucha de todas las voces encaminadas a enfrentar el cambio climático, asumir de manera crítica, creativa y comprometida los imparable avances de la ciencia y la tecnología en la construcción de un mundo signado por la justicia social con la construcción de valores y prácticas contrarias a la destrucción provocada por el “progreso” mezquino, cruel e inhumano del capitalismo neoliberal (De Alba, 2021, p. 28).

Y, por lo tanto, atender en las publicaciones a propuestas encaminadas a la concienciación y solución de problemas prioritarios para la vida, desde diferentes enfoques epistémicos en todas las latitudes. En el siguiente se recuperan algunas aportaciones de las éticas y epistemologías indígenas, aplicable a la educación superior y su contribución a los ODS.

2. Éticas y epistemologías indígenas. Aportes a la educación y su enlace con los ODS

No se trata solo de humildad académica ni de solidaridad, se trata también de sentido común y no común y de una agencia ética universitaria, que promueva el poder reconocer las aportaciones al conocimiento global que tienen colectivos diferentes, todos los conocimientos, culturas y sociedades se encuentran en continua construcción y reconstrucción, “[...] donde la universalidad es una pretensión occidental reduccionista, que deja fuera la riqueza de la diversidad cultural, filosófica, religiosa, histórica y geográfica de su portadores” (Vargas 2013, p. 30).

A manera de ejemplo, cada hogar tiene características particulares de diseño, aromas, iluminación, normas, funcionalidad, etc. que obedecen al momento histórico, emocional, económico y sociocultural de sus ocupantes, y nadie ajeno puede imponer su estilo propio a otros hogares, igualmente eso es aplicable al conocimiento universitario, ello no descarta la posibilidad de enriquecer, sanar o

mejorar los espacios, siempre y cuando sea producto de un diálogo que reconozca los contextos y las posibilidades mutuos, que es el fundamento de la presencia de la ética, el cual conduce a una convivencia más pro-social y armónica. Y en el caso que nos ocupa, la presencia de diferentes saberes y conocimientos, puede representar la supervivencia del planeta, como una pretensión planteada desde los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) y secundados por las universidades.

Desde las plataformas teóricas, el discurso bien estructurado puede ser admirado, incluso como Leff menciona, en las conferencias públicas parece que declaman; sin embargo, contrastar los enfoques con casos concretos, no siempre es tan sencillo ni tan común. El trabajo que presenta Lebrato de un caso particular en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (Isia) en Jaltepec, Oaxaca, México, muestra que las epistemologías plurales son éticas prácticas al servicio de la comunidad, que aporta a los modos de vida, de reflexión, de cultura y arte (Lebrato 2016).

Isia es un espacio para incluso disentir, no muestra una visión plana e incuestionable del conocimiento, invita a debatir, a construir nuevas perspectivas derivadas de realidades diferentes:

En contraste del sentido común, que indicaría que una ideología compartida es necesaria para construir un movimiento social, la educación intercultural muestra que son justamente las interpretaciones divergentes las que abren el posible espacio para conformar nuevas redes personales y organizacionales [...] permitiendo a nuevas ideas concretarse y formar algo distinto en el proceso (Lebrato, 2016, p.786).

En este mismo sentido es oportuno la propuesta de Leff (2014), la cual hace énfasis en encabezar desde la universidad la *pedagogía de la otredad*, dado que desde la docencia y el currículum, no se ha hecho una práctica sistemática, no solo aceptar lo diferente, sino ir más allá: entender, valorar o reconocer aquello que sale del cuadro occidental, pero que tiene su razón de ser, y que además puede aportar al yo comunitario, a solucionar problemas de la vida diaria, tanto de corte moral, como pragmáticos, “Esta concepción nos permite analizar diferentes formas de vida que normalmente no son consideradas como ‘conocimientos’. En el caso del isia, podemos considerar valores morales y recíprocos como conocimientos que

la educación intercultural pretende reproducir” (Librato, 2016, p. 786). El autor agrega, que desde la perspectiva de una profesora de isia, se busca provocar en los estudiantes aprendizajes de convivencialidad y trabajo en comunidades indígenas, donde tanto la humildad como la solidaridad son esenciales.

Lo anterior nos muestra ya una gran brecha con la enseñanza occidental en las universidades, donde la competencia entre la comunidad universitaria, el protagonismo y el individualismo, son fomentados, pese a los esfuerzos, también existentes, del fomento de trabajo colegiado, pero fraccionado por grupos, para competir con otros.

Asimismo, dentro de las universidades es común fomentar los conocimientos, valores, derechos o éticas “universales” eurocéntricos y del norte global. En dado caso que se mencione la existencia de otros modos de hacer conocimiento, en automático son catalogados de folclore local, sin trascendencia o impacto para otro tipo de culturas:

En el marco de esa manera de ver, o visión del mundo, la otra clase correspondería a una amplia diversidad de tipos de saber, es decir de modos de producción de conocimiento y sus resultados, a los cuales, en contraposición con los de la otra clase, suele caracterizarse, según los casos, como “étnicos”, “populares”, o “locales”. En cualquier caso, suelen ser referidos como saberes “particulares”, es decir “no-universales” (Mato, 2005, p. 22)

Mato cuestiona ¿a quienes afecta que haya una división en el reconocimiento o no de diferentes formas de conocer?, y como el autor asume, afecta a todos, porque finalmente no existe lugar en el mundo donde no se gesten saberes diferentes, evitar reconocerlos implica invalidar las historias de evolución de diversos pueblos, llámense europeos, asiáticos, canadienses, latinos, etcétera, contexto que afecta a poblaciones originarias y mestizas (Mato, 2005).

Si bien los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030 propuestos por la Organización de las Naciones Unidas, pudieran apuntar hacia un trabajo colegiado intra e inter países que “[...] permita movilizar la acción colectiva en torno a objetivos comunes” (Gómez, 2017), también es cierto que, desde un análisis más

profundo, pueden quedarse solo en un discurso político que aparenta atender problemas urgentes y de alta prioridad, pero que en los hechos no hay ninguna obligatoriedad, castigo o recompensa para aquellos gobiernos, sociedades civiles, universidades, etc. que muestren que estén haciendo un esfuerzo ético por ellos.

Y, por el contrario, las movilizaciones de acción colectiva comentadas por Gómez, han sucedido al margen del gobierno, precisamente como protestas de la sociedad civil al no cumplimiento de acciones gubernamentales que abonen por una vida digna, justa, con los componentes básicos necesarios para asumirla valiosa. La respuesta ha sido, dependiendo del impacto de las movilizaciones, más hacia el sometimiento, desde pequeñas sanciones hasta crímenes de *lesa* humanidad que terminan con la desaparición o asesinato de las o líderes de estos movimientos:

[...] destacamos los movimientos sociales como un conjunto de expresiones organizadas hacia el anhelo de la justicia desde la sociedad, orientadas hacia ella misma, hacia la naturaleza y al sector gubernamental, que parten de la historia de demandas no satisfechas, no escuchadas o no visibilizadas, de abusos o de atrocidades que, en algunos casos, han terminado en femi, geno o ecocidios (Vargas y Salvador, 2022).

Al no existir una exigencia sistemática y con seguimientos a los ODS, cada gobierno puede permanecer inactivo o hacer lo que desee desde diferentes metodologías y acciones “[...] no exentas de retórica hueca y ambigüedad deliberada, que requieren cambios de gran escala a nivel mundial, mediante una acción internacional concertada que no parece formar parte de las prioridades actuales” de sus políticas públicas (Gómez, 2017, p. 108).

Más allá de la agenda del desarrollo sostenible, hay propuestas más inclusivas denominadas agendas posdesarrollo, donde la gobernanza y la economía es asumida desde el *Swaraj* de la propuesta gandhiana: un autogobierno sustentado en la comunidad (Kothari et al, 2014; Gandhi, 2014). Aspectos que implican una fusión de saberes y pluralidad cultural que abonen al buen vivir comunitario desde un abanico más amplio de representatividad, donde la conciencia comunitaria

rebase al yo individual, hacia el cuidado de la naturaleza, el respeto a la cultura y a las espiritualidades.

En esa recuperación de saberes plurales en la academia universitaria, también aparece el buen vivir andino, el cual no se asume como una propuesta monocultural, totalitaria, cuyo concepto alude a los *buenos convivires* surgidos principalmente “[...] de los pueblos indígenas, sin negar las ventajas tecnológicas del mundo moderno o posibles aportes de otras culturas y conocimientos que desafían los presupuestos de modernidad dominante” (Kothari et al, 2014, p. 367)⁷.

Si se asume, como ha comentado Olana (2020) que es en el diálogo entre lo propio y lo ajeno donde surge la conciencia por cuidar el planeta, se tendrían que cuestionar los programas educativos, cuyos contenidos curriculares son solo informativos, y los pocos que trabajan la parte reflexiva están siendo abolidos por el sistema, creando lo que llama Nussbaum, *la crisis silenciosa* (2010), que forma profesionistas eficientes como máquinas cuya tendencia es crear desde lo material, sin reparar en el costo social y ecológico de las decisiones, donde “[...] todo se ve falso o ajeno, para que nada afecte”, (Olana 2020, p. 12) porque eso implicaría modificar las propias prácticas de producir y consumir, cimentadas en la falsedad de una prosperidad que nunca complace, siempre quiere más. Por lo que resulta impostergable mirar hacia el cuidado, propio y del entorno:

En la sociedad de la sobreabundancia y el acomodo en lo propio, el diálogo es lo que nos hace humanos, lo que nos hace crecer en relación a los demás. Igual que la sostenibilidad, el diálogo interpersonal también ejemplifica el cuidado de uno mismo y del otro. Si esto es así, en la sociedad post coronavirus es más fácil entender la epidemia de soledad que invade Estados Unidos”. (Olana, 2020, pp.12-13).

⁷ La traducción es personal, el texto original es “Buen Vivir does not synthesize a mono-cultural proposal, as is the case of ‘development’. It is a plural concept (it would be better to speak of ‘Good Livings’ or ‘Good co-livings’) arising especially from indigenous peoples, without denying the technological advantages of the modern world or possible contributions from other cultures and knowledge that challenge the presuppositions of dominant modernity.”

¿Cuáles responsabilidades deben ser asumidas por la universidad, sus docentes y su población estudiantil? Desde la extensión podría caber:

[...] promoción humana y comunitaria, las alianzas estratégicas entre la sociedad civil, el estado, el sector privado y la academia, y el trabajo multi, inter y transdisciplinario desde distintas líneas de acción y actores. La extensión universitaria, con respecto al tema ambiental, y bajo cualquier modelo, ya sea altruista, (Pérez, et al, 2018 p.4).

Sin embargo, retomando a Olana, ninguna de las anteriores pretensiones serán posible si no se logra, desde las humanidades, provocar el proceso reflexivo, y es en la academia, la investigación, la difusión cultural y la extensión universitaria donde podrá ser provocado y madurado como plataforma transformadora para la acción desde una ética ambiental. Y por el contrario, las universidades se están acotando más hacia la enseñanza de las llamadas TICs⁸, lo que posiblemente esté provocando una lejanía en la reflexión de los impactos humanos en la huella ecológica planetaria y en el logro de algunos ODS, por ejemplo, en lo que respecta al objetivo 12 sobre producción y consumo responsable:

[...] que está enfocado a lograr la sostenibilidad del ecosistema global, muestra una preocupante asociación, claramente negativa, con la digitalización... [si] se estudian las correlaciones entre cada uno de los subindicadores que se utilizan [...] –residuos sólidos, basura electrónica, emisiones de gases contaminantes, etcétera– se observa que todos ellos evolucionan de forma negativa con el progreso de la digitalización.” (Pérez y Félix, 2020, p. 41).

Y si se miran las epistemologías indígenas, y occidente las practicara, muchos de los ODS se podrían estar cumpliendo, dado que el estilo de vida occidental es depredador, inconsciente, acrítico y comodino.

La autogobernaza/ autonomía que defiende el *Swaraj* gandhiano y diversos grupos indígenas, están enfocados a la promoción de la justicia, no solo con la humanidad, también con la naturaleza, en relación a la experiencia dada a conocer públicamente en enero de 1983, los aprendizajes que dejan a la fecha el trabajo

⁸ Tecnologías de la Información y la Comunicación

colegiado del movimiento indígena del Ejército Zapatista de Liberación Nacional han impactado, no solo en la población indígena de Chiapas, sus acciones han sido modelos en otros países latinos, dado que permitió la generación de múltiples proyectos de una organización orquestada llamada los Caracoles, a través de la cual lograron organizar la autonomía desde la participación de la propia comunidad para la comunidad.

El movimiento mencionado también mostró que se puede lograr la atención a las necesidades comunitarias sin la intermediación que favorece a la corrupción y con ello a la inoperatividad de cualquier buena intención. Asimismo, estos proyectos autogestivos mostraron a la sociedad nacional e internacional la ineficiencia en áreas gubernamentales, “En el ámbito educativo oficial, las reformas curriculares comenzaron a resultar insuficientes por la distancia evidente entre la prescripción pedagógica dictada por la sociedad dominante y las condiciones de opresión ...[que] caracterizan a la sociedad indígena” (Bertely, 2006, pp. 215-216).

En la presente etapa planetaria de policrisis, resultado de visiones unilaterales carentes de reconocimiento de la otredad, resulta imperativo la presencia de epistemologías plurales dentro de la universidad “[...] la epistemología pluralista conduce hacia una ruptura con las formas de pensar modernas y el sistema de conocimientos, la colonialidad del saber, de lo científico y la colonización de la subjetividad” (Iño, 2017, s/p). También es vital el reconocimiento ético de las diversas aportaciones y sus fuentes, donde la piratería de saberes no sea una opción, se trata como Iño plantea, de que todos salgan ganando “La apropiación recíproca significa que los beneficios y conocimientos generados por la investigación son compartidos, es decir, que sea útil al investigador como a la comunidad” (2017, s/p), lo cual también es parte de la responsabilidad social de las universidades.

Una calidad de vida sostenible se construye desde la conciencia de los propios impactos y desde la creación de nuevos senderos que arropen nuevos estilos de vida dada en la integralidad y el olvido de los excesos, parte de ello es difundido desde los buenos vivires andinos, los cuales:

[...] permiten formular visiones alternativas de la vida que abarcan la armonía con la naturaleza [...] la diversidad cultural y pluricultural, la convivencia dentro y entre las comunidades, la inseparabilidad de los todos los elementos de la vida (material, social, espiritual), oposición al concepto de acumulación perpetua, retorno a los valores de uso y movimiento incluso más allá del concepto de valor. (Kothari, et al, 2014, pp. 367-368⁹).

En suma, se requiere de una ruptura de viejos paradigmas y la práctica de nuevas inteligencias: prosociales, ecológicas y espirituales, tres elementos vitales que parecen asustar no solo a la población académica universitaria, también parece algo bastante lejano y ajeno para la sociedad civil. Sin embargo, la academia cada vez reconoce necesarios estos cambios, marcados ahora desde los ODS en temas básicos tales como: Fin de la pobreza (1), Hambre cero (2), Salud y bienestar (3), Energía asequible y no contaminante (7), Reducción de las desigualdades (10), Ciudades y comunidades sostenibles (11), Producción y consumo responsables (12), Acción por el clima (13), y Paz y justicia e instituciones sólidas (16). Objetivos que necesariamente tienen que ver con la educación de calidad (4), entendida esta como aquella que además promueve una formación ética y “[...] de emociones morales como la compasión, la empatía, la reciprocidad, la reflexión sensible sobre el sufrimiento de otros, el sentimiento de vulnerabilidad y el ideal de una necesidad mutua” (Cabra-Torres, 2011, p. 330).

Se cierra el presente apartado con las ideas que complementan la visión occidental de Nussbaum, expresadas a través del lente de Cabra-Torres, donde el componente medular de las propuestas indígenas queda parcialmente representado, porque si bien la compasión, la empatía y la reciprocidad, también son importantes en sus propuestas, los nexos con la naturaleza cobran una relevancia vital, porque refleja parte de la responsabilidad con el entorno “El ‘vivir bien’ es el horizonte que el sujeto se propone como modo cualificado del vivir; lo

⁹ Es una traducción personal, el texto original es “[...] enables the formulation of alternative views of life that encompass harmony with nature (as a part of it), cultural diversity and pluri-culturalism, co-existence within and between communities, inseparability of all life’s elements (material, social, spiritual), opposition to the concept of perpetual accumulation, return to use values and movement even beyond the concept of value. Buen Vivir, in short, proposes a civilizational change”.

bueno del vivir no es el vivir por el vivir sino la responsabilidad que involucra el vivir mismo” (Bautista en Delgado (2015, p. 306).

3. Acciones universitarias desde éticas plurales. Hacia una Universidad social y ecológicamente sostenible

En los apartados anteriores se han abordado diferentes retos que afronta la sociedad global y cómo ello trastoca el sentido social educativo de la universidad, y, por lo tanto, la necesaria transformación de contenidos y formas de hacer educación que le permitan responder a las necesidades actuales que son resumidas en los 17 objetivos de la Agenda 2030 de desarrollo sostenible.

En el presente apartado se analizan diferentes estrategias encaminadas hacia una educación transcultural basada en las epistemologías y éticas plurales derivadas de diferentes propuestas, que hagan posible una universidad transcultural que fomente una calidad de vida sostenible global.

La corresponsabilidad es exigida a todos los niveles y poblaciones que integran la sociedad, sería partir de una postura poco comprometida asumir que los retos solo le corresponden a la universidad, en este sentido resulta oportuno recordar noticias que responsabilizan a diferentes sectores sobre acciones no éticas relacionadas a temas de corte ambiental:

Una y otra vez aparecen problemas éticos, sea en la propia práctica de los profesionales involucrados en temas ambientales, en los comportamientos de quienes diseñan las políticas de desarrollo... así como en las concepciones de toda la sociedad sobre la naturaleza (Gudynas, 2000, p. 141).

Algunos aspectos de corte ético ya fueron abordados en el apartado anterior en relación a los mismos ODS; sin embargo, poco se ha cuestionado respecto a las concepciones que la sociedad en general tiene de la naturaleza, dado que probablemente, al igual que la industria, sólo la vea de manera instrumental como proveedora ilimitada de recursos. Parece imposible imaginarla como un ser vivo, y por lo tanto, sintiente, con su propio proyecto de vida, tal como los estudios de

Lovelock revelaron, después de varios años de estudio dedicados al planeta Tierra, lo que dio origen a la hipótesis:

el conjunto de los seres vivos de la Tierra, de las ballenas a los virus, de los robles a las algas, puede ser considerado como una entidad viviente capaz de transformar la atmósfera del planeta para adecuarla a sus necesidades globales y dotada de facultades y poderes que exceden con mucho a los que poseen sus partes constitutivas. (Lovelock, 1979, p. 7).

En un plano educativo transcultural, es posible recuperar los estudios científicos de Lovelock, así como las epistemologías andinas, mayas, hopi, entre otras, que en todos los casos, al igual que Lovelock, coinciden en concebir a la Tierra como ser vivo en conjunto, lo cual permite una serie de reflexiones de corte ético que puede acercar más a la población universitaria hacia una visión más consciente del cuidado de la naturaleza, cuyos impactos podrían observarse, en relación hacia la transformación de prácticas agrícolas más ecológicas, donde el policultivo, las ecotecnias, el cuidado de las semillas nativas, el respeto a los ciclos naturales de la tierra (Vargas, 2022), sean realizados como prácticas de cuidado amoroso a ese ser vivo llamado Gaia, como Lovelock defendió.

Por otro lado, la ética antiespecista también ha reconfigurado los paradigmas universitarios en relación al trato animal en los laboratorios de biología, psicología, medicina, o veterinaria, al concebir a los animales no humanos como seres sintientes, igualmente con capacidad de emocionarse desde la felicidad hasta el sufrimiento, igual que las personas. Y, tanto en las universidades como en la sociedad en general “Es común que muchos que incurren y defienden la moralidad de las propias prácticas especistas, nieguen la capacidad que tienen los animales para sentir dolor, aun cuando es posible observar sus comportamientos: sacudidas, contorsiones faciales, gemidos, chillidos u otros sonidos” (Baquedano, 2018, p. 6).

Las aulas universitarias pueden ser un espacio importante para el activismo académico ambiental (Vargas, 2022), además de otros tipos de activismo, y como Gudynas afirma “Existe un cierto número de académicos que [...] son activos militantes ambientales” (2003, p. 142); sin embargo, también menciona que hay otro

grupo de docentes que afirman que el tema ambiental no es de su incumbencia y solo debe ser abordado por las disciplinas vinculadas a él o por los grupos ecologistas.

Siguiendo con el autor, defiende la postura Biocéntrica donde todos los seres vivos -plantas y animales- tienen derechos propios, más allá del interés instrumental de la humanidad, por lo que afirma que “[...] reconocer los valores intrínsecos exige romper con tradiciones culturales de muy larga data [...] en las tradiciones helénicas y judeo-cristianas”. (Gudynas, 2003, p. 148).

Resulta especialmente pertinente el trabajo realizado por Berteley quien presenta alternativas educativas desde propuestas recuperadas de aportaciones indígenas de pueblos mayas, donde los recursos didácticos diseñados se enfocaron, por un lado, a fortalecer los aspectos positivos de sus sociedades, así como la importancia de la práctica ecocéntrica sociedad-naturaleza, además de resaltar la solidaridad, cooperativismo y democracia activa entre sus integrantes, su país y el mundo, “[...] los mapas, los dibujos y demás evocadores dejarían siempre lecciones éticas, territoriales y jurídicas que fortalecieran la integridad Sociedad-Naturaleza”. (Berteley, 2007, p. 234).

Y si bien, como afirman Vallaes y Álvarez, ni la sociedad ni la universidad están generando gente consciente con visión más integral y de contexto, se está apostando por un miopismo académico, donde los profesionistas salen hiperespecializados pero ajenos al entorno, por lo que los autores proponen dentro del marco de la responsabilidad social universitaria una investigación activa y formativa dentro de la comunidad y para ella, así como la reestructuración de programas educativos, a la par de los desafíos y problemas colectivos, tanto locales como globales, “Esto es responsabilidad social universitaria: capacidad de gestionar la organización educativa de tal modo que al cumplir con la tarea central formativa y cognitiva, los impactos sociales y ambientales sean cada vez más positivos” (Vallaes & Álvarez, 2022, p. 137), que den como resultado una calidad de vida sostenible, no a expensas de las poblaciones indígenas y de sus territorios, sino a partir de una educación *socionatura*, como Delgado (2015) lo destaca, nombrada

también como conocimiento ecológico tradicional, el cual es un elemento característico de las epistemologías indígenas.

Reflexiones

Probablemente si la vida en el planeta se viera amenazada de manera intempestiva y global, y solo pocos sobrevivieran (descartando los refugios que pudieran tener el 1% de la población que concentra la riqueza), es posible que los sobrevivientes serían algunas poblaciones indígenas, sobre todo porque contarían con más herramientas para convivir con la naturaleza y menos necesidades ficticias que la depreden.

La calidad de vida que ha intentado vender la industria y su *marketing*, a pesar de tanto derroche y desperdicio de bienes naturales, no ha logrado conseguir la felicidad que promete, la población cada vez tiene menos tiempo para sí misma y para las personas que quiere, lo que provoca diversos despilfarros como desayunos y comidas fuera, tiempo y dinero en desplazamientos cada vez mayores, medicinas y atención médica para las múltiples enfermedades degenerativas originadas por el mismo sistema. Imposible ver una calidad de vida con dicho panorama. La promoción de lo ODS, en un sentido optimista busca lograr una calidad de vida más justa y sostenible para todas y todos, y es a partir de la educación donde es posible transformar los viejos paradigmas de despilfarro y soberbia de la población occidental, especialmente las universidades son las mayormente involucradas en este reto, por ser quienes forman a los futuros profesionistas que impactan en el mundo.

Se necesita apostar por la humildad y mirar a otras formas de hacer conocimiento y co-crear soluciones simétricas que beneficien y aporten por una educación *socionatura*, que se deje rescatar por las epistemologías indígenas y sus éticas que trascienden el antropocentrismo, mismo que nos está llevando al ecocidio global. Asimismo, es importante recuperar propuestas desde Occidente como lo es el decrecimiento, las ecoaldeas, las ciudades en transición y las propuestas permaculturales. Son temas necesarios para ser revisados en todas las

licenciaturas desde sus diferentes especialidades, si perder el contexto de la vida comunitaria.

Finalmente, en relación al monopolio de las publicaciones científicas, una alternativa que se sugiere para fomentar el reconocimiento y uso de las epistemologías y saberes locales y su difusión ética (previo acuerdo con sus fuentes), así como la validación de las publicaciones, y de las y los investigadores de las universidades del Sur global, es que todo proyecto de investigación de grado y posgrado, integre temáticas relacionadas a los temas comunitarios y un porcentaje elevado de su fundamentación teórica esté basada en las publicaciones locales.

Referencias bibliográficas

Álvarez-Muñoz, Patricio; Hernández-Domínguez, Carmen y Ramírez-Gallegos, René (2018). *Información, cultura y sociedad* /39 diciembre, 139-152. Disponible en <http://www.scielo.org.ar/pdf/ics/n39/n39a10.pdf>

Baquedano, Sandra (2018). Aporías antiespecistas relativas a la muerte en animales no humanos. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. Año V, número 2, artículo 39, periodo 2017-2018.

Berteley, María (2007). Lecciones éticas y ciudadanas de los Pueblos Mayas para el mundo. Filosofía política y metodologías de un proyecto educador. *Revista de Antropología Social.*, 16, 213-244.

Cabra-Torres, Fabiola (2011). La crisis silenciosa, el futuro de la democracia y el cultivo de la humanidad. *Signo y Pensamiento* 58 · Reseñas | pp 328-331 · volumen XXX · enero - junio 2011.

De Alba, Alicia (2021). La construcción de la presencialidad en la virtualidad como exigencia político-pedagógica. *Revista Argentina de Investigación Educativa*. Vol. I, Núm. 1, junio 2021, 13-29. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/359773821_La_construccion_de_la_presencialidad_en_la_virtualidad_como_exigencia_politico-pedagogica

Delgado, Guillermo (2015) en Silvia Rivera y Virginia Aillón. *Antología del pensamiento crítico boliviano contemporáneo*. CLACSO, pp. 291-316.

Gandhi, Mahatma (2014). *Hind swaraj*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Gómez, Carlos (2017). Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS): Una revisión crítica. *PAPELES de relaciones ecosociales y cambio global*. No. 140 2217/18, 107-118.

Gudynas, Eduardo (2003). *Ecología, economía y ética del desarrollo sostenible*. FLACSO. Disponible en <http://ambiental.net/wp-content/uploads/2000/01/GudynasDS5.pdf>

Iño, Weimar, Epistemología pluralista, investigación y descolonización. Aproximaciones al paradigma indígena. Dossier abierto en línea, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia. Disponible en <https://www.redalyc.org/journal/5535/553559402011/html/>. Consultado noviembre 20, 2022.

Kothari, Ashish, De María, Federico, Acosta, Alberto (2014). Buen Vivir, Degrowth and Ecological Swaraj: Alternatives to sustainable development and the Green Economy. *Development* (2014) 57 (3–4), 362–375. doi:10.1057/dev.2015.24

Lebrato, Mattheuw (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, 785-807 –

Leff, Enrique (2014). Interculturalidad y Diálogo de Saberes: hacia una pedagogía de la otredad. Conferencia ofrecida en la sesión inaugural del VII Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental en Lima, Perú. 10 de septiembre del 2014. Disponible en <https://www.researchgate.net/publication/>

295009858_Interculturalidad_y_Dialogo_de_Saberes_hacia_una_pedagogia_de_la_etica_de_la_otredad. [Consultado el 30 de junio del 2022].

Lovelock, James (1979). Gaia una nueva visión de la vida sobre la Tierra. Documento en línea, disponible en <https://we.riseup.net/assets/34638/GAIA%2C+una+nueva+vision+de+la+vida+sobre+la+tierra.pdf>

Mato, Daniel (2005). Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas. *ALCEU* - v.6 - n.11 - 120 a 138.

Nussbaum, Martha (2010), *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz editores.

Olana, Almudena (2020) El diálogo entre lo propio y lo ajeno. Donde la sostenibilidad nace. *Revista Telos*, 113, abril, pp.10-15.

Olivé, León (2011). Interculturalismo y justicia social. *Revista de Derechos Humanos, Defensor*. No. 2, año IX, pp. 13-15.

Pérez, Claudia; Chirinos, Yamarú; Meriño, Víctor, y Martínez, Carmen (2018). Responsabilidad Social Universitaria como estrategia de impacto para el fomento de la cultura ambiental en comunidades vulnerables University Social Responsibility as an impact strategy for the promotion of environmental culture in vulnerable communities. *Revista Espacios*. Vol 39 (no. 40). 2018, pp. 1-10.

Pérez, Jorge y Félix José (2020). Análisis crítico de los conceptos sostenibilidad y desarrollo sostenible, *The Conversation*, disponible en Una mirada crítica sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible, junio 06 2020, de la *Revista Telos*, 113, pp. 36-43.

Santos, Boaventura de Sousa (2021). *Decolonizar la universidad. El Desafío de la justicia cognitiva global*. CLACSO, pp 133-180.

Universidad del Río de la Plata (2018). Publicaciones científicas ¿Comunicación o negocio editorial? *Ciencia, Tecnología y Política*, vol. 1, núm. 1, 1-9. Disponible en <http://portal.amelica.org/ameli/journal/214/214889005/214889005.pdf>

Vallaes, F., & Álvarez Rodríguez, J. (2022). El problema de la responsabilidad social de la Universidad. Teoría De La Educación. *Revista Interuniversitaria*, 34(2), 109–139. <https://doi.org/10.14201/teri.28599>

Villavicencio, Susana (2012). Filosofías de la universidad. Fines y responsabilidades de la universidad en el nuevo marco mundial. Guillermo Hoyos (ed). *Filosofía de la Educación*. Trotta, 321-340.

Vargas, Hilda (2022). Universidad, ética y movimientos sociales. Catalizadores hacia la soberanía alimentaria. Salvador, Loreto y Vargas, Hilda (2022). *Movimientos sociales. Una visión ética universitaria*, Dykinson, pp. 50-64.

Vargas, Hilda, “Universidad y Calidad de Vida alimentaria. Identificación de indicadores de siembra agroecológica para una gastronomía sostenible”, en Virginia Panchi y Hilda Vargas (Coords.), *Consumo responsable. Gastronomía sostenible y soberanía alimentaria*, Universidad Autónoma del Estado de México, 2022, pp. 59-81 disponible en <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/113183/Consumo%20responsable.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vargas, Hilda, (2013). ¿Un ethos en culturas precuahtémicas? Hacia un encuentro con la Calidad de vida y los derechos humanos. *Revista Dignitas*, año VII, núm. 22, pp.13-33.

Capítulo V

Reflexiones sobre el quehacer o des-quehacer de la universidad desde la ética de Albert Cossery

Belén Nava Valdés

Presentación

El presente trabajo tiene como finalidad rastrear la postura de Albert Cossery con respecto a la universidad. Desde una ética sin ilusiones que se resiste a contribuir al pináculo de propuestas teóricas que constituyen los manuales de filosofía, caracterizados por la emulación de abstracciones incomprensibles, se defiende la importancia de pensar desde los avatares de la propia singularidad.

En este orden de ideas, se recurre a lecturas afines que sostienen la postura desengañada que propugnó Cossery. Además, se presenta esbozo del contexto desde donde estos renglones se escriben para facilitar la comprensión de los enunciados que sostienen su posicionamiento. Seguido se colocan algunos puntos clave a partir de los cuales se puede abordar su visión ética. Finalmente, se pasa revisión al concepto de felicidad en la obra cosserina y su relación con la vida frugal.

Esperando sea para el lector el pretexto que lo acerque a sus escritos a fin de constatar que para hacer la revolución no se requieren armas ni bombas. Los libros de Albert Cossery brindan las pautas para inmiscuirse en los principales problemas sociales y de orden ético que aquejan a la humanidad. La obra cosseriana no es sólo literatura (en el sentido de ser texto dirigido a cierto público y, por ende, mercantilizado a fin de satisfacer a sus lectores). Sus letras son dardos contra el estado de cosas imperante y obligan a proseguir con dicha empresa, en la medida en que esto sea posible.

1.- Del nulo eco en México de la obra cosseriana

Albert Cossery es un escritor poco conocido en habla hispana. Hace más de una década el literato y ensayista español José Luis Galar, en un texto que pretendía ser un homenaje al escritor egipcio, titulado *Tras Albert Cossery*, lo dio a conocer a los hispanoparlantes. A pesar de lo cual, en México no hay escrito alguno que refiera al autor en cuestión.

Es más, su obra traducida es difícilmente conseguible desde este lado del mundo. Hay, por cierto, además, una entrevista traducida por la editorial española *Pepitas de Calabaza* que le realizara el periodista Michel Mitrani en el año 1995 y cuya primera edición data de mayo de 2013, cuyo título en francés es *Conversation avec Albert Cossery*.

Escribió menos de una decena de libros y es necesario puntualizar que se ha optado por nombrarles *libros* antes que *novelas*, lo que sería más apropiado para cualquier bibliotecario que se viera en la dificultad de tener que clasificar sus escritos en el estante, ya que el mismo Albert Cossery había dicho, en una entrevista concedida a Sthéphan Vallet y publicada el 2 de abril de 1993 en *Le Jour*, que él no escribió novelas, sino ideas plasmadas en libros.

Su obra está compuesta por ocho títulos, por demás sugestivos. A continuación, se enuncian cronológicamente por fecha de publicación: *Los hombres olvidados de Dios*, *La casa de la muerte segura*, *Los haraganes del valle fértil*, *Mendigos y Orgullosos*, *La violencia y la burla*, *Una conspiración de saltimbanquis*, *Una ambición en el desierto*, *Los colores de la infamia*. Caracterizados, sin excepción, por una mezcla de clarividencia y sarcasmo inigualable y, por lo demás, puntualizando con sumo cuidado que “la misma idea está en todos mis libros, la trato de forma diferente. El verdadero escritor dispone de un material limitado, que es su visión del mundo” (Galar, 2013, p. 115).

A este desconocimiento de su trayectoria intelectual contribuyó, de manera considerable, la negativa a cumplir con el requerimiento académico de endosarse en una biografía que pudiera parecer pertinente a cualquier historiador del

pensamiento, pero no a un personaje cuya resolución para con la vida era tajante: “Yo no tengo biografía. Yo no he hecho nada en la vida. Yo no he hecho otra cosa que divertirme” (Galar, 2013, p. 61).

Lo anterior se encuentra en estrecha relación con la denominación de *autor marginal (outsider)* que él solía emplear para referirse a sí mismo. Haciendo alusión, incluso, a que el mismo acto de escribir contravenía la tradición literaria que en ese momento histórico prevalecía: “La principal preocupación hoy en día es amasar la mayor suma posible de dinero. Escriben para la alcanzar la fama o ganar premios literarios. Un ajeno (outsider, dice Cossery) a este juego es catalogado como autor marginal. En este sentido, sí, yo soy un autor marginal” (Galar, 2013, p.42).

En fin, sin afán de contravenir su deseo emprendido en vida anteriormente mencionado, se enunciarán algunos acontecimientos relevantes por el impacto que tendrán dentro de su obra literaria. Se sabe que Albert Cossery nació en el Cairo en 1913 y murió en Francia en el año 2008, en donde permaneció por más de cincuenta años hospedado en el Hotel La Louisiane. Que desde los diez años de edad asistió a colegios franceses donde tuvo contacto con la literatura occidental (principalmente francesa y alemana). Que nunca figuró en la lista de profesores de universidad alguna. Que su madre fue analfabeta y que reconoció haber heredado de su progenitor el gusto por no hacer nada.

Esto último resulta esencial para comprender los motivos que lo incitaron a delinear personajes con una caracterizada inclinación a la pereza, iletrados, mendigos y demás ralea de la sociedad. Así como hacer patente sus más íntimos desprecios: el poseer un automóvil, trabajar, la Democracia, la propagación de la violencia, su desconfianza de la revolución, etc. En este sentido, se entrevé el reclamo de una ética de lo mínimo como consecuencia de la distancia que va tomando con respecto a los valores ensalzados por Occidente. En su texto *Los haraganes del valle fértil*, Cossery enuncia: “La estupidez de los hombres es inconmensurable. ¿Qué necesidad tenían de afanarse, siempre huraños y descontentos, cuando la única sabiduría residía justamente en una actitud indolente y pasiva?” (Cossery, 1997, p. 117).

El éxtasis incontrolable que caracteriza a la ambición es el nódulo que ocasiona que los seres humanos despotriquen entre sí, que se odien y se maten como consecuencia de la defensa de sus propios intereses. En su libro redactado con el título *Una ambición en el desierto*, el eje central gira entorno a esta perspectiva; a saber, la de la codicia como causante de los mayores males en el trato interpersonal. Incluso, en las primeras líneas, Albert Cossery puntualiza su posición al respecto: “Samantar estaba convencido de que la pobreza era la única salvaguardia de un país contra los depredadores, armados o no, que no esperaban más que la promesa de beneficios para lanzarse a su conquista, descuartizarlos y dejarlo pudrirse” (Cossery, 2013, p. 9).

Ahora bien, cuando se habla de una ética de lo mínimo no se está pensando en la propuesta ética de Adela Cortina según la cual para facilitar la convivencia humana se requiere un mínimo de valores entre los involucrados. En *¿Para qué sirve realmente la ética?*, la intelectual española expresa lo siguiente: “Pero saben también que en cuestiones de justicia es indispensable dialogar y tratar de descubrir acuerdos. No en cuestiones de vida buena, de lo que vengo llamando desde hace tiempo «éticas de máximos», sino en relación con esos mínimos de justicia por debajo de los cuales no se puede caer sin incurrir en inhumanidad” (Cortina, 2021, p. 155).

Por el contrario, para Cossery la cuestión no reside en cómo hacer para mejorar las relaciones humanas, sino en cómo, a pesar de la contingencia de la vida misma, se puede salvar la tranquilidad. La sencillez, el requerir lo mínimo, está más en consonancia con los preceptos formulados por las escuelas helenísticas, principalmente la cínica y la epicúrea, que con la impronta planteada por Adela Cortina que tiene sus bases en “La convicción de que hay un fin de la vida humana que importa descubrir para intentar acceder a él, porque es la forma de vivir una vida digna de ser vivida. Todos convienen en entender que ese fin es la felicidad...” (Cortina, 2021, p. 33). Mientras que, el pensador egipcio interpela en su texto *Mendigos y orgullosos* que:

La realidad de la que tú hablas -dijo Gohar- es una realidad hecha de prejuicios. Es una pesadilla inventada por los hombres. [...] Ante todo está la realidad nacida de la impostura, y en la cual te debates como pez cogido en una red. [...] La otra es una realidad jubilosa que refleja la simplicidad de la vida, ya que la vida es simple, señor oficial. ¿Qué necesita un hombre para vivir? Un poco de pan basta (Cossery, 2011, p. 183).

Sirva lo anteriormente expuesto para comprender el océano en el que naufraga el pensamiento de un autor que pese a nunca haber tomado un fusil y movilizar a sus coetáneos a favor de un mundo mejor, hizo la revolución, como el mismo lo dice, a su manera. A continuación, se presentan algunas ideas localizadas en sus textos referentes a la universidad.

2.- Sobre el conocimiento institucionalizado

Ciertamente las reflexiones de Albert Cossery en torno a la universidad no son lo más amistosas con el estado de cosas imperante en la Francia de principios del siglo XX. En su texto *Mendigos y Orgullosos*, que le hizo acreedor al *Grand Prix de Francophonie*, Cossery utiliza como protagonista a Gohar, un exprofesor de universidad que opta por la mendicidad como símbolo de la renuncia que ha decidido emprender contra todas aquellas fibras que lo mantenían unido al mundo. El mundo, como él le llama, de la impostura, sosteniendo que ésta ha sido el móvil de toda la historia de la humanidad, mantenida por un puñado de individuos que ha instaurado y propagado su egoísmo como única verdad, valiéndose de la traición, la mentira y la violencia.

Este texto, *Mendigos y orgullosos*, es sustancial para comprender el aporte filosófico de Albert Cossery porque además de ser considerado por los críticos de la literatura como su obra magna, en él refleja, como ya había dicho anteriormente, la constelación cuajada de su posición ante los principales problemas humanos. En sus renglones arremete, entre otras cosas, contra el sistema educativo y sus diversas prácticas, proyectando una desconfianza en la universidad como productora de conocimiento útil para los seres humanos. En contraposición, como se observará, con lo que pensaba el filósofo alemán Karl Jaspers: “La misión de la

universidad [...] es la búsqueda de la verdad en la comunidad de investigadores y discípulos” (Hoyos 2008, p. 311).

Sin embargo, para comprender este antagonismo reflexivo es imprescindible traer a cuenta algunas líneas que exhiben de manera concisa el punto de vista cosseriano:

Durante más de veinte años había enseñado torpezas criminales, había sometido a jóvenes cerebros al yugo de una filosofía errónea y confusa. ¿Cómo pudo tomárselo tan en serio? ¿Acaso no comprendía lo que leía? ¿Acaso sus discursos nunca le habían parecido cargados de una impúdica hipocresía? [...] El menor texto de historia antigua o moderna, que él había comentado para incompreensión de sus alumnos, rebosaba de mentiras (Cossery, 1999, pp. 139-140).

En el trasfondo, Cossery muestra una descreencia por la educación como arma liberadora. Por el contrario, al estar atiborrada de información que año con año se repite a los párvulos hasta crear en ellos hastío, no es sino un mecanismo que socialmente cumple una función específica: la de formar e informar. Así que el cosquilleo primigenio que de niños nos invadía, esa curiosidad, la constante interrogante con que los infantes fastidian a los adultos se carboniza a los primeros contactos con materias y profesores. No es casual que se ponga en entredicho el móvil emancipador de la educación cuando inclusive “...los analistas financieros han resaltado que el mercado de la educación es potencialmente uno de los más dinámicos del siglo XXI” (Santos 2021, p. 142-143).

En el mismo tenor, pero en otro de sus textos, Cossery continúa bonificando en la desconfianza de estos saberes institucionalizados. Por ejemplo, en *La violencia y la burla*, prolonga sus críticas, a través del sarcasmo, característico de su tono literario, diciendo: “Un maestro de escuela calvo y aquejado de miopía era más de lo necesario para forzar la confianza de una población analfabeta, imbuida de ese axioma según el cual un ciego no puede hacer daño” (Cossery, 1993, pág. 79). Con lo cual pone en evidencia los accesorios que acompañan al sistema pedagógico en general para facilitar la creencia de sus adeptos.

Ahora bien, es importante mencionar que el pensador egipcio pertenece a ese cúmulo de intelectuales que intentan establecer una alianza entre la vida y el pensamiento. Pensar y vivir lo que se piensa es esencial. Y la razón por la que es pertinente hacer esta anotación reside en el hecho de que Cossery no fue un iletrado que juzgara a partir de la distancia el entramado pedagógico imperante en su tiempo.

Se ha mencionado en los primeros renglones que componen este escrito que desde temprana edad tuvo contacto con la considerada literatura universal y aunque su producción intelectual no esté en correspondencia con la larga trayectoria que tuvo como escritor (ocho libros en más de cincuenta años), ello responde, más bien, a la circunstancia que considera el acto de escribir más como una necesidad que como requisito administrativo que garantiza el paso al siguiente eslabón: “Algunos escritores escriben directamente y te dicen: «yo escribo cinco páginas al día», lo que me parece aberrante. No escriben, simplemente redactan un texto cualquiera. Yo, por mi parte, escribo una frase. Sólo que le doy veinte vueltas para que dentro haya algo” (Mitrani, 2013, p. 120).

Además, como ya se mencionó anteriormente, en completa coherencia con lo que profesaba, Cossery nunca estuvo en las listas de profesores de ninguna universidad. Su vida la costeaba con las ventas de los cuadros que Alberto Giacometti, el escultor y pintor suizo, le regalaba y las ayudas económicas que sus amigos le compensaban, entre ellos Albert Camus y Henry Miller. Por lo que, cuestionar su postura con enclave biográfica no rendiría demasiados frutos.

Después de este paréntesis y regresando a los principales cuestionamientos que el autor en turno realizó a la universidad y su relación directa con la impostura universal, se puede encontrar una correspondencia estrechísima entre sus planteamientos y algunas de las conclusiones a las que el escritor portugués Alberto Pimenta plasmó en su magistral libro titulado *Discurso sobre el hijo-de-puta*:

Hubo una época en que el hijo-de-puta entendía que la mejor manera de no dejar hacer a los demás lo que él entendía que los demás no debían hacer era impedirles asistir a la escuela; hoy entiende que la mejor manera de

obtener eso mismo es volver obligatoria la asistencia a la escuela (Pimenta, 2014, p. 90).

Hay una estrecha analogía entre el hijo-de-puta que organiza la vida, a través de la muerte, y lo que Cossery en ocasiones denomina los cerdos, los chacales, los canallas; encargados de minar toda alegría en el rostro y corazones de los seres humanos, sembrando en ellos las aflicciones y preocupaciones, donde la escuela es uno de los embudos a través del cual se filtra este conocimiento destinado a las masas que no hace sino reproducir los cánones establecidos. Entendiendo de sobra que es preferible contar con semblantes pálidos y frustrados que con comisuras de alegría e hilaridad. De ahí que los personajes cosserianos se caractericen por la propensión a la risa y la bufonería.

La universidad, en este sentido, al ser institución focal en la trama social encargada de extender el conocimiento que durante siglos ha acumulado la humanidad y al estar al servicio del Estado, es la manera eficaz de propagar valores propios de modelos políticos y económicos con intereses determinados. Iván Ilich aporta diversos elementos reflexivos sobre la temática en su libro *La sociedad desescolarizada*, que no se encuentran distantes del hilo conductor del presente escrito:

Desde los comienzos de este siglo, las escuelas han sido protagonistas del control social por una parte y de la cooperación libre por la otra, poniéndose ambos aspectos al servicio de la “buena sociedad” a la que se concibe como una estructura corporativa altamente organizada y de suave funcionamiento. Sometidos al impacto de una urbanización intensa, los niños se convierten en un recurso natural que han de moldear las escuelas para luego alimentar la máquina industrial (Ilich, 1971, pp. 94-95).

Desde esta lectura, la universidad lejos de ser el espacio que garantiza la emergencia de pensamientos soberanos y autónomos, contribuye a reproducir el mar de información que encapsula intereses específicos: los del capitalismo. No es casual que muchas de las disputas entre intelectuales especializados en materia educativa mostraran su descontento por ver reducirse el campo universitario a la

mera confección de elementos para el capital; sin embargo, no dejan de ser cuestionables los cambios que demandan: “A diferencia del conocimiento universitario [...] el conocimiento pluriversitario es un conocimiento contextual, en la medida en que el principio organizador de su construcción es su aplicación” (Santos, 2021, p. 151).

Las anteriores son algunas de las razones en las que se funda la sospecha por los saberes institucionalizados que, da la impresión, pretenden trastocar la capacidad inquisitiva del pensar por la mera absorción de datos. Muy lejos de hacer latir el enunciado según el cual “En la universidad, los estudiantes hacen también profesión de libertad, son pensadores independientes y responsables que siguen con espíritu crítico al maestro” (Hoyos, 2008, p. 323).

En el mismo tenor, poner en evidencia los ritos de paso a los que está acostumbrada la educación superior exige transitar rutas reflexivas que muestren los mecanismos reales de un sistema que tiene que ser pensado y repensado y no subsanado con nuevas categorías, que en muchas ocasiones resultan incuestionables, o con reformas que mantienen los cimientos en las mismas condiciones. En las siguientes líneas de *Los colores de la infamia*, Cossery cuestiona las falacias adyacentes a la práctica educativa. Utilizando como personaje a una estudiante llamada Nahed, quien había emprendido la noble empresa de escribir una tesis sobre la filosofía del desprecio, pronto se ve disuadida por Karamallah, para quien la obtención de un diploma –o grado- no era sino el camino hacia la esclavitud; es decir, el medio por el cual se colabora con el orden de ideas imperante (Cossery, 2000, p. 98).

Desde luego que el pensador egipcio no es el único que ha puesto entre signos de interrogación la laborar universitaria y, con ello, la educación en general. El pensador rumano Émil Cioran hizo lo propio, tal y como lo evidencian las siguientes líneas:

Y rompí totalmente con la Universidad. Soy enemigo, incluso, de la Universidad. La considero un peligro, la muerte del espíritu. Todo lo que es enseñanza, ¡aun siendo buena, aun siendo excelente!, es malo, en el fondo,

para el desarrollo espiritual de alguien. Por eso considero que una de las mejores cosas que he hecho en mi vida ha sido romper totalmente con la Universidad (Cioran, 2012, pp. 33-34).

En este sentido, Erasmo de Rotterdam, que es de sobra conocido y reconocido por la sapiencia que lo caracterizaba y con la finura de la mofa que le es peculiar, está próximo al pensador egipcio en cuanto que despotrica contra aquellos retóricos que se jactaban de hablar dos lenguas, mezclando en sus discursos términos latinos que en ocasiones ni ellos mismos entendían. Con lo cual, dejaba claro que lo único que hacían era confundir a los lectores, cumpliendo con el rito según el cual entre más ininteligible es un autor, se le estima por más erudito (Rotterdam, 1989, p. 27).

Asimismo, denuncia una sapiencia profesada por sus coetáneos reducida a la belleza de los discursos caracterizados por la implementación de palabras procedentes de lenguas extranjeras para hacer ver que el que escribe es más culto de lo que en verdad es. Erasmo de Rotterdam sin lugar a dudas fue un desmontador de los ideales intelectuales enaltecidos en su época, ideales que son herederos de viejas épocas y que, a su vez, nosotros seguimos padeciendo con más intensidad y fervor.

Por último, se cita el caso del filósofo Jean-Jacques Rousseau con su escrito *Discurso sobre las ciencias y las artes*, en donde pone en tela de juicio el papel del progreso de las ciencias y de las artes como benefactores de la humanidad. Léase en ese sentido el siguiente párrafo:

Nuestras almas se han corrompido, a medida que nuestras ciencias y nuestras artes han avanzado hacia la perfección. ¿Se dirá que es una desgracia inherente a nuestra época? No, señores; los males causados por nuestra vana curiosidad son tan antiguos como el mundo. El flujo y reflujo de las aguas del océano, no han sido sujetos con más precisión al curso del astro que nos alumbra en la noche, que lo ha sido la suerte de las costumbres y de la probabilidad respecto al progreso de las ciencias y de las artes. Se ha visto a la virtud esconderse ofuscada a medida que sus luces elevábanse sobre nuestro horizonte, observándose el mismo fenómeno en todos los tiempos y en todos los lugares (Rosseau, 1923, p. 11).

Por lo que, el problema de la educación trasciende momentos históricos. Marcha junto a los pasos que el ser humano va afianzando sobre la tierra y el asfalto. Si se siguiese el ejemplo de Rousseau y se dudara del discurso oficial que gira en torno al entramado pedagógico, el ser humano contemporáneo tendría que voltear los ojos dubitativos a los denominados Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), que han prometido a la humanidad sufriente el exterminio de la pobreza, la desigualdad, la protección del planeta y garantizar la paz y la prosperidad. Y en particular, en su objetivo cuatro, que asegura una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Llegados a este punto, es conveniente, por lo provechoso de la reflexión, recaer en la puntualización que en su momento hizo Fernando Savater respecto de la injusticia: “Tratar de modificar la injusticia universal es no haber entendido todavía la condición ilegible del mundo, su facticidad azarosa que jamás se plegará a cumplir ningún ideal ético ni a satisfacer un ansia justiciera” (Savater, 1978, p. 69). Y agregar, aún más, lo correspondiente a la desigualdad: “Políticamente, todo aumento de la igualdad se acompaña de un ahondamiento del abismo entre quienes tienen poder y quienes son poseídos: la igualdad favorece el reforzamiento del control total, del poderío del Todo” (Savater, 1978, p. 75).

Ahora bien, en un tiempo donde el alumno juega un rol pasivo-receptivo y el profesor el de facilitador de la información, ¿qué oportunidades de aprendizaje están en juego? ¿Qué tan posible es una educación inclusiva, equitativa y de calidad que no se esfume en el tejido del discurso, sino que irradie la realidad social? Es más, desde esta lógica, ¿a qué se le llama educación de calidad? En general, al hacer de la enseñanza un derecho otorgado por el Estado, resulta imposible pasar por alto aquella sentencia de Alain Badiou que profería: “Cuando los paladines de la ideología “ética” contemporánea proclaman que el retorno al Hombre y a sus derechos nos han liberado de las “abstracciones mortales” engendradas por “las ideologías”, se burlan de la gente” (Badiou, 2004, p. 30).

Desde los escritos de Albert Cossery es difícil concentrar una defensa favorable del quehacer de la universidad, sobre todo porque hay una descreencia

de sus efectos benévolos sobre el espíritu humano. Pero, además, porque en el trasfondo hay una cuestión ineludible. Esta relación de alumno-profesor lleva implícita la creencia de que hay “alguien” que está capacitado para mostrar cómo es que se ha de vivir. Lo cual es sospechoso en un autor al que cualquier acto humanista le parece aberrante, ya que, como heredero del pensamiento nietzscheano, para Cossery la existencia siempre se muestra como una experiencia singular. El tiempo no se repite, el azar toma diferentes formas, coagulándose en indeterminadas posibilidades. Así que, si las experiencias son irrepetibles en cada uno de nosotros, ¿por qué creer y hacer creer que lo indeterminado puede afianzarse y repetirse año con año, de tal forma que permita establecer patrones de conducta que, además, puedan enseñarse?

Los humanistas han tomado diferentes rostros a lo largo de los siglos. A veces son profesores; otras tantas, revolucionarios, en ocasiones simplemente reformistas. Todos concentran el mismo fin: lo humano tal y como se muestra es incómodo, por lo que es necesario modificarlo, agregar, quitar, pero hacer que se convierta en lo que “debe ser”. En ese marco, Luis Alberto Ayala Blanco afirma con atino que no hay quien *deteste tanto al Pueblo como los revolucionarios* (Ayala Blanco, 2005, p. 51), siempre sedientos de ver transformarse el mundo, como si lo que apareciera ante sus ojos fuera producto de algún hechizo teratológico. Así que:

Esto paladines de la equidad generalmente son individuos educados, con títulos universitarios, que aprendieron en los libros que el mundo es injusto y que la misión del hombre consiste en hacer de este pedazo de tierra que habitamos, un lugar mejor (Ayala Blanco, 2005, p. 51).

Sin embargo, el fracaso de la educación no sólo deviene por esa línea, sino porque, obviando lo anterior, “Enseñar la vida sin vivirla era un crimen de la más detestable ignorancia” (Cossery, 2011, p. 27). Esa separación entre vida y pensamiento que nutre los recovecos del ser humano actual ha atiborrado las enciclopedias de saberes poco provechosos para nuestras apetencias naturales:

Bref, l’enseignement, por le porte-parole du romancier, est inadapté à l’être humain, celui-ci devant viser prioritairement l’accomplissement alors qu’on

lui propose des contenus sans réalité propre, trop souvent théoriques et abstraits, qui ne peuvent en aucune façon satisfaire, combler l'individu ayant une légitime soif de connaissance. À l'inverse, ils ne peuvent que le décevoir, le dégoûter et le détourner définitivement du savoir alors que l'esprit de l'enfant, de l'adolescent, du jeune homme, est naturellement en éveil, vacant, prêt à tout recueillir et à tout recevoir (Raymond Spinose, 2008, p. 25).¹⁰

Otro elemento a destacar, característico también de nuestros días (que es la manera en la que Cossery sigue hablando a pesar de los más de diez años que han transcurrido después de su muerte), es que en la universidad continuamente se promueve el pensamiento crítico. No obstante, como lo deja ver Fernando Savater: "El disidente será la arenilla en el bien lubricado engranaje o el maligno tumor que roe la víscera" (Savater, 1978, p. 18). Por lo que, no hay seguridad innegable que nos garantice que los dardos que lanzamos contra el enemigo sean realmente ponzoñosos y no espinas que han nacido sobre el mismo tallo del rosal que termina protegiéndolo contra los depredadores.

El discurrir subversivo, turbulento de Albert Cossery, es un llamamiento a aquello que, como lo demuestra Rafael del Águila en su texto *Sócrates furioso*, es el despertar del pensamiento. Lejos de establecer el afincamiento de categorías inamovibles, Sócrates enseñó la eficacia de la pregunta como elemento esencial al acto del pensar. El pensamiento no es reconciliación con el mundo, sino cuestionamiento, una apertura siempre dispuesta a recibir y dejar salir las sospechas, las dudas que nos invaden. Más allá de:

Una vida irreflexiva, relajada acrítica, que se desliza sobre los firmes rieles de lo ya establecido, lo ya fundado, lo ya cristalizado, una vida que repite los estereotipos y los clichés y los llama pensamiento que se niega a entrar en

¹⁰ "En definitiva, la educación, para el vocero del novelista, es inadecuada para el ser humano, que debe aspirar ante todo a la realización, mientras que se le ofrecen contenidos sin realidad propia, con demasiada frecuencia teóricos y abstractos, que en modo alguno pueden satisfacer o colmar al individuo con legítima sed de conocimiento. Por el contrario, sólo pueden desilusionarlo, disgustarlo y alejarlo definitivamente del conocimiento, mientras que la mente del niño, del adolescente, del joven, está naturalmente alerta, vacía, lista para recogerlo todo y recibirlo todo". (Traducción propia)

discusiones pero afirma sus «incontrovertibles» convicciones, una vida de respeto hacia las tradiciones heredadas y sin arista crítica, una vida así no sólo es pobre o estúpida, a la postre es también improductiva para la polis e imposible...o al menos lo fue para Sócrates (Del Águila, 2004, pp. 66-67).

Así que, es imprescindible que las rutas reflexivas sobre la universidad se hilvanen con la propia condición humana, donde, más que aniquilar la fuerza, la capacidad creativa del ser humano, haga despertar su inconformismo, más que proveer de certezas. Pero para incitar esa apetencia del pensar se requiere colocarse en las antípodas de nuestras seguridades: “Porque la alternativa a los riesgos del pensamiento es una vida de horizonte congelado, repetitiva, integrada, armónica y ajustada a lo existente” (Del Águila, 2004, p. 118).

Cossery fue llamado el *príncipe de la pereza* y este mote no es casual, ya que consideraba que el ser humano estaba necesitado de un tiempo de reflexión que sólo podía hallarse lejos de la vorágine en la que el progreso (hay que hacer hincapié que el contexto histórico desde el que habla el pensador egipcio es el de la Europa de la primera mitad del siglo XX, cuando la idea de progreso cobraba apenas sus primeras formas. Nuestra actualidad padece una forma más recalcitrante y penetrada de esos primeros comienzos) subsumía las almas de los mortales. Para reflexionar se requiere tiempo. Y eso también nos lo mostró Sócrates.

En el Banquete, Platón cuenta de su maestro que “«...habiéndose concentrado en algo permaneció de pie en el mismo lugar desde la aurora meditándolo, y puesto que no le encontraba solución no desistía, sino que continuaba de pie investigando [...] y estuvo de pie hasta que llegó la [siguiente] aurora y salió el sol»” (Del Águila, 2004, p. 76). ¡Cuántos de nosotros dispondríamos si quiera de veinte minutos sin que la agenda y el reloj nos recuerden la siguiente obligación!

3.-La ética de la felicidad inmediata

El programa ético cosseriano –que más bien debería ser un antiprograma porque, en primer lugar, no cumple con expectativas promisorias de un futuro

redentor y, en segundo lugar, porque exime de la tediosa repetición de tener que cumplir constantemente con la misma labor- lleva implícito el reencuentro con la felicidad. Por supuesto que de ésta última se ha hablado bastante en el terreno moral. Podríamos llenar compendios dedicados únicamente a analizar dicha categoría. No obstante, se ha mencionado anteriormente que la filosofía cosseryana se aparta de las posturas milenaristas y utópicas tiradas a la creencia en un futuro que nos aliviará de los males que se padecen en el presente.

Albert Cossery enseñó la urgencia por vivir lo que se profesa. Y él profesaba una vida apartada de las ambiciones porque “Considera que sólo la vida de quien no tiene ambiciones tiene hueco para la generosidad” (Galar, 2013, p. 116). No es el trabajo ni el éxito, ni la acumulación de sapiencia, ni el dinero lo que le dará al ser humano la serenidad espiritual. En su libro *Mendigos y orgullosos* clarifica que la felicidad no es un ideal por el que se tenga que arriesgar en demasía:

Su aptitud para superar las torturas del espíritu y los remordimientos de conciencia lo convertían en un compañero delicioso. En ningún momento se lo veía disminuido por la indignidad de sus actos; aceptaba todas las abyecciones del destino con un optimismo feroz. No tenía dignidad, pero eso no le impedía vivir. Lo que Gohar admiraba de él, por encima de todo, era su sentido verdadero de la vida: la vida sin dignidad. Estar vivo era suficiente para su felicidad (Cossery, 2011, p. 30).

Los grandes sistemas filosóficos han respaldado sus enseñanzas en teorías abstractas alejadas de la propia vida, como lo son la búsqueda irrefrenable del ser, las grandes discusiones por el más allá, las interminables disputas por las causas y los efectos de las cosas. El escritor en cuestión no delinea una teoría de la felicidad a la que los humanos tengan que apoltronarse, porque –desde su punto de vista- basta con estar vivo para gozar de la alegría de la existencia con todo lo que ésta tenga de grotesca. Sus escritos no son un puñado de quejas y defensas de los más osados y de los menos afortunados. Que las personas sufren y padecen el estado de cosas en el que se encuentran inmersos es una evidencia visible hasta para un niño. Dice Cossery textualmente: “¿Qué necesidad tenía de defenderse? ¿Él negando la existencia de los cerdos? [...] ¿Qué se creía Al Kordi? ¿Qué era el único

que sabía que el pobre pueblo estaba dominado por una banda de ladrones desvergonzados? Hasta un niño sabía eso” (Cossery, 2011, p. 168).

Ahora bien, la felicidad cosseriana no es un llamado a las masas. Heredero de la filosofía nietzscheana, tiene presente la tensión existente entre el que aspira a desnudarse de toda avaricia, aunque esto resulte imposible, pero que valga por el simple hecho de desearse, y la soledad que esto conlleva. Pese a vivir entre la multitud, ser agujoneado por la conciencia de la estulticia en que aquella, y uno mismo con ella, naufraga. Y, a pesar de lo cual, desistir de convencer y trazar planes de acción para liberarse. Nietzsche hacia el final del párrafo número 55 de *La Gaya ciencia* titulado *El deseo de padecer* lo expresa con la lucidez que lo representa: “Ni saben que hacer de sí mismos y por eso escriben en la pared las miserias de los demás. ¡Y siempre de otros diferentes! ¡Dispensad, amigos, yo me he atrevido a escribir en la pared mi dicha!” (Nietzsche, 2015, p. 71).

Y a propósito del pensador alemán, tal vez para clarificar lo ya expuesto hasta aquí, convenga recaer en un extracto de otro párrafo del texto ya citado (*La gaya ciencia*) por la pertinencia de la fuerza que contiene, curiosamente anotado entre guiones, lo cual no reduce la importancia que sujeta: “-y todas las Éticas han sido hasta el presente insensatas y contrarias a la Naturaleza, hasta el punto de que cualquiera de ellas hubiera perdido a la humanidad si hubiese llegado a apoderarse por completo de ella-” (Nietzsche, 2015, pág. 37). Es cierto que Albert Cossery no filosofó cerca de las categorías que atestatan el mundo académico. No hay en sus libros capítulos dedicados a la teorización de la Ética, por ejemplo. Lo que hasta aquí se ha dicho es producto de una exégesis personal decantada a la filosofía moral.

Aunque también es cierto que no es gratuito el haber adoptado tal empresa como uno de los objetivos de este escrito. En su libro *Una ambición en el desierto* expresa su inconformidad por lo que denomina una ética convencional como sinónimo de una ética bárbara producto de la *incurable megalomanía* de los seres humanos, que conlleva su propia perversión. Ahora bien, al hacer el rastreo de los preceptos éticos que se desprenden de sus letras, se puede observar una filosofía

moral alejada de la negación de la vida que ha caracterizado los discursos referentes al comportamiento humano. En este sentido, cuando Nietzsche denuncia que todas las Éticas se han formulado en las antípodas de la Naturaleza intenta hacer estallar los vicios de la intelectualización. Es decir, en todo discurso reformador hay una inconformidad por la vida, de ahí las ensoñaciones que se elucubran sobre el manto del desprecio del mundo, por lo que se sostienen en la idealización inmóvil de los acontecimientos. De ahí el consejo nietzscheano que reza: “Debes volverte lo que eres” (Nietzsche, 2015, p. 138).

Pensar desde la fatalidad de la vida la forma que convenga adoptar para vivir mejor debería ser punto focal en una enseñanza que ensalza la crítica como punto central de su quehacer. Así, la lectura de la obra de Albert Cossery dinamiza cuestionamientos que abren las rutas hacia reflexiones imprescindibles para una época como la nuestra caracterizada por un tiempo aciago.

Reflexión

Llegados hasta aquí, conviene hacer notar que como en una circunferencia el final siempre es el principio y acaso lo que ahora se escribe para cerrar un escrito no sea sino el intento –y sólo eso- a abrir otras brechas en el camino del pensar. Posiblemente ninguna lectura sea indispensable para vivir, pero lo cierto es que hay libros que más que intentar un casamiento con lo incuestionable, buscan detonar las evidencias hasta hacerlas trizas. Los textos cosserianos brindan esa posibilidad. Son un desafío que incita a cuestionarnos el estado de cosas en el que nos sumergimos, indispensables para entender y entendernos desde nuestra propia finitud.

La época crítica que nos ha tocado padecer exige pensar y repensar baluartes añejos (como la universidad), pero no por añosos incuestionables, que se han apropiado los derechos de un saber que es común a los seres humanos. En un tiempo donde la misma literatura está inserta en la dinámica de la sociedad de consumo y donde: “La libertad del crítico termina donde empiezan los intereses económicos de los dueños de los medios de producción de las palabras” (Becerra, 2013, p. 37). Es menester sacudir las miríadas de almas que se amontonan en el

engaño masificado que llamamos realidad. Albert Cossery es un buen pretexto para esta empresa y tal vez algún día llegue a figurar en los manuales de la filosofía institucional, apagando el eco subversivo que caracteriza su pensamiento, pero las púas del pensar seguirán latentes con otros rostros y palabras renovadas.

Su apuesta también viene a figurar como aquel freno que se antepone ante una educación cada vez más apartada de la vida, pese al discurso actual del impacto social que se les exige a todas las disciplinas que conforman el saber humano. La imbricación entre pensar y vivir, vivir lo que se piensa y pensar lo que se vive, es primordial en lo que se ha delineado como “su” ética. Haber escrito unos cuantos textos donde, como él mismo afirma, ronda la misma idea sólo que trabajada con diferentes matices, es inevitablemente el resultado de la relación entre el *logos* y el *pathos*. De ahí a poner en entredicho los rituales tan sacralizados en la enseñanza superior que, ciertamente, otorgan reconocimiento, pero ¿hacen una vida más venidera? Es el reclamo por una verdadera utilidad del conocimiento en cierto sentido está muy cercano a la proclama epicúrea: “Vana es la palabra del filósofo que no remedia ningún sufrimiento del hombre. Porque, así como no es útil la medicina si no suprime las enfermedades del cuerpo, así tampoco la filosofía si no suprime las enfermedades del alma” (En Álvarez, 2021, p. 24).

Así que, volver a las reflexiones principales que anidan en el entramado pedagógico es cavilar sobre nuestro quehacer actual y tener en cuenta que hay necesidades vitales colocadas más allá de un discurso institucionalizado.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Lopezello, J. L. (2021). *Émil Cioran: Ensayo de herejía existencial*. [Tesis de doctorado, UAEMéx.] <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/111863>
- Ayala Blanco, L. A. (2005). *Autómatas espermáticos*. Sexto piso editorial.
- Badiou, A. (2004). *La ética. Ensayo sobre la conciencia del mal*. Herder.
- Becerra Mayor, D. (2013). *Qué hacemos con la literatura*. Akal.
- Cioran, E. M. (2012). *Conversaciones*. Tusquets.

- Cortina, A. (2021). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Booket.
- Cossery, A. (1993). *La violencia y la burla*. Octaedro.
- Cossery, A. (1997). *Los haraganes del valle fértil*. Anaya & Mario Muchnik.
- Cossery, A. (2000). *Los colores de la infamia*. Octaedro.
- Cossery, A. (2011). *Mendigos y orgullosos*. Pepitas de calabaza.
- Cossery, A. (2013). *Una ambición en el desierto*. Pepitas de calabaza.
- Del Águila, R. (2004). *Sócrates furioso. El pensador y la ciudad*. Anagrama.
- Espinose, R. (2008). *Albert Cossery, une éthique de la dérision*. Orizons.
- Galar, J. L. (2013). *Tras Albert Cossery*. Kadmos.
- Hoyos Vásquez, G. (2008). *Filosofía de la educación*. Trotta.
- Ilich, I. (1971). *La sociedad desescolarizada*. El rebozo.
- Mitrani, M. (2013). *Conversación con Albert Cossery*. Pepitas de calabaza.
- Nietzsche, F. (2015). *La gaya ciencia*. Colofón.
- Pimenta, A. (2014). *Discurso sobre el hijo-de-puta*. Pepitas de calabaza.
- Rotterdam, E. (1989). *Elogio de la locura*. Austral.
- Rousseau, J.J. (1923). *Discurso sobre las ciencias y las artes*. Biblioteca virtual.
<https://biblioteca.org.ar/libros/131655.pdf>
- Savater, F. (1978). *Panfleto contra el todo*. Dopesa.
- Santos, B. (2021). *Descolonizar la universidad. El desafío de la justicia cognitiva global*. CLACSO.

SEGUNDA PARTE

Capítulo VI

Largo camino para disminuir las desigualdades vividas por las personas con discapacidad en México, hacia el décimo Objetivo de Desarrollo Sostenible

María del Rosario Guerra González

Presentación

El objetivo décimo, dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible establece reducir la desigualdad en y entre los países.

Un producto interno bruto alto es una medida engañosa cuando coexisten con un índice de desigualdad también alto, medible a través del coeficiente de Gini.

El 10.1 de los ODS dice: “De aquí a 2030, lograr progresivamente y mantener el crecimiento de los ingresos del 40% más pobre de la población a una tasa superior a la media nacional” (ONU, 2015) y el 10.2 se propone: “de aquí a 2030, potenciar y promover la inclusión social, económica y política de todas las personas, independientemente de su edad, sexo, discapacidad, raza, etnia, origen, religión o situación económica u otra condición” (ONU, 2015).

La palabra “progresivamente” es importante, de igual manera los derechos humanos son progresivos, los cambios no se pueden producir súbitamente, pero es básico que exista un plan ordenado, con fechas, para lograrlos.

En los párrafos citados está, de manera puntual, la referencia a la necesidad de incluir dentro de la sociedad a las personas con discapacidad y garantizarles igualdad de oportunidades.

Hay coincidencia con Boaventura de Sousa Santos, quien reclama un cambio hacia el conocimiento emancipador, a través de una experiencia estética, con conciencia de la presencia del otro, expresa: “en resumen, se requiere el recantamiento de todas las prácticas

sociales locales-globales, inmediatas-finales, que pueden considerarse trayectorias parciales del colonialismo a la solidaridad” (Santos, 2021, p. 107).

Al comenzar el siglo XXI se lograron acordar medidas de protección de otro sector: las personas con discapacidad (Pcd). El 13 de diciembre de 2006 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención Internacional Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CIDPD), donde se establece que existe en el mundo más de mil millones de personas con esta condición, un 15% de la población ONU, (2007). El objetivo general de la convención es asegurar al grupo el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos. Los mismos velan por la dignidad humana, la cual es necesario respetar en lo cotidiano.

Hablar de una vida buena en un mundo con poca desigualdad o de una existencia deseable es tarea compleja, porque entre los factores que la conforman pueden encontrarse situaciones medibles como, por ejemplo, un ingreso que permita obtener alimentos, pero existen otros elementos no cuantificables propios de cada cultura y de cada individuo.

Simultáneamente hay que distinguir medios y fines, dado que, por ejemplo, el ingreso es un medio necesario para llegar a un fin que podría ser tener la libertad indispensable para elegir situaciones básicas en un proyecto de vida.

Estas puntualizaciones iniciales son oportunas en el tema, porque se presentarán resultados estadísticos que muestran la desigualdad vivida en México, junto a las carencias de medios para que las Pcd tengan existencias deseables dentro de los límites particulares de cada una.

No sólo interesan los resultados, sino cómo se los ha obtenido; es diferente que un individuo pueda llegar a un lugar porque lo trajeron a si pudo acceder por sí mismo.

La *libertad* y la *agencia* son las ideas filosóficas guías de esta investigación; la información cuantitativa presentada tiene por objetivo mostrar cuánta capacidad de decisión está cerrada a las Pcd. La posibilidad de escoger se considera valiosa.

Esta investigación tiene cinco partes. En la primera se presenta la desigualdad por carencias, aparece la evolución de los criterios para identificar a una persona con discapacidad o con limitación. La ONU en la CIDPD subraya tener deficiencias físicas y/o mentales que impidan la vida en sociedad. La Convención Interamericana usa el término “deficiencia” limitante para ejercer actividades de la vida diaria.

En México se han empleado diversos criterios y en la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares de 2020 aparecen los grados de dificultad para caminar, moverse, ver, escuchar, hablar, recordar, entre otros procesos. Estos límites y sus grados son básicos en el tema, porque permiten o imposibilitan decidir sobre la propia vida.

La segunda parte del texto muestra las desigualdades provocadas por la violencia. En primer término, se la define con el criterio de la OMS y con la postura de teóricos dedicados al tema. No solo interesa la violencia física, sino también la estructural: situaciones económicas injustas, sociales y culturales soportadas sobre relaciones de poder.

El tercer subtema analiza la desigualdad vivida por pobreza, carencias sociales y rezago educativo.

A continuación, el trabajo presenta las posturas filosóficas sustento para enfocar el tema: la libertad y la agencia como requisitos para tener un plan de vida, aunque ésta tenga límites propios de dificultades físicas o mentales. El autor central en esta postura es Amartya Sen.

Se establece un paralelismo entre lo dicho por los teóricos y lo planteado por la CIDPC.

La quinta parte presenta algunas reflexiones con respecto a tareas pendientes a realizar por la familia, la sociedad y el Estado.

1. Desigualdad por carencias físicas y/o mentales, evolución de los criterios

La desigualdad social tiene diversas caras y causas, pero todas impiden el goce de los derechos que cada persona posee.

Un cuerpo sano es el inicio de una vida integrable dentro de la colectividad; una mente sana es condición de posibilidad para llegar a realizar un proyecto de vida viable. En este entorno las Pcd tienen limitadas sus opciones y el ejercicio de sus derechos básicos.

Se estima que en 2050 un sexto de la población mundial tendrá más de 65 años.

Según la Organización Mundial de la Salud al 2020, más de 1,000 millones de personas viven en todo el mundo con algún tipo de discapacidad, aproximadamente el 15 % de la población mundial; de ellas, casi 190 millones tienen dificultades en su funcionamiento y requieren con frecuencia servicios de asistencia. El número de Pcd va en aumento debido al envejecimiento de la población y al incremento de enfermedades crónicas.

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2020, en México hay 6,179,890 personas con algún tipo de discapacidad, lo que representa 4.9 % de la población total del país. De ellas 53 % son mujeres y 47 % son hombres (INEGI, 2020a).

Las cifras alarman, por lo tanto, es necesario tener una definición de Pcd para precisar el objeto de estudio. A nivel mundial, de acuerdo con la CIDPD en su artículo 1 se “incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2007).

Desde el punto de vista regional, en América, el artículo 1 de la “Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Pcd” de 1999, establece: “El término ‘discapacidad’ significa una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social” (OEA, 1999).

Si se delimita el tema, en México, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en el 2000, usó la definición de la Organización Mundial de la Salud que decía: “una persona con discapacidad es aquella que tiene alguna limitación física o mental para realizar actividades en su casa, escuela o trabajo, como caminar, vestirse, bañarse, leer, escribir, escuchar, etcétera” (OMS, 2020).

Con este criterio, el INEGI usó la Clasificación Internacional de Diferencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM).

Un año después, dentro de la misma OMS, se aprobó la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF). En 2002 se realizó la Encuesta Nacional de Evaluación de Desempeño (ENED) con los criterios de la clasificación anterior.

En el Censo de Población y Vivienda de 2010 hubo recomendaciones concordantes con los conceptos de la CIF (INEGI, 2010).

Posteriormente en la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID), de 2018, el INEGI modificó preguntas, propuso la perspectiva médica y privilegió el contexto físico y social, enfoque básico bajo la perspectiva de esta investigación, donde el tema se analiza para subrayar la libertad y la agencia de las Pcd.

Desde el punto de vista internacional, hasta 2001 cada país realizaba sus mediciones con criterios adoptados por sus profesionales, por esto la ONU (WG, 2020), consciente de la imposibilidad de comparar cifras, creó el Grupo de Washington (WG), como parte de la Comisión de Estadística de las Naciones Unidas, para lograr compatibilidad internacional.

El WG utilizó el marco conceptual de la CIF; en ésta el funcionamiento de un individuo es el resultado de la interacción entre su condición de salud y sus entornos físico y social. Aquí no sólo interesa la situación física de la persona, sino también los factores ambientales positivos y negativos que permiten u obstaculizan el desarrollo.

El WG incluyó 6 dominios de funciones básicas: “la visión, la audición, la movilidad, el cuidado personal, la cognición y la comunicación” (WG, 2020, p. 4), y distinguió discapacidad y limitaciones, con el objetivo de identificar las dificultades que limitan el ejercicio de la autonomía personal.

En el Censo de Población y Vivienda 2010 aparecieron preguntas de acuerdo con el WG y se incluyó, además, la deficiencia mental.

La Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) de 2020 se apegó a conceptos internacionales, por ello no sólo se preguntó si la persona tiene dificultades para realizar actividades diarias, sino que se incluyeron grados de dificultad: “no puede hacerlo, lo hace con mucha dificultad, lo hace con poca dificultad, no tiene dificultad” (INEGI, 2020c). Usó los seis dominios de la versión corta del WG y añadió dos: uso de brazos y manos, y problemas emocionales.

En el enfoque de la investigación interesan la libertad y la agencia, por lo tanto, es sustancial distinguir entre no poder hacer una actividad, hacerla con mucha dificultad o poderla realizar con poca dificultad. Una de las características de las personas es la posibilidad de elección de sus objetivos, dentro de determinados márgenes. La calidad de vida incluye decidir cómo se desea vivir y la manera cómo lograrlo. En cualquier ser humano esto está relacionado con no estar forzado a seguir los designios de otros, pero en el caso de las Pcd hay que agregar a lo anterior el *grado* de dificultad física y/o mental que se tiene.

El INEGI clasifica las actividades con dificultad en 6 grupos: 1. Caminar subir o bajar, incluye diversas formas de restricciones para moverse, lo que requiere ayuda de otras personas, silla de ruedas; en otro aspecto, andadera o pierna artificial. 2. Ver. Abarca la pérdida total de la vista en uno o ambos ojos y aquellos

individuos que no pueden ver aun usando lentes. 3. Oír. Abarca la imposibilidad de oír en uno o ambos oídos y casos de debilidad auditiva. 4. Hablar. Se refiere a problemas para comunicarse. 5. Recordar o concentrarse. Incluye limitaciones para aprender una nueva tarea, limitaciones para recordar información o actividades cotidianas. 6. Dificultades para bañarse, vestirse o comer. Es frecuente que coexistan diversas discapacidades. En esta clasificación del INEGI no aparecen los casos de Pcd mental o intelectual (INEGI, 2020b).

Sin embargo, en el Censo de Población y Vivienda 2020 se incluyen:

Problemas o condición mental: Estado alterado de salud mental (desde el nacimiento, como resultado de una enfermedad o de un trastorno mental y del comportamiento, lesión o proceso de envejecimiento), que dificulta a la persona a participar en actividades de la vida social comunitaria e interactuar con otras personas de manera adecuada para el contexto y su entorno social (por ejemplo, familia, escuela, trabajo, vecinos, etcétera). El estado alterado de salud mental incluye padecimientos como autismo, síndrome de Down, esquizofrenia, retraso mental (leve o grave), etcétera (INEGI, 2020a).

El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2022), consideró persona con discapacidad a aquella que tiene “muchas dificultades” o “no puede realizar” alguna de las actividades señaladas, si la dificultad es poca o no la hay la persona es considerada sin discapacidad.

Si se observa el vocabulario empleado las palabras repetidas son: deficiencia, imposibilidad, límite y dificultades. Estas difíciles situaciones suelen agravarse en un entorno violento, por ello es necesario puntualizar este último factor que incrementa los obstáculos y acrecienta las desigualdades a las que deben enfrentarse las Pcd.

2. Cuerpo y mentes rechazados: blanco de violencia

El concepto de violencia ha variado, se han incluido más conductas y matices. Existen diferentes acepciones, aunque algunas coinciden en que es un asunto de salud pública y va en aumento en todo el mundo. La OMS considera que no hay una definición clara del problema debido a la diversidad de códigos morales

alrededor del mundo, pues la cuestión del daño es un asunto de la cultura y de las normas sociales, así como de sus valores, todo ello es cambiante con el transcurso del tiempo; no obstante, la definición que ofrece es: “El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (OMS, 2002, p. 3).

Para las corrientes tradicionales el término implica aspectos como intencionalidad, amenaza, fuerza e imposición; por otra parte, están quienes conciben ideas contemporáneas y extienden los elementos implícitos en la violencia; no la reducen a una acción deliberada en contra de alguna persona, pues también incluyen las acciones indirectas, las cuales no son visibles de manera clara, pueden ser involuntarias e inconscientes, basadas en el dominio y la explotación (Navarro, 2013, pp. 98-99).

En la violencia que padecen las Pcd influyen múltiples factores, aspectos que los colocan en una situación vulnerable, por ejemplo, quienes pueden padecer mayor grado de violencia son las mujeres (Foro Perú, 2019).

La violencia se gesta lentamente con situaciones de la vida cotidiana; un estudio realizado por Human Rights Watch identifica que los familiares organizan el día a día, no se tienen servicios de apoyo que posibiliten la privacidad o el aseo, también existe negligencia, pues debido a la economía reducida las familias tienen que emplear más tiempo en conseguir un ingreso y olvidan a las personas discapacitadas con las cuales viven, brindándoles con el mínimo tiempo de atención, mientras son atendidas viven situaciones de regaños, insultos, golpes, falta de privacidad y de higiene, encierro, exclusión y carencia de aparatos que las ayuden en su movilidad (HRW, 2020).

En México, la institución que se encarga de proveer servicios sociales para las Pcd el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF); no obstante, en el tema de la violencia, la medida que toman es platicar con los familiares para convencerlos de cambiar las conductas violentas. Si la situación violenta que se vive

en el hogar es de alto grado entonces la alternativa a la que recurren es la asignación a instituciones o el cambio de familiares. Por lo tanto, no hay medidas que permitan la vida independiente, pues las alternativas son vivir con familiares o en instituciones especializadas (HRW, 2020).

Human Rights Watch detectó que las Pcd viven abusos que involucran violencia física y sexual, aislamiento, intimidaciones y desatención. Quienes ejercen la violencia son generalmente familiares cercanos. Dada esta situación, los actos de violencia son padecidos desde una edad temprana (HRW, 2020, p. 20).

Debido a todas las circunstancias de violencia, Human Rights Watch hace una lista de recomendaciones al gobierno mexicano, entre las cuales están: la posibilidad de que las Pcd puedan denunciar los casos de violencia, mediante mecanismos de fácil uso; el acceso a lugares que se encarguen de la protección física y psicológica en caso de violencia; la capacitación adecuada del personal que se encargue de ejecutar las leyes, para que puedan detectar casos de violencia, es necesario que cuenten con preparación en temas de discapacidad y de género; la difusión de la violencia que pueden vivir las Pcd mediante documentos comprensibles y en donde también se diga cómo tener apoyo; la capacitación del personal que trabaje en servicios a los cuales recurran las Pcd, en cuanto a información sobre cómo hacer alguna demanda por violencia; la incorporación de leyes que garanticen la vida independiente, auxiliado de medidas que posibiliten esa independencia; la recolección de datos enfocados en la violencia vivida por las Pcd (HRW, 2020).

Aunado a las anteriores, también es necesario hacer visible el tema en la sociedad. Detectar y esclarecer los casos de violencia para poder hacer una denuncia o para tomar medidas preventivas. Publicar datos oficiales que muestren datos de la violencia que viven las Pcd. Implementar servicios enfocados en rehabilitación para las quienes padecen violencia y asegurar recursos destinados a evitar la violencia o repararla de alguna manera (Lucerga, 2014).

El enfoque anterior se centra en violencia física, pero no sólo es ésta la importante, el diario acontecer está teñido de violencia estructural.

Esa ampliación del término violencia realza la desigualdad que existe en las estructuras sociales sustentadas en relaciones de poder; quienes ejercen cometen violencia estructural cuando sus acciones están motivadas por el egoísmo y la instauración de sus deseos a costa de los demás. Quienes padecen esa imposición se encuentran en una situación de pérdida de autoestima, de dignidad y carencia de derechos de bienestar, de seguridad y de autodesarrollo (Navarro, 2013).

Por lo anterior, se puede decir que la violencia estructural se cimienta en la falta de satisfacción de necesidades básicas, porque dificulta el acceso a algunos servicios o bienes que son indispensables para que las personas vivan de manera digna (Navarro, 2013).

La violencia estructural hace alusión al tipo de violencia que no se hace de manera intencionada, pero que está presente en cada uno de los ámbitos en los cuales se desenvuelven las personas, a través de relaciones sociales, económicas, políticas, u otras, y que vulneran los derechos humanos fundamentales; de esta forma se pone en riesgo la satisfacción de alguna necesidad básica (Ferri, 2006.).

La violencia estructural está fundamentada en la explotación, lo que remarca las desigualdades entre aquellos a grupos que detentan el poder y quienes se encuentran en una situación poco privilegiada. Así, los que viven en pobreza pueden perecer por falta de recursos que satisfagan su necesidad de alimento, salud, vivienda, entre otras. No cubrir esas necesidades tiene consecuencias directas, por ejemplo, la reducción del nivel educativo, la disminución de esperanza de vida, en general, pérdida de oportunidades (Galtung, 2006).

Por lo anterior, la violencia no se reduce a la relación directa con el cuerpo de manera física, porque también existe la que propicia huellas en la mente y el espíritu, es decir, la violencia estructural. Ésta se fundamenta en algún tipo de explotación que da fuerza a la dominación.

Para que las Pcd puedan ser libres de escoger el lugar donde quieren vivir y con quién, sin que las circunstancias sean las que obliguen a determinadas

condiciones. Por lo tanto, es indispensable que ese grupo cuente con los mecanismos necesarios para dirigir libremente su vida.

Diversos factores que son parte de la violencia estructural imposibilitan decidir y cierran oportunidades, de ellos se hablará en el apartado siguiente.

3. Desigualdad por pobreza, carencias sociales y rezago educativo

La libertad se incrementa con la posibilidad de tener un ingreso seguro, pero esto está en relación con el sistema de salud pública, la inclusión en las instituciones educativas, la seguridad social y las peculiaridades familiares.

A pesar de los matices anteriores, la situación de pobreza es una forma de violencia estructural. El CONEVAL realizó un estudio sobre la relación entre vivir con discapacidad y estar en situación de pobreza. De acuerdo con esta organización su análisis “aporta elementos para distinguir si existe un ejercicio diferenciado en el acceso a los derechos humanos para las Pcd, y así atender uno de los principales desafíos: garantizar que la situación de discapacidad no disminuya las posibilidades de desarrollo e inclusión social de las personas con esa condición” (CONEVAL, 2021, p. 5).

Sus indicadores de carencia social son: 1. Rezago educativo. 2. Carencia por acceso a los servicios de salud. 3. Carencia por acceso a la seguridad social. 4. Carencia por calidad y espacios de vivienda. 5. Carencia por acceso a los servicios básicos en la vivienda y 6. Carencia por acceso a la alimentación nutritiva y de calidad.

Se está en situación de pobreza cuando se tiene al menos una carencia social y el ingreso no permite satisfacer las necesidades alimentarias y no alimentarias.

El CONEVAL clasifica la pobreza en: extrema, moderada y multidimensional. La primera acontece cuando existen tres o más carencias de las seis posibles y se tiene un ingreso tan bajo que, aunque se dedicase totalmente a la adquisición de alimentos no se podrían adquirir los nutrientes necesarios.

La pobreza moderada “se obtiene al calcular la diferencia entre la incidencia de la población en pobreza menos la de la población en pobreza extrema” (CONEVAL, 2022).

La pobreza multidimensional es aquella definida por la Ley General de Desarrollo Social, donde se utilizan factores económicos y sociales.

Los resultados del CONEVAL indican que:

En 2020, 49.5% de las Pcd se encuentran en situación de pobreza, cifra que contrasta con 43.5% en el caso de las personas sin discapacidad. Esto se traduce en que, a partir de datos de la ENIGH 2020, de los 8.3 millones de personas identificadas con discapacidad, 4.1 millones se encuentran en situación de pobreza multidimensional. Asimismo, 0.9 millones de Pcd se encuentran en situación de pobreza extrema, lo que representa 10.2% de la población de este grupo. Cabe destacar que este porcentaje es 1.8 puntos porcentuales mayor al de sus pares sin discapacidad (CONEVAL, 2021, pp. 5-6).

Dentro de la medición anterior es destacable que solamente el 15.3% de las Pcd no se encuentran en situación de pobreza o vulnerabilidad.

Con respecto a los ingresos, el 18.6% de las Pcd se encuentran por debajo de la línea de pobreza extrema (valor monetario de la canasta alimentaria) y el 56.5% por debajo de la línea de pobreza por ingresos (valor monetario de la canasta alimentaria, más la no alimentaria); tienen en promedio \$581.07 menos de ingreso corriente total per cápita respecto a sus pares sin discapacidad (CONEVAL, 2021).

Para las Pcd es difícil escapar de un ambiente violento porque no cuenta con independencia económica. Las que tienen algún tipo de sustento gubernamental no pueden hacer uso de él porque los familiares directos son los que reciben el ingreso y en ocasiones no se los dan a los beneficiarios a quienes está dirigido el apoyo; otro caso es que los familiares son los que administran la economía. Por lo tanto, no pueden tener libertad financiera (HRW, 2020:20).

Si bien vencer la pobreza es un reto en México, la situación de las Pcd está notoriamente peor, hay carencias sociales y de bienestar que obstaculizan una vida digna.

Las Pcd sufren de violencia estructural debido a que dentro de la sociedad se limitan sus posibilidades por estereotipos generales que menosprecian sus capacidades. Por ejemplo, en el ámbito laboral no son incluidas porque se las relaciona con improductividad, lo cual menoscaba su desarrollo profesional. Para erradicar esta situación es ineludible crear condiciones favorables para que puedan ingresar a un trabajo, el cual necesita ser incluyente, a través de lugares que cuenten con facilidad de acceso de manera equitativa.

En comparación con el resto de la población las Pcd tienen menores oportunidades de ingreso en el ámbito laboral, las que sí logran un empleo generalmente perciben un pago menor que quienes hacen actividades semejantes.

Entre las causas de la falta de oportunidades laborales está que el salario que cubra sus necesidades debe ser mayor al normal, pues debe garantizar su traslado al área de trabajo y los costos por la búsqueda son mayores, debido a las limitaciones de desplazamiento que padecen.

El dinero del que pueden disponer a lo largo de la vida y la calidad de su empleo depende de la edad en la cual hayan adquirido algún tipo de discapacidad, pues si es de nacimiento se enfrentarán a mayores obstáculos y podrán tener menor ingreso que quienes a una mayor edad sufrieron alguna limitación. A lo anterior se agrega que no existen las herramientas adecuadas para poder contar con un buen desarrollo educativo, esto impacta en su ingreso económico (SEDESOL, 2016, p. 26).

La Convención de Derechos para las Pcd establece en el artículo 27 el derecho que tienen las Pcd a tener un trabajo elegido de manera libre para ganarse la vida, debe contar con ambientes laborales adecuados para su condición, y ser tratados de manera inclusiva y accesible. No sólo se contempla a las personas que ya tengan

una discapacidad, también incluye a aquellas que pudieran adquirir una dentro del desempeño laboral.

Además de la Convención, en México la Ley General para la Inclusión de las Pcd (LGIPCD), se dedica en el capítulo II, artículo 11, a hablar del trabajo y del empleo. Asienta que ambos deben ser en condiciones de equidad e igualdad de oportunidades, para lograr el desarrollo personal, laboral y social. Establece siete acciones para lograrlo, entre las que se encuentran: prohibir la discriminación, implementar políticas públicas con inclusión laboral, elaborar un programa de trabajo que contemple capacitaciones constantes, brindar asistencia técnica y legal para quien lo solicite, revisar las Normas Oficiales Mexicanas para vigilar el goce de los derechos laborales, fomentar la sensibilización del grupo de trabajo que tenga contacto con las Pcd y, por último, brindar alternativas para que las responsabilidades laborales no interfieran con la rehabilitación (Cámara de Diputados, 2011)

La Ley Federal del Trabajo también incluye entre sus artículos la exigencia de que las condiciones del trabajo se deben basar en la no discriminación de diferentes grupos, entre ellos están contempladas las Pcd. También establece que los centros de trabajo deben contar con instalaciones que posibiliten la movilidad de ese sector de la población y los empleadores no pueden negarse a aceptar a esos trabajadores (Cámara de diputados, 2021).

El empleo formal posibilita el disfrute de algunas prestaciones y servicios, entre ellos, la salud y las pensiones, por esto las Pcd cuentan con menores posibilidades reales de contar con esos elementos de seguridad social. Además, los ingresos que se derivan del empleo pueden evitar la pobreza, la marginación y la vulnerabilidad económica, de ahí la importancia de tener un empleo. (SEDESOL, 2016).

Las Pcd tienen obstáculos en el ámbito laboral, debido a la falta de la permanencia en la educación, esto les imposibilita tener mejores condiciones laborales y también les falta un empleo donde pueden desarrollar sus potencialidades.

Esta estructura injusta conduce a que presenten más carencias sociales que quienes no tienen discapacidad, aunque tengan más acceso a servicios de salud y a la seguridad social.

Hablar de libertad significa referirse a oportunidades dentro de las cuales elegir. En la postura teórica asumida en este texto, no solamente interesa llegar al resultado, sino también la manera cómo ha sido el camino para lograrlo. El “paternalismo” en el trato a las Pcd impide que aquellas resuelvan, se elige por ellas y esto se agrava si las condiciones sociales están llenas de carencias.

Con respecto a educación, su rezago es otra forma de violencia estructural, en México son obligatorias la educación preescolar, primaria y secundaria, las cuales conforman la educación básica, y la media superior, de acuerdo con el artículo 3º constitucional, fracción primera. Con respecto a la educación superior, la fracción X, del mismo artículo, establece: “La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado. Las autoridades federal y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señale. Asimismo, proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas” (Cámara de Diputados, 2021, p. 9).

El rezago educativo toma en cuenta la asistencia escolar en educación básica. CONEVAL dividió a la población con discapacidad de acuerdo con su edad:

- Población de 3 a 21 años que no asiste a la escuela y no cuenta con educación obligatoria.
- Población de 16 años o más nacida antes de 1982 sin primaria completa.
- Población de 16 años o más nacida entre 1982 y 1997 sin secundaria completa.
- Tiene 22 años o más, nació a partir de 1998 y no ha terminado la educación obligatoria (CONEVAL, 2021, p. 8).

La relación de la educación con el trabajo es muy estrecha, pues con frecuencia el ingreso depende del nivel educativo que se tenga. Dada esta circunstancia las posibilidades de las Pcd se reducen, porque no hay escuelas con

instalaciones adecuadas que incluyan a este grupo, no tienen la infraestructura idónea, tampoco programas educativos que cubran necesidades especiales, ni el personal capacitado para atenderlas. Esas condiciones escolares impiden que las Pcd tengan un alto nivel educativo, consecuentemente las posibilidades de empleo digno se reducen.

El acceso a diferentes niveles educativos es importante, para ello las escuelas deben contar con programas que posibiliten el ascenso educativo, así como la implementación de medidas que se enfoquen en conservar la permanencia de los alumnos con alguna discapacidad y así garantizar la culminación escolar.

Para que todo lo expresado anteriormente sea posible y que sea realidad que cada sujeto planee su vida, dentro de sus posibilidades, es necesario ser *agente* y gozar de cierta libertad. Estos son los temas sobre los que hay que hacer un análisis.

4. La libertad y la agencia como guías del camino a emprender

Como ya se ha expresado, en este texto se subraya la diferencia entre obtener un bien porque se lo ha recibido y haberlo obtenido por esfuerzo propio. No se trata de regalarle los alimentos a las Pcd, sino de colaborar para que tengan un empleo y reciban un salario con el que compren sus alimentos.

Amartya Sen es pionero en relacionar agencia y desarrollo humano. Recurre al término agencia de una forma diferente a la usada en economía y en la teoría de los juegos, pues no lo entiende como el rol de representante que tiene una persona, sino como aquel individuo que genera cambios y sus logros son evidenciados de acuerdo con sus objetivos, implica la participación en distintos ámbitos: políticos, económicos y sociales, de forma individual o colectiva. (Sen, 2000, pp. 35-36).

El ser agente no depende únicamente del bienestar para obtener la realización, sino de que se cumplan metas trazadas como fines a perseguir. Por lo tanto, el logro de la agencia estará determinado por cuánto se hayan cumplido los objetivos vivenciales de una persona. También es necesario contar con la libertad de agencia, la cual se enfoca en la libertad que se tiene para lograr el tipo de vida deseada.

Sen habla de la expresión *libertad de ser agente*, ésta se refiere a la libertad que tienen las personas para cumplir con aquellos objetivos que cada una se ha planteado como valiosos, pero esa búsqueda debe ir acompañada de los propósitos, las obligaciones que sus decisiones conllevan y, en general, con la idea del bien. Por ello, es un tipo de libertad ejercida por un agente que debe ser responsable del fin a obtener (Sen, 1997, pp. 85-86). La CIDPD en su artículo tercero establece como principio “el resto a la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones y la independencia de las personas”.

Para Sen la condición de ser agente implica disciplina porque no todo lo que se desee puede estar dentro de la libertad de agencia, pues se requiere evaluar de manera cuidadosa los propósitos y la concepción del bien. La evaluación rigurosa debe ser realizada de forma personal, pues el autor recalca que no puede hacerla otro, ni en el caso de los niños y de las personas con enfermedades mentales. Hay aspectos de la CIDPD difíciles de aceptar por las familias que viven la situación, por ejemplo, el contenido del artículo 23:

- a) Se reconozca el derecho de todas las Pcd en edad de contraer matrimonio, a casarse y fundar una familia sobre la base del consentimiento libre y pleno de los futuros cónyuges;
- b) Se respete el derecho de las Pcd a decidir libremente y de manera responsable el número de hijos que quieren tener y el tiempo que debe transcurrir entre un nacimiento y otro, y a tener acceso a información, educación sobre reproducción y planificación familiar apropiados para su edad, y se ofrezcan los medios necesarios que les permitan ejercer esos derechos;
- c) Las Pcd, incluidos los niños y las niñas, mantengan su fertilidad, en igualdad de condiciones con las demás.

La agencia está muy relacionada con la responsabilidad, pues no se trata del interés para lograr un bienestar, sino de la existencia de agentes responsables (Sen, 1997).

La agencia requiere de la capacidad de idear los objetivos, además de una delimitación del significado de lo bueno. Entonces, la capacidad de agencia va de la mano con la autonomía, la cual se refiere a la elección del estilo de vida que se desea. (Toboso, 2008).

Hay Pcd motriz que generalmente necesitan ayuda para hacer algunas actividades, esa situación provoca cierta sobreprotección que les resta capacidad de decisión y socialmente se ha gestado la idea de que poca independencia física equivale a imposibilidad de elección. Debido a esas condiciones a menudo se les minimiza o se les anula su libertad de agencia.

Al lado de la autonomía está el enfoque opuesto, denominado paternalismo, este término hace referencia a la limitación de la libertad de una persona al tomar decisiones en su nombre. Es una forma de justificar las restricciones que se hacen a un individuo por considerar que no tiene la capacidad de decisión; no obstante, falta considerar si realmente se consigue que mejoren los funcionamientos de aquel a quien se limita o si sólo es necesario tener información adecuada, capacitación, para por sí mismos lograr cumplir el plan de vida (Toboso, 2008,).

Es necesario el reconocimiento social de que las Pcd tienen autonomía moral, para que realmente se acepte la diversidad. También se requiere el respeto por la autodeterminación, así como la práctica de la libertad de agencia. Sólo cuando esto se logre se podrá hablar de individuos que viven la vida escogida por ellos mismos.

La Escala para Medir la Agencia Personal y Empoderamiento, ESAGE, consta de dos subescalas; una de agencia personal con 35 reactivos y otra con 7 sobre empoderamiento. Martín ubica 5 aspectos de la misma en su trabajo sobre la exclusión social: autonomía, autoeficacia, autodeterminación, control y autorregulaciones. La autonomía radica en la voluntad personal, donde no existen medidas represivas; para impedir la manipulación es necesario que sea alta. Gracias a la autoeficacia, las personas pueden reconocer habilidades que emplean otras personas, y a partir de ellas implementar lo que a ella misma le serviría, pero a partir de sus propias convicciones y deseos. La autodeterminación se refiere a que las acciones estén determinadas por la situación interior, acorde con los deseos

surgidos de cada sujeto. El control se fundamenta en las expectativas de cada persona para obtener recompensas; en este punto se ve reflejada la concepción del sujeto sobre lo que lo ayuda a obtener las cosas: si se responsabiliza de sus acciones sabrá que sus logros son la consecuencia, de lo contrario creerá que los acontecimientos de su vida son parte del azar. La autorregulación es la capacidad de los individuos de no implicarse en actividades perniciosas (Martín, 2010).

Martín argumenta que los cinco aspectos de la Escala anterior conducen a la inclusión si los individuos los tienen en un grado alto o a la exclusión si los sujetos los poseen de una forma negativa, es decir, si se tiene autonomía y autodeterminación disminuidas las decisiones son coercitivas, obligadas por el entorno inmediato; la baja autoeficacia imposibilita la planificación e implementación de estrategias; si el control es frágil las personas no darán importancia a sus acciones, pensarán que las retribuciones de la vida son cuestión de suerte, una autorregulación desestimada impedirá que los sujetos se alejen de actos perjudiciales (Martín, 2010).

En un sentido opuesto está la estimación elevada de los cinco aspectos: si se tienen altas la autonomía y la autodeterminación se propicia la decisión a partir de lo que cada uno desea, sin que esté implícita la presión ejercida por un tercero; la autoeficacia en un nivel alto posibilita la planificación e implementación de soluciones; un control enérgico provoca responsabilizarse de las acciones propias y verlas como causa de lo que ocurre en la propia vida y si se cuenta con una autorregulación superior es posible alejarse de las acciones nocivas (Martín, 2010).

Es necesario que se fomente la agencia de las Pcd, porque ello mejorará su vida, la de sus familiares y de quienes las cuidan, además, eso propiciaría su participación en asuntos sociales, políticos y económicos; sin embargo, es una cuestión poco trabajada en las investigaciones. La CIDPD establece en el artículo 29, la participación en la vida política y pública, incluidos el derecho y posibilidad de elegir y ser elegido. Para ello los Estados se comprometen a adecuar procedimientos, instalaciones y materiales electorales.

Si se entiende la trascendencia de la agencia se puede reconocer lo cercana que está de la responsabilidad, a partir de la cual las personas pueden decidir realizar o no determinada actividad. Los sujetos no sólo requieren bienestar, sino tener la capacidad de ser conscientes de la repercusión de las acciones (Naranjo, 2020).

La agencia excluye acciones azarosas de los individuos, porque tiene implícito el propósito, la causa, el estímulo, el significado y el alcance de lo que se decide realizar. Es un proceso que se origina de forma personal; sin embargo, el poder desarrollarla tiene repercusiones sociales, porque tiene un impacto en los grupos cercanos y paulatinamente se extiende a las comunidades o a diversas organizaciones (Martínez, 2021).

La agencia parte de la determinación de cada persona sobre su realización personal y prosigue con la eficacia social, la cual posibilita la participación en ambientes políticos, sociales o económicos. Por lo tanto, la agencia debe contener ciertas libertades para su ejercicio como la de expresión, de pensamiento, de administración pública, de empleo y de adquisición de bienes, es decir, ejercer los derechos económicos, sociales y culturales. La CIDPD garantiza la libre expresión, la participación en organizaciones con personas que vivan situaciones similares y a tener acceso a la cultura con materiales accesibles (artículo 30). El trabajo y el empleo, en igualdad de condiciones e inclusivo, están protegidos en el artículo 27.

La agencia contiene asuntos relacionadas con las decisiones personales en cuanto a la familia, el trabajo, la educación, el lugar dónde vivir. Estos aspectos son considerados en la CIDPD cuando busca que “las Pcd tengan la oportunidad de elegir su lugar de residencia y dónde y con quien vivir en igualdad de condiciones con las demás y que no sean obligadas a vivir con arreglo a un sistema de vida específico” (artículo 19a). También incluye cuestiones de empatía, por ejemplo, la implementación de estrategias para reducir el hambre en poblaciones pobres, la independencia del territorio en el cual se vive, es decir, cuestiones que implican luchas para poder lograr un objetivo; aunque estas acciones no se limitan a la vida

personal sí tiene que ver con la disposición de los individuos para la ayuda mutua y su impacto en el mundo (Vethencourt, 2018).

Los elementos que permiten el bienestar son concebidos por Sen, desde la práctica, como funcionamientos, tenerlos es importante porque incrementan la capacidad de agencia, por ejemplo, el derecho a la educación posibilita tener más información sobre medidas que pueden aumentar la calidad de vida, también da la posibilidad de tener una propiedad, se incrementan las oportunidades laborales, se puede vivir de forma independiente, esas cuestiones aumentan el nivel de agencia.

Dado que la agencia involucra la realización personal, acorde con las metas propias, la misma puede aumentar si se ejerce a partir de los valores elegidos, pero ello no es una decisión sin antecedentes, porque cada uno seleccionará de acuerdo con los motivos que se tienen para optar por una alternativa o para valorar más una prioridad en detrimento de otra.

El aumento de la agencia no sólo depende de la diversidad de alternativas de elección, o de la capacidad que cada uno tenga para elegir, sino también de la ausencia de manipulación, por ideologías, o por tradiciones, porque esas situaciones ocasionan la reducción de la libertad.

En la agencia influye el autoconocimiento, esto es importante en las Pcd y se necesita educación para identificar cada caso. Quintanilla habla de siete circunstancias que permiten ampliar el poder de tomar decisiones. 1. Causas externas, son circunstancias que no son elegidas de manera individual, entre ellas está el comportamiento de otras personas, la tradición y cuestiones naturales. 2. Causas internas, son todas aquellas que conforman el comportamiento propio, los deseos, las creencias. 3. Causas biológicas, incluye genética. 4. Lista de prioridades propia, la cual es seleccionada a partir de los tres aspectos anteriores, por ello difiere en cada persona, esa lista no es permanente, pero parte de una base firme. 5. Simulación, la cual permite al individuo imaginarse diversas posibilidades y las repercusiones de éstas, es lo que hace posible la elección. 6. Lenguaje, aspecto importante para tomar decisiones, sobre todo cuando la lista de prioridades propia no es clara, pues gracias al intercambio de información con otras personas se puede

esclarecer, porque se pueden tomar en cuenta otras circunstancias que se habían omitido. 7. Autoconciencia, auxiliar en la evaluación detallada del abanico de posibilidades para vivir la propia vida (Quintanilla, 2017).

Cada situación de discapacidad y el grado de la misma permitirán o impedirán tomar en cuenta algunas de las siete circunstancias, pero en la mayoría de los casos es una guía para analizar si la persona recibe demasiados estímulos que la condicionan. El lenguaje merece atención especial porque suele ser un límite en las Pcd en lugar de ser una fuente de intercambio de ideas.

Los elementos anteriores permiten ampliar la agencia, porque si se tiene un conocimiento detallado de las antecedentes del propio comportamiento y de la lista de prioridades se podrá evaluar por qué elegir una opción y no otra. Son elementos que permiten la decisión, la cual construye cada día la forma como vive cada uno, de acuerdo con elementos propios.

La agencia puede entenderse entonces como la independencia con que cuentan las personas para cumplir sus objetivos, mediante la responsabilidad consigo y el entorno, social y natural, de acuerdo con sus posibilidades. Depende de la situación interna de cada sujeto, se construye a lo largo de la vida gracias al deseo de hacer cosas consideradas valiosas. Es la posibilidad de crear un plan de vida, a partir de ella se puede lograr un impacto en el planeta.

Las personas dejan de ser agentes cuando adoptan una actitud sumisa, o si no someten a juicio alguna información recibida; no obstante, hay quienes asumen esas posturas cuando alguien más les ha restringido la libertad, debido a falta de educación, a imposición de ideologías o ante la limitación de libertad de expresión (Aparicio, 2012). Lamentablemente es lo más frecuente en las Pcd.

La agencia no es un elemento inalterable, porque requiere un desarrollo continuo. Involucra un aprendizaje constante sobre sí mismo. Por lo tanto, no se puede considerar como un bien que se tiene después de cierta edad, tampoco puede postularse en una norma jurídica, porque es un trabajo individual a través de la vida. Es personal, disímil y cada uno la explorará de distinta manera y en un grado

diferente. No es un elemento otorgado por alguien, sino una construcción personal incesante. Por lo anterior, también existe libertad para practicar la agencia. Hay quienes la emplean sólo en ciertas circunstancias, otros pueden renunciar a ella. En consecuencia, también es parte de la elección individual el ser agentes. Cada individuo puede otorgarle un valor diferente (Nebel y Herrera).

Nebel y Herrera argumentan que la agencia está en consonancia con la responsabilidad desde tres facetas: la relación consigo mismo o responsabilidad anterior; la correlación con los actos propios o responsabilidad posterior y la correspondencia hacia los demás o responsabilidad desde y para el otro. La responsabilidad anterior se enfoca en encargarse de los deberes propios. En la medida en que esta postura sea adoptada se podrá hablar de un sujeto ético, pues el actor parte de lo que él mismo realizará. La responsabilidad posterior es el vínculo de una acción con el individuo, mediante ésta se determina el grado de participación que una persona tuvo en algún acto, se discierne la forma en la cual se realizó y se asumen las obligaciones que de ello se derivan. La responsabilidad desde y para el otro se fundamenta en dos requisitos: por un lado, la justicia y por otro, la solidaridad. Si una persona se muestra indiferente hacia otro se puede decir que no hay responsabilidad (Nebel y Herrera, 2017).

En la actualidad ONGs difunden las acciones de las Pcd, muestran su lucha ante la adversidad y difunden los recursos que emplean, como la Asociación de pintores con la boca y el pie, la cual trabaja para lograr aprendizaje, perfeccionamiento e ingresos.

El enfoque presentado, donde se destaca el valor de la agencia, permite ser guía en la toma de decisiones en los diversos ámbitos: familiar, educativo, social, económico y político.

Reflexiones

Existen temas que las personas y las sociedades evitan enfrentar, uno de ellos es la situación analizada en este texto. El envejecimiento, la enfermedad y la muerte suelen ser momentos a los cuales casi no se mira, se los enfrenta al tenerlos delante

cuando es urgente una respuesta. Envejecer no significa ser una Pcd, basta recordar la vida de campesinos longevos o habitantes saludables y optimistas de pueblos japoneses, pero ésta no es la generalidad de los casos. En ciudades, donde se camina poco y se hace menos ejercicio, se come alimentos procesados y las relaciones personales no son tan cercanas a las vividas en pequeñas localidades, el aumento de la edad suele estar acompañado de límites físicos y/o mentales.

Además, a la situación anterior hay que sumar las Pcd que nacieron así, más quienes adquirieron la condición durante su vida.

En las familias y en la sociedad existen quienes necesitan ayuda. Los niños, incapaces de desenvolverse totalmente son cuidados y amados, mientras las Pcd sufren violencia física y estructural; son objeto de discriminación. La cercanía de un niño suele provocar ternura, ¿qué sentimientos suscita la proximidad de una Pcd?

Como se ha planteado, se trata de violencia estructural, donde las situaciones política, social, económica y cultural se mezclan y provocan vidas difíciles, lejanas a la realización personal.

La Pcd tiene la totalidad de los derechos y, dada la diversidad de factores que impiden su ejercicio es necesario que diferentes actores modifiquen la situación: las personas que viven la discapacidad, los cuidadores, las familias, las instituciones educativas y culturales, los Estados y la comunidad internacional.

Como puede observarse en el texto, la CIDPD respeta la condición de agencia, coincide con el enfoque teórico planteado en este análisis, éste no es el problema, las dificultades están en la realidad: los documentos no se llevan a la práctica.

Hay algunas carencias legales, por ejemplo, falta legislar sobre los derechos y obligaciones de los cuidadores, actividad que debería estar vigilada y garantizada por los Estados, dado el desgaste físico y emocional que genera su ejercicio, pero éste no ha sido el objetivo central de la reflexión que finaliza.

Múltiples son los aspectos incluidos en la desigualdad y en la violencia, este texto sólo ha comenzado el análisis, por ello se puntualizó en los conceptos Pcd, violencia y violencia estructural.

¿Quién, al visitar una empresa, está buscando a las Pcd? Ellas tienen el derecho a ejercer un trabajo y cobrar un salario justo, deberían ser visibles. Probablemente se observen las instalaciones, los procesos de automatización y se pregunte por los rendimientos.

La participación económica de las Pcd en el país, la labor de las empresas para promover el empleo de ese sector es básica, para eliminar estereotipos y discriminación con el objetivo de lograr una sociedad más incluyente.

Recibir un ingreso permite satisfacer necesidades y, además, promueve la autonomía en la toma de decisiones.

Lamentablemente, como ya se ha planteado en múltiples ocasiones, no sólo está ausente la ayuda inteligente, sino que la conducta hacia las Pcd es de maltrato. Asociar Pcd y violencia parecería una situación propia de una mente malvada, pero es lo cotidiano.

Referencias

- Aparicio, O. (2012). Educación como libertad una visión desde el enfoque de capacidades de desarrollo humano. *Temas de Coyuntura*, (64-65), 207-219. <https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/temasdecoyuntura/articloe/view/2461/2174>
- Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión (2021). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (5 de agosto de 2021). *Nota técnica sobre la identificación de Pcd, 2020*. https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/MMP_2018_2020/Notas_pobreza_2020/Nota_tecnica_identificacion_de_personas_con_discapacidad_2020.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2022). Glosario, disponible en <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Glosario.aspx>

- Ferri, J., (2017). De la violencia, la política y sus adláteres, en Instituto Español de Estudios Estratégicos, *Cuadernos de estrategia 183. Política y violencia: comprensión teórica y desarrollo en la acción colectiva*. Ministerio de Defensa. 15-44.
- Foro Perú, Observatorio Nacional de la Violencia contra las Mujeres y los Integrantes del grupo familiar (8 de agosto de 2019) *Violencia hacia las Pcd*. <https://observatoriovioencia.pe/foro-discapacidad/>
- Galtung, J., (2017). “La violencia: cultural, estructural y directa”, en Instituto Español de Estudios Estratégicos, *Cuadernos de estrategia 183. Política y violencia: comprensión teórica y desarrollo en la acción colectiva*, Ministerio de Defensa, 147-168.
- Human Rights Watch (HRW) (2020). *Es mejor hacerse invisible. Violencia familiar contra Pcd en México*, EE.UU, Human Rights Watch.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2010). *Censo de Población y vivienda*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2010/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020a). *Censo de Población y vivienda*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020b). *Discapacidad*. <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/discapacidad.aspx#:~:text=De%20a cuerdo%20con%20el%20Censo,mujeres%20y%2047%20%25%20son%20 hombres.>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2018). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID)*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enadid/2018/#:~:text=La%20Encuesta%20Nacional%20de%20la,como%20 otros%20temas%20referidos%20a>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020c). Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH). <https://www.inegi.org.mx/programas/enigh/nc/2020/>
- López, Juan M. (2021). Al alza el número de Pcd. *Boletín UNAM DGCS*, (708). https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2021_708.html

- Lucerga Revuelta, R. (2014). El maltrato en las Pcd. *Autonomía personal*, (15), 38-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7148885>
- Martín Pluma, A. (2010). La inclusión desde uno mismo. La Agencia como motor de cambio en los procesos de exclusión social. *Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social*, (48), 98-116. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3655845>
- Martínez Lobo, M., Alonso Galilea, M. (2021). Romper con el paternalismo, el empoderamiento de las personas. *Cuadernos de Gobierno y Administración Pública*, 8 (1), 41-53. <https://revistas.ucm.es/index.php/CGAP/article/download/76197/4564456557456>
- Naranjo Tamayo, D. (2020). Dis-Capacidad desde el enfoque de las capacidades humanas, propuesto por Amartya Sen y Martha Nussbaum, en Escobar Escobar, N., Naranjo Tamayo, D., Ríos Sarmiento, M., Henao Mejía, Á., Gallego Marín, J., *De la diversidad y el otro, una propuesta socio-jurídica*. Universidad Libre Seccional Pereira, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Centro de Investigaciones Socio Jurídicas. https://www.researchgate.net/profile/Melissa-Sarmiento/publication/352064225_Libro_De_la_diversidad_y_el_otro_-_Una_propuesta_socio_juridica/links/60b7c70992851c209d5e37b5/Libro-De-la-diversidad-y-el-otro-Una-propuesta-socio-juridica.pdf#page=34
- Navarro, K. (2013). Conflicto, violencia y no-violencia. *Misión Jurídica: Revista de derecho y ciencias sociales*, 6 (6), 57-83.
- Nebel, M., Herrera, M. (2017). Midiendo la meta-capabilidad de agencia: base teórica para la creación de un indicador de responsabilidad. *Éthique et économique = Ethics and economics*, 14 (2), 3-24. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18959>
- OMS (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/abstract_es.pdf

- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2007). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización de los Estados Americanos (OEA) (1999). *Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Pcd*,
<https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020). *Discapacidad*.
<https://www.paho.org/es/temas/discapacidad>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible* <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/inequality/>
- Quintanilla, P. (2017). Agencia, voluntad y autoconocimiento, en Muñoz, I., Marcial Blondet, G. (eds.) *Ética, agencia y desarrollo humano*. Pontificia Universidad Católica del Perú, 25-38
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/64033490/Agencia,%20voluntad%20y%20autoconocimiento%20-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1633460104&Signature=ILNAp4MpXS37Om1nGW6JGk~0keCTueHNJ7UGAlpRdTsyfsqyBip5GDUI9e77J296ioDiTFgVEF40NVutTfo0bn0ZIHU940QN6qs6cuhHCBXQa5utee-K9jRlaGbZ6CMjbaOskMgHS4pq7iVKZYBa-LsNQT7IWnwlSEkcXzGxxbDFUBXvyXOS3txw7uin6damK6hITul2jnCiK7yup sM4BsP0JRUzey4go733COXwMStDyQkFPCFXJk-yBIXwjw4YgINLqg6OCmlW9sTDdYPTzXU1hHMIItYsLTcOzo~Kzw0di7s7ZTltmoATv76E2oddy9X3UX~9gmo-x2e6jlw6Dw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Santos, B. de S., (2021). *Descolonizar la Universidad. El desafío de la justicia cognitiva global*. CLACSO.
- Secretaría de Salud, Dirección General de Evaluación y Desempeño (2002). Encuesta Nacional de Evaluación de Desempeño (ENED)
<http://www.salud.gob.mx/unidades/evaluacion/ened2002/ENED.htm>

SEDESOL (2016), Diagnóstico sobre la situación de las personas con discapacidad en México, disponible en https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/126572/Diagnostico_sobre_la_Situacion_de_las_Personas_Con_Discapacidad._Mayo_2016.pdf

Sen, A. (1997). *Bienestar, justicia y mercado*. Paidós.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.

Toboso Martín, M., Arnau Ripollés, M. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 10 (20), 64-94. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28212043004>

Vethencourt, F. (2018). Capacidades, funcionamientos y agencia como eslabones de un círculo virtuoso en la concepción del desarrollo de Sen, en Phelan, M. *El círculo virtuoso de las capacidades en el desarrollo humano*, Universidad Central de Venezuela, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, 11-35,

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58015074/El_Circulo_Virtuoso_de_las_capacidades.pdf?1545071359=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEl_circulo_virtuoso_de_las_capacidades_e.pdf&Expires=1631045419&Signature=HBaYT~5UCTuTVjWotzvgjTiM~DRaCMza8m8rD5lmijBYu-oFW9LErUeBuGtC3-LzwRT8x5iJ~uOIRx4bpA4CeqCm9i6Q7HmlyALbaBJ8Wt-NW7-aeS8mnYjkzMHfuzH-mdtWLlj3rOAvZKlcvBK1y~Kkyjmnc8Uqh1J5Hy~TLpEa7t36DeHN2JYFIcES5DsYfGc9mGPosnml19GuPsFir0jU7VQI7FvFiZ3R--IRkWMrFckhPQDCJFFyBpXv66OCFYgu8RMNmuwsDFQ6DiS-vYNZ7StmD8UDgFWqgKnefQl1shCTK2kmzf4PPIB~7RM9QMUfg2dNLVaz1l63iMayrQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=13

WG (Washington Group on Disability Statistics) (8 de junio de 2020). Introducción a las listas de preguntas del Grupo de Washington sobre Estadísticas de la Discapacidad, https://www.washingtongroup-disability.com/fileadmin/uploads/wg/The_Washington_Group_Primer_-_Spanish.pdf

Capítulo VII

Educación de calidad, inclusión e igualdad de género: un reto para la universidad actual

Kenia Alejandra Durán Pedroza

Lo relevante de los ODS no son ellos mismos ni tan siquiera su logro,
sino que participen para mejorar la idea y la práctica de la educación
como desarrollo humano.

Reyero y Gil

Presentación

La universidad como institución que crea y forma sujetos críticos en busca de un cambio, la ha convertido en un pilar esencial en la sociedad. Son los estudiantes los que pueden plantear soluciones creativas e innovadoras a los problemas actuales y futuros; esto a través de una mentalidad encaminada a la sustentabilidad, es decir, ser conscientes de los recursos disponibles, sin agotarlos para el futuro. Sin embargo, es necesaria la implementación de dicha propuesta desde niveles educativos básicos, pues el cambio no puede lograrse con un solo sector de la población, cada individuo debe trabajar de forma colaborativa para hacerlo posible.

Así mismo, no se puede centrar, únicamente, en un área determinada, como lo puede ser el ambiente, la desnutrición, la pobreza, la violencia o algún otro problema global; se tienen que abordar todas las esferas de oportunidad o en conflicto para comprender que todas están conectadas, y que, para resolver y mejorar la vida humana y del planeta, hay que avanzar a la par y equilibradamente.

Este trabajo expone tres ideas fundamentales que se abordan en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: la educación de calidad, la inclusión y la equidad de género; estos tres elementos se vinculan y llevan hacia los mismos objetivos:

que las barreras que se han construido durante generaciones caigan, para que todas y todos puedan tener una mejor calidad de vida.

Así mismo se analizan los elementos anteriores como retos para la universidad y a la vez, la necesidad de tenerlos presentes en la construcción de programas académicos que ayuden a formar seres humanos con consciencia; que logren hacer frente a los problemas sociales y proponer soluciones a estos. Aunque son diversas las dificultades a las que se enfrenta la universidad es posible disminuirlas, sin embargo, requiere que esta dé apertura a la crítica y comience a actuar para dar soluciones que beneficien a las diversas partes implicadas: institución, comunidad universitaria y sociedad; sin embargo, los estudiantes, docentes y administrativos precisan levantar la voz para exigir un cambio y contribuir en él.

1. Educación de calidad: un asunto inacabado para la universidad

La educación es una prioridad en los planes de nación en muchas partes del mundo. En México ocurre lo mismo, sin embargo, la educación superior sigue sin tener el peso que debería ante el Estado, de tal suerte que la preparación se centra en: preescolar, primaria y secundaria, y recientemente se implementó la educación media superior como obligatoria. Esto propició que más jóvenes quisieran continuar sus estudios o se vieran obligados a hacerlo para encontrar un trabajo relativamente remunerado.

Cada día el mundo se vuelve más competitivo a causa de la globalización que muestra un cambio en las necesidades y al mismo tiempo, las aptitudes, actitudes y capacidades que requiere cada sujeto para salir adelante y poder obtener un lugar en el mundo; así como de la tecnología que ha ido reemplazando la mano de obra, lo que ha provocado una carencia de oportunidades para obtener un buen puesto con un salario acorde a él.

Aunque tal problema va variando dependiendo del país, no se exenta a los países primermundistas, pues en todos ha resultado “[...] necesario incorporar modificaciones profundas en el marco institucional que regula las relaciones

laborales a fin de dotarlas de mayor flexibilidad y adaptarlas a las condiciones del entorno” (García, 2004, p.143). Estas hacen visible la necesidad seguirse preparando, por tal motivo, resulta primordial que los países ofrezcan a sus ciudadanos la opción de continuar estudiando y obtener un grado universitario. Así mismo, los proyectos de nación requieren, dentro de sus políticas públicas, implementar la creación de vacantes laborales para que exista una motivación y certeza del futuro.

La universidad es sinónimo de pensamiento, ideas, crítica, razón e innovación, sin embargo, los conflictos que enfrenta son diversos y estos han creado brechas que se siguen extendiendo. Una de estas crisis es el segundo lugar que se le ha otorgado a la educación de calidad, pues lo principal ha sido la obtención de recursos para continuar existiendo y salir a flote, lo que la ha llevado a una mercantilización institucional (De Sousa, 2021).

La universidad pública es un lujo que muchos individuos no pueden darse, por lo tanto, aunque exista una motivación por continuar con su formación, los recursos de los que disponen son tan restringidos que deben abandonar su meta y plantearse objetivos limitados, de acuerdo con sus posibilidades. Por otra parte, los lugares para nuevo ingreso que ofrecen los diversos centros de estudio son finitos en comparación con la demanda. Diversas personas han impulsado la creación de escuelas privadas avaladas por universidades públicas de prestigio, pero a un costo sumamente elevado. Tal hecho difiere con el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos:

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado —Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios— impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. [...] Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por este, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica (2021, p. 5).

El fragmento anterior muestra en primer lugar la obligación del Estado por brindar educación a los miembros de la sociedad, al asegurar que todas y todos tendrán acceso —hecho que lamentablemente no ocurre—, así mismo se estipula

la educación superior como parte de los servicios que se habrán de brindar. Sin embargo, es en este punto que los diferentes sectores que componen al Estado se deslindan de la responsabilidad al crear únicamente espacios educativos públicos sin darles seguimiento.

En segundo lugar, cabe destacar la definición de educación gratuita, pues en un país con un índice de pobreza de 43.9% y pobreza extrema de 8.5% tan solo en 2020, (CONEVAL, 2021) es fundamental, ya que refleja que casi la mitad de la población carece de manera parcial o sustancial de los recursos para pagar una formación educativa. En la educación básica y media superior, el Estado está obligado a proporcionar los materiales didácticos, una infraestructura adecuada y condiciones favorables del entorno y aunque esto se observa en educación básica, se exigen cuotas de recuperación y en media superior se realiza el pago de inscripciones, así como la solicitud a los alumnos para que obtengan libros de texto, aunque sean preparatorias federales o estatales. Caso similar ocurre en las universidades públicas gubernamentales, pues existe un costo para preinscripciones y un costo semestral o por cuatrimestre que afecta directamente en el presupuesto que tiene una familia.

La mercantilización de la universidad se da a partir de la falta de financiamiento por parte del Estado, por esto es necesario hallar formas para obtener recursos. Sin embargo, esta búsqueda ha llevado a las instituciones a dejar de lado su objetivo principal: la formación de seres humanos que transformen su contexto de manera favorable. Toda la atención se centra en los recursos que se generan y lo que puede producir cada una de las áreas de estudio, ejemplo de esto se ve entre las ciencias y las humanidades, pues se cree que disciplinas como Biología, Física, Química, Biotecnología o diversas ingenierías tienen mayores aportes y producen más ingresos que Filosofía, Historia, Literatura, Artes; por lo tanto, los recursos que se tengan deben ser divididos según el razonamiento anterior (De Sousa, 2021).

Además de esa repartición, la educación universitaria está pasando a ser un producto más que se vende, “[...] la educación es potencialmente una mercancía

igual que otra” (De Sousa, 2021, p.145), y en ocasiones el deseo por obtener mayores ingresos ha llevado a las universidades a dejar de lado la educación de calidad, pues lamentablemente la gente y la sociedad son vulnerables frente al dinero, lo que lleva a ignorar los problemas reales que presenta cada institución y por lo tanto quedan sin resolver.

En el año 2015, al observar los problemas en los que estaba sumido el mundo, se planteó La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, con el fin de buscar soluciones para extirpar de la sociedad la pobreza, las desigualdades, y mejorar la estabilidad ambiental. Dentro de los objetivos que traza esta hoja de ruta es la educación de calidad. Esta meta general se propone: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, Obj. 4, 2021). Las bases que sienta dicho propósito se centran en la importancia de la educación como soporte para mejorar la sociedad y para una movilización socioeconómica ascendente.

Aunque las tasas de matriculación han crecido, muchos estudiantes siguen sin asistir al colegio tanto en la educación básica, como media superior y superior, ya sea por la falta de recursos o porque el lugar en el que viven es una zona de conflictos, como diversas regiones de México, en donde impera el narcotráfico o países y regiones como Ucrania, Yemen, Tigray, Myanmar, Siria, Afganistán, Mozambique, El Salvador, entre otros.

Otro contratiempo al que se enfrenta dicho objetivo se debe a la pandemia por Covid-19, que, aunque parece un hecho pasado, los estragos y el cambio que ha traído consigo ha demostrado las carencias de la sociedad y por supuesto en la educación, pues los estudiantes no cuentan con las competencias y conocimientos que deberían tener de acuerdo a su nivel educativo.

En la educación, el problema se visualizó cuando fue imposible regresar a las aulas y las clases se impartieron de manera virtual. Al tomar en cuenta los datos antes establecidos sobre la pobreza en México, es evidente inferir que una gran parte de los alumnos no tenían los recursos para este tipo de educación, no contaban con ordenadores, servicio de internet o con los dispositivos suficientes

cuando había más de un hijo en la familia. Fueron pocos los educandos que continuaron de forma adecuada. La ONU señala que el cierre de las escuelas

[...] afectó a más del 91 % de los estudiantes en todo el mundo. En abril de 2020, cerca de 1600 millones de niños y jóvenes estaban fuera de la escuela. Igualmente, cerca de 369 millones de niños que dependen de los comedores escolares tuvieron que buscar otras fuentes de nutrición diaria (ONU, s.a).

Fue tan drástica y repentina la situación que la mayoría de los países no estaban preparados. A los docentes se les exigió planear estrategias para que sus alumnos no desertaran y pudieran continuar con el proceso de aprendizaje. Sin embargo, afectó una educación de calidad basada en un modelo síncrono y presencial.

Así mismo, muchos de los jóvenes tuvieron que salir a buscar empleo a falta de los padres, por lo tanto, dejaron de lado su educación. Otro factor trágico fue el deceso de alguno de los tutores o del estudiante como consecuencia de la enfermedad. Una acción reconocible dentro de algunas universidades públicas fue el apoyo para continuar y terminar sus estudios si alguno de sus padres había fallecido debido a la enfermedad por Covid-19 o si no tenían suficientes recursos para continuar sus clases en línea.

Por otra parte, los docentes que no tenían práctica en clases *online*, es decir, si nunca habían trabajado con alguna de las plataformas mencionadas, carecían de las herramientas básicas y necesarias para brindar una educación de calidad, por lo que se les comenzó a capacitar de forma intensiva. Aunque esto tuvo efectos benéficos, como la posibilidad de aprender algo nuevo y que en el futuro serviría; también hubo repercusiones negativas en el estado psicológico por estrés debido al aumento de trabajo y especialmente a la carga administrativa. Por lo tanto, la educación de calidad estuvo más lejos de serlo.

La atención individual a cada estudiante fue casi nula, pues se esperaba que se obtuvieran varios productos para comprobar que los profesores estaban trabajando y los alumnos cumpliendo; en las clases virtuales la presencialidad de los estudiantes, aunque había asistencia, era muy baja. La virtualidad “[...] atenta

en contra de lo que es propio a la pedagogía y a la educación: la conformación, la creación, la construcción de seres humanos, de niñas, niños, de adolescentes, de jóvenes, de adultos” (De Alba, 2021, p. 16). Es difícil construir un vínculo cuando se está a la distancia, si se le habla a la pantalla y pareciera que detrás de ellas no hubiera nadie que escuchara.

Cuando dicen que todos los seres humanos son reemplazables y que pueden sustituirse por máquinas o computadoras, es claro que la labor del docente no y la pandemia actual lo dejó muy claro. Aunque existe la posibilidad de estar de forma virtual síncrona y asíncrona, es decir que el profesor imparta la clase en un espacio distinto al de todos los estudiantes y viceversa, realizar tareas y poner en práctica conocimientos, no existirá el mismo resultado si se hace de forma presencial, el vínculo es distinto porque la conexión que se establece entre los participantes del acto de enseñanza-aprendizaje es único, ya que se entiende al alumno, se aprende a ver si está mal, si hay algo en su vida que afecte el proceso, es decir, es posible observar, escuchar y entender al estudiante. Hecho que es complicado de forma remota, aunque no imposible si se establecen las estrategias adecuadas para llegar al alumno y si éste tiene la determinación por aprender.

2. Igualdad de género e inclusión en la educación universitaria: dos cartas sobre la mesa.

La lucha por la igualdad de género no es un suceso reciente, durante décadas se ha trabajado para romper las barreras que el sistema androcéntrico y patriarcal ha impuesto generación tras generación, y aunque es posible observar que hay una evolución en las condiciones sociales y educativas para los géneros, continúa siendo una lucha que no ha terminado.

La igualdad de género busca que todas las personas sin importar su género gocen de sus derechos; implica por lo tanto la eliminación de toda forma de discriminación en todas las etapas y ambientes en los que se desenvuelve y participa un individuo. Aunque todos pueden ser objeto de discriminaciones, las niñas, adolescentes y mujeres son los sujetos con mayores desventajas a pesar de la lucha feminista y social.

Para la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (2006), la igualdad de género es una situación en la cual las mujeres y hombres acceden con las mismas posibilidades y oportunidades al uso, control y beneficio de bienes, servicios y recursos de la sociedad, así como la toma de decisiones en todos los ámbitos de la vida.

De la mano se encuentra la equidad, como elemento fundamental para construir una sociedad más justa, ya que se toman en cuenta las diferencias que existen para respetarlas y evitar que sean motivo de desigualdades, así todos los miembros de una sociedad pueden tener un desarrollo adecuado. Busca al mismo tiempo integrar las discrepancias para construir una sociedad más rica, es decir no excluye la diversidad de género, sino que se toma todo lo que esta implica para igualar condiciones y que no se deje de lado a nadie.

La correspondencia entre pares y la autonomía que se crea a partir de recibir una educación igualitaria, es decir que todos tengan acceso a ella no importando el género, orientación sexual, identidad sexual, además de su condición socioeconómica, religión, procedencia o si tienen alguna discapacidad, propicia que las personas rompan estereotipos y ya no realicen distinciones, sino que se vean como semejantes con los mismos derechos, obligaciones, beneficios y oportunidades.

Al hablar de inclusión se entiende que se deben reconocer aquellos grupos marginados como: mujeres, niñas, personas con discapacidad, pertenecientes a alguna etnia, sin embargo, muchas veces la acción de hacerlos visibles no significa que serán participes de forma igualitaria en los procesos sociales, educativos o políticos. Hasta el momento sigue existiendo la invisibilización de colectivos como el LGBTTIQ+,¹¹ indígenas y personas con alguna discapacidad, no se da, por ejemplo, la utilización de un lenguaje incluyente y no sexista.

Por otra parte, no existen las condiciones propicias en las instituciones universitarias (material didáctico, planes de trabajo) y los docentes no se encuentran

¹¹ Estas siglas representan a las personas lesbianas, gais, bisexuales, travestis, transgénero, intersexuales, queer, pansexuales, asexuales y no binarias (VITA activa, junio de 2021).

preparados para trabajar a la par con personas indígenas que hablen otro dialecto y mucho menos con un alumno que posea alguna discapacidad sea visual, auditiva, intelectual o múltiple.

Algunas de las metas del objetivo 10: Reducir las desigualdades en y entre los países de la Agenda 2030, proponen:

[...] potenciar y promover la inclusión social, económica y política de todas las personas, independientemente de su edad, sexo, discapacidad, raza, etnia, origen, religión o situación económica u otra condición y garantizar la igualdad de oportunidades y reducir la desigualdad de resultados, incluso eliminando las leyes, políticas y prácticas discriminatorias y promoviendo legislaciones, políticas y medidas adecuadas a ese respecto (ONU, Agenda 2030, objetivo 10).

Estos elementos describen las necesidades fundamentales que se deben atender para dejar atrás cuestiones como el sexo, la edad, discapacidad, raza, origen, etnia, religión, condición socioeconómica que simplemente son características de los seres humanos y los van construyendo o complementando su desarrollo, ninguna de estas debería conformar un detonante para la discriminación.

De acuerdo con la UNESCO, la interculturalidad se define como: “[...] la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (2013, p.8). Sin embargo, se cae en el error al pensar la cultura tan solo como el vínculo entre pueblos indígenas.

Esto ha impedido observar y tomar en cuenta la riqueza que implica esa palabra, así como su evolución, ya que algunos la han definido como una “... totalidad que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras aptitudes y hábitos que el hombre adquiere como miembro de la sociedad” (Taylor en Lévi-Strauss, 1992, p.368).

Lo que posibilita la apertura e intercambio de ideas, cosmovisiones, modos de ser, pues lleva a pensar la cultura como un todo dentro de la vida de los individuos, por lo tanto, no se tiene que centrar en tradiciones o pueblos originarios

únicamente, porque también abarca pensamiento, construcciones y acciones, en consecuencia, se puede observar una cultura financiera, ambiental, política, empresarial, entre otras por las que transita y se desenvuelven las personas.

Como bien señala la definición, hay un entrelazamiento entre elementos como el arte, creencias, costumbres, pero también con componentes propios de los sujetos como la moral, ética, hábitos y aptitudes. Estos elementos son individuales y colectivos de forma simultánea, son maleables a circunstancias o hechos a los que se enfrenta un sujeto o un grupo social, lo que propicia que la interculturalidad pueda desarrollarse. La posibilidad existe, sin embargo, depende de cada colectividad hacerlo posible.

La interculturalidad se puede sintetizar con una palabra: comunicación o diálogo, pues existe una necesidad por una retroalimentación para que el conocimiento no se quede estancado dentro de las diversas culturas. Los problemas que enfrentan los pueblos originarios son la renuencia a compartir su conocimiento con seres externos a su comunidad, una marginación y la globalización, por lo que han ido desapareciendo. Este hecho puede observarse en la riqueza lingüística de México que cuenta con 365 variaciones lingüísticas, mas, diversas lenguas se encuentran en peligro de extinción en un 60% como lo plantea un estudio realizado por la Secretaría de Cultura, sin embargo:

La realidad que afronta México es la misma que se vive en el mundo entero, pues, de acuerdo con información del Atlas de las lenguas en peligro de la UNESCO, al menos el 43% de los aproximadamente 6 mil idiomas que se hablan en el mundo están en peligro de extinguirse (Secretaría de Cultura, 2020, s/p.).

La marginación y la globalización han provocado que los integrantes de las comunidades experimenten vergüenza a cerca de sus raíces, por lo que prefieren “civilizarse” para poder encajar en el mundo y al ser una situación mundial, las acciones que se han emprendido recaen en imágenes publicitarias que al mismo tiempo que hacen visibles a unos grupos, excluyen a otros, pues pareciera que solo algunos son merecedores del respeto o inserción dentro de la sociedad lo que puede llevar, por ejemplo, a lo que Ramos (1994) designa como “el indio hiperreal”,

es decir una creación occidental de lo que debe ser el indígena perfecto que merece ser tema de estudio y apoyo por parte del gobierno, y que muchas veces nada tiene que ver con los humanos que integran los grupos indígenas (Lebrato, 2016).

Hay esfuerzos por parte de las universidades han buscado la inclusión, pero como se mencionó, no existen los programas adecuados tanto educativos como gubernamentales que propicien un desarrollo completo a aquellos grupos que durante años no han sido tomados en cuenta. En este caso no se habla exclusivamente de personas indígenas, sino de aquellas con discapacidad o con una preferencia, orientación o identidad sexual distinta a la heterosexual.

La marginación de estos grupos no se resuelve a través de hechos como el resaltar la diversidad o nacionalización de costumbres, por ejemplo, en las comunidades indígenas. Para combatirla es necesaria una reconstrucción social a partir de reconocer que existe una grieta histórica entre los miembros de la sociedad y la implementación del "...diálogo y la colaboración intercultural entre las diversas formas de saber necesariamente ha de ser parte de los caminos a transitar" (Mato, 2005, p.124). Ya que al existir esas barreras que los divide, provoca que no exista una verdadera igualdad dentro y fuera del ámbito educativo.

La interculturalidad en la educación hace visible las deficiencias los sistemas actuales, aunque se implementa el "no dejar atrás a nadie" y se le ha dado mayor valor en América Latina al existir gran diversidad de pueblos originarios pues "[...] busca abrir el espacio educativo a personas y a conocimientos históricamente marginados" (Lebrato, 2016, p.786). Pero para sea posible, se requiere la convivencia entre todos los elementos sociales y la implementación dentro de las instituciones educativas, de esta forma se hará visible que la inclusión verdadera se basa en entender que la diferencia no convierte a los sujetos en extraños, y que esos contrastes entre cada uno de los individuos enriquecen la vida a través de las diversas cosmovisiones, aprendizajes, razonamientos, entre otros.

Si bien la interculturalidad implica la construcción de conocimiento, el intercambio, no debe ser unilateral, sino bilateral; todos los individuos dentro de una sociedad, al ser distintos tienen algo que aportarle al otro, en consecuencia, no se

trata únicamente de que aquellos sectores marginados compartan, sino que cada sector, cultura, nación, se incline por conformar un conocimiento interconectado o vinculante, no finalizado, sino en constante construcción, y a eso tiene que apostarle la universidad actual.

3. Los Objetivos del Desarrollo Sostenible y la universidad.

Los objetivos de la Agenda 2030 no son quiméricos, han sido planteados como un plan alternativo a las problemáticas sociales y ambientales establecidas con anterioridad, tal es el caso de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), cuyo plazo para cumplirse estaba establecido para 2015. Entre los objetivos, que son ocho, se hallan: la erradicación de la pobreza extrema y el hambre, la promoción de la igualdad de género y empoderamiento de la mujer, la garantía de la sostenibilidad del medio ambiente, el implemento a la enseñanza y el impulso de una alianza para lograr el desarrollo (CEPAL, s.f.). Estos se relacionan con los ODS, de la Agenda 2030, por ejemplo, el fin de la pobreza, hambre cero, educación de calidad, igualdad de género, acción por el clima y la alianza para lograr los objetivos (Naciones Unidas, s.f.).

Las semejanzas entre los dos acuerdos se centran en la internacionalidad y el periodo de concreción que se estableció para ambos: quince años. La Declaración del Milenio se estableció en el año 2000 en la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas, 189 países y 147 jefes de gobierno la aprobaron (ONU MÉXICO, s.f.); sin embargo, ante la llegada del 2015, fue visible la preocupación por el incumplimiento parcial o completo de los objetivos. Tal hecho llevó a la creación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible que otorga un nuevo plazo de quince años más.

El inconveniente no se basa en el aumento de plazos, sino en la necesidad para lograr un cambio de consciencia en los individuos, pues lo que ha demostrado la prórroga otorgada es una procrastinación en aumento, los seres humanos han asumido que la solución a los problemas se encuentra en ignorarlos y son pocos los que luchan por un cambio. Estas acciones no se centran únicamente en los ciudadanos, muchos de los gigantes comerciales o aquellas personas con poder

económico prefieren el incumplimiento a buscar alternativas para contaminar menos o apoyar proyectos que mejoren la situación social y ambiental del planeta.

Existe un elemento determinante que perjudica la concreción de los ODS y es la creación de estrategias nacionales que debe emprender cada país de forma individual y al mismo tiempo cada sector que lo conforma; además, se suma “[...] la baja imperatividad legal, es decir, no hay castigos graves ni sanciones duras para quienes no los cumplen, más que cierta pérdida de prestigio internacional” (Agüero, s.f, s.p.).

En consecuencia, es susceptible ignorar la Agenda 2030, al saber que no hay repercusiones, lo que provoca que la situación mundial permanezca similar al punto de arranque, además se ha asumido que habrá un nuevo plazo a cumplir. La experiencia que arroja la Declaración del Milenio demuestra que los ODS son difíciles de consumir en su totalidad, más aún cuando faltan solo siete años para arribar al 2030. El suceso, al ser cíclico, desenmascara la poca importancia que se le da a la educación, salud, medio ambiente, alimentación, al derrumbe de barreras y la falta de cooperación entre sujetos y naciones.

Dentro de las cuestiones que surgen a partir de la lectura de los objetivos y las metas de la Agenda 2030, demuestra que la generalidad de estos hace más complicado su cumplimiento, así como la falta de recursos en algunos países para lograr hechos como el fin de la pobreza, hambre cero, agua limpia y saneamiento, energía asequible y no contaminante, trabajo decente y crecimiento económico, ciudades y comunidades sostenibles. Sin embargo, no quiere decir que no se pueda hacer nada, por ejemplo, en cuestión ambiental, naciones denominadas potencias mundiales como los Estados Unidos de América, se muestran indispuestas a cambiar su forma de vida e implementar energías limpias, pues uno de sus mayores ingresos se obtiene de los hidrocarburos; esto se contrapone a India que tiene una de las mejores iniciativas para implementar energías renovables, reducir la emisión total de carbono en mil millones de toneladas y así encaminarse a lograr la aspiración para 2070 de cero emisiones de carbono (INVEST INDIA, 22 de septiembre de 2022).

De acuerdo con el análisis anterior, uno de los problemas más grandes se centra en las metas que plantea el Objetivo 5: Equidad de género, pues se basa únicamente en las mujeres y niñas, aunque las metas planteen: poner fin a todas las formas de discriminación, eliminar todas las formas de violencia y prácticas nocivas, reconocer sus derechos y asegurarlos (ONU, A-2030, Obj. 5), para lograr así una igualdad de género; sin embargo, invisibiliza que los niños y los hombres y la comunidad LGBTTIQ+ también están expuestos a dichos problemas, quizá no a todos, pero para lograr una verdadera igualdad y equidad de género se deben tomar en cuenta para construir una mejor sociedad.

Todos los objetivos se entrelazan y aunque uno de los objetivos centrales sea el relacionado con la educación (objetivo 4); al no existir una verdadera igualdad de género e inclusión, no es posible tener una educación de calidad en las universidades y en cualquier nivel como se propone, así como una reducción de desigualdades (objetivo 10). El trabajo conjunto de las naciones es necesario y aunque la Agenda 2030 no propone una ruta que deben seguir los diversos países para lograr los ODS, sienta las bases a través de las metas que se deben cumplir. Sin embargo, como se mencionó, al presentar hechos generales es difícil establecer un marco de evaluación para saber si se cumplieron.

Es importante resaltar que es verdad que la educación juega un papel primordial para la construcción y cumplimiento de los ODS, pues lo que se postula, por ejemplo, en la *Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4- Educación 2030*, es:

[...] Transformar vidas mediante la educación, reconociendo el importante papel que desempeña la educación como motor principal del desarrollo y para la consecución de los demás ODS propuestos, [mediante una visión humanista], [...] basada en derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad de cultural, lingüística y ética, y la responsabilidad y la rendición de cuentas. (2015, p. 7).

La educación al ser un derecho humano fundamental requiere que se le dé una mayor y verdadera importancia, hecho que parece haber sido olvidado, pues la

falta de escolaridad en la niñez, adolescencia y en personas adultas, así como el abandono escolar demuestran que los gobiernos han tenido otras prioridades, como el crecimiento económico, sin embargo, este parece mermar en algunos lugares. La crisis económica mundial lo demuestra y la falta de trabajo se mezcla con la incertidumbre, dando lugar a una necesidad ya no de estudiar, sino de sobrevivir.

Son diversos los elementos que deben relacionarse para que el Objetivo 4 se cumpla: una educación enfocada a los problemas reales, contextualizados, con impacto y utilidad en la vida real de los alumnos; el seguimiento a los planes de estudio, así como a la construcción de una evaluación diagnóstica, formativa y sumativa que esté realmente encaminada a saber, en primer lugar las fortalezas y áreas de oportunidad, en segundo lugar, que el desarrollo de los aprendizajes esenciales esté encaminado y finalmente que exista un conocimiento bien cimentado, sin fallas estructurales en el proceso, capaz de ser comprobado a través de evaluaciones que pongan a prueba al estudiante.

Todo esto “[...] exige que quienes dirigen los procesos de educación, prevean y coordinen tales espacios y creen en ellos las condiciones para la actividad de los alumnos, articulando la participación de las instituciones educativas, las empresas, el gobierno y la ciudadanía, en cada nivel social y territorial [...]” (Nuñez, 2019, p. 296). Es decir, es necesaria la participación de todos los elementos de la sociedad, pues el trabajar en equipo, docentes, alumnos, administrativos, padres de familia han demostrado que al propiciar un acompañamiento en el proceso-aprendizaje, se logran eliminar las fallas que pudieran darse cuando uno solo de los actantes es el responsable, que en la mayoría de los casos es el profesor.

Lo anterior postula uno de los inconvenientes a los que se enfrenta la educación universitaria, pues la rendición de cuentas se centra en el profesor, a quién se le ha dejado sólo en el proceso y al que se le sanciona por los bajos resultados de los educandos. Mas, es preciso observar otros problemas que encara como la carga administrativa y el sobrecupo en los salones de clases en las escuelas públicas, hecho que también afecta a los estudiantes. La educación personalizada, como parte de una educación de calidad se vuelve imposible.

Una de las causas de esta situación es la falta de infraestructura como la creación de más escuelas, aulas dentro de las instituciones, internet, material de cómputo, así como otras herramientas para implementar la utilización de las tecnologías de la Información y la comunicación (TIC). Aunque uno de los postulados dentro del objetivo global de la *Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4- Educación 2030*, es que los docentes estén calificados para impartir sus asignaturas y utilicen enfoques pedagógicos adecuados, así como la implementación de las TIC, el rezago que siguen presentando por adecuarse a nuevos modelos educativos y poner en práctica diferentes plataformas para una clase más dinámica como consecuencia de la falta de recursos, se convierte en una tarea titánica.

Aunque la educación terciaria tiene mayores posibilidades a acceder a estas herramientas de la tecnología, se enfrenta al mismo problema. La catedra de nivel superior está basada en un aprendizaje memorístico y solo algunas áreas de aprendizaje propician la actuación del estudiante. La necesidad y exigencia para que se cumplan los planes y programas no es únicamente un dilema de la educación básica; la educación media superior y superior se enfrentan a la misma situación, pues es fundamental que los alumnos aprendan un mundo de información y contenidos, por lo tanto, no hay un aprendizaje significativo¹² que impacte en la vida del estudiante.

La educación y los que están al frente de ella deben implantar que

El modelo educativo y su currículo deben establecer, y responder en todo momento, a un modelo integral de la personalidad del egresado; que se expresa a través de las competencias, que le permiten utilizar los conocimientos teóricos y científicos y la metodología de la investigación, para identificar y solucionar los problemas de la vida cotidiana y del trabajo que mayor presencia tengan en su contexto socio-

¹² El aprendizaje significativo es aquel que busca que el aprendizaje permanezca a lo largo del tiempo en la memoria del estudiante, esto a través de la una enseñanza coherente que conecte los conocimientos previos con los nuevos y a la vez, estos sean útiles al alumno; así mismo con planeaciones con estrategias didácticas que se adapten a los estilos de aprendizaje y que causen impacto en cada uno de los educandos (Garcés, et al., 2018).

económico y cultural, buscando que se sienta comprometido y responsable socialmente, humano y afectivamente sensible (Núñez, 2019, p. 298).

Es decir, los alumnos requieren visualizar la utilidad de los conocimientos y esto se obtiene a través de la inserción de su contexto, sea por medio de ejemplos o por medio de la aplicación directa. De esta forma, es posible que observen que no son elementos aislados sin repercusión en su vida.

La educación terciaria es un pilar importante en este sentido, ya que los educandos pueden observar lo que aprenden como herramienta para resolver problemas a los que se enfrentan día con día. No solo los jóvenes necesitan tener acceso a ella, también es fundamental implementar la apertura para que más adultos sigan estudiando, aunque tengan un empleo, pues al continuar preparándose contarán con mayores instrumentos para crecer profesionalmente.

Un hecho real que se contrapone al logro del Objetivo 4 es la falta de oportunidades en el ámbito laboral. Al no haber empleos la motivación por obtener un título universitario, por ejemplo, carece de sentido. Por ello es necesario que se trabaje en conjunto para lograr un desarrollo económico que permita la creación de nuevas plazas para los egresados y seguridad de una estabilidad a sujetos que se jubilen, es decir que pensiones y fondos de ahorro se paguen puntualmente y sin la realización de trámites que tengan la duración de dos años para ser consumados.

Reflexión

Al pensar en la universidad como uno de los medios para encaminar a los sujetos hacia una transformación, es necesario que la institución haga visible la posibilidad de dicha evolución. Una pregunta surge al recapacitar si de verdad se busca que los estudiantes piensen y actúen de manera crítica o sean meros autómatas como solución a la disminución o erradicación de conflictos al interior y exterior de la institución.

Es bien sabido que esta época de información es equivalente a su antagónico: desinformación total, por lo tanto, la sociedad está sumida en la ignorancia; y si en el pasado se creyó que una institución superior de educación

terminaría con el problema, se vivió en el error. El conocimiento, aunque está en la palma de la mano no sirve ante mentes que no son capaces de ser analíticas o de distinguir lo verídico, lo objetivo porque se asume todo como verdadero, nada se critica y la falsa información se distribuye hasta que una gran cantidad de personas son incapaces de refutarla.

Los planes educativos se quedan navegando en el conocimiento básico, sin tomar en cuenta lo que de verdad se requiere para ser competente en el exterior. Los catedráticos muchas veces repiten los conocimientos que les fueron heredados por sus docentes, sin detenerse a verificar o investigar si lo que dijeron es correcto o si hay alguna actualización en la información; los alumnos por su parte son incapaces de ser autodidactas e ir más allá del programa de estudios, sin comprender que son ellos quienes buscarán un lugar en la vorágine del mundo laboral.

Se asume, de forma total, que el alumnado es crítico y autónomo pues, “[...] el aprendizaje es concebido como una participación activa de los estudiantes en formación científica, decisiva para su vida. En la universidad, los estudiantes hacen también profesión de libertad, son pensadores independientes y responsables que siguen con espíritu crítico al maestro” (Villavicencio, 2012, p. 323). Es esta idea la que requiere ser recordada e implementada día con día en todas las universidades, sean públicas o privadas.

La universidad, los profesores, los alumnos deben tener claras cuáles son sus metas individuales y colectivas. Si cada uno de los elementos que integran la institución tienden a encaminarse por el lado monetario, la educación, como se pensó de forma primigenia, está perdida, es decir si la universidad busca la obtención de recursos y ve todo como un negocio, si los catedráticos únicamente piensan en recibir su salario, no en los estudiantes que están formando, lo que les están compartiendo, y si a su vez la comunidad estudiantil ingresa a determinada licenciatura por la estabilidad económica que pueda brindarle en el futuro y no por la pasión, por un ideal de cambiar lo que le rodea, por mejorar la situación social al

aportar algo al mundo con lo que aprenda, la educación de calidad será una meta a la que nunca se llegará.

Los docentes tienen la tarea de volver a sus estudiantes seres pensantes que sean difíciles de manipular y que vayan en busca de la verdad, tengan un espíritu objetivo y a la vez, puedan ser capaces de ver más allá, para extender los límites, a través de una transdisciplinariedad, es decir no centralizarse en una sola disciplina, tomar en cuenta otras, y así conectar saberes para ofrecer una alternativa que subsane los problemas sociales. De tal forma que las diferencias entre cada individuo dejen de representar un medio de exclusión y se llegue a la verdadera inclusión e igualdad de derechos y oportunidades.

La posibilidad de enseñar a los alumnos de las universidades a entender que todo está relacionado les permitiría extender sus horizontes, conectar con otras áreas del conocimiento, con otras partes del mundo, de tal suerte que se podrían trazar objetivos más ambiciosos que involucren diversos elementos como personas, instituciones, cosmovisiones, entre otros, porque es la educación universitaria la que

[...] estimula el pensamiento crítico y creativo y generan y difunden conocimientos que favorecen el desarrollo social, cultural y ecológico y económico [...]. Gracias a sus actividades de investigación, cumplen con la función básica de la creación de conocimientos que facilitan el desarrollo de capacidades analíticas y creativas que permiten encontrar soluciones a problemas locales y mundiales en todos los ámbitos del desarrollo sostenible (UNESCO, *et. al*, p.41).

La educación funciona como motor para crear mentes más despiertas, cambios de conciencias que pueden modificar la vida presente y futura. Los individuos deben aspirar a resolver problemas actuales, ya no las pasadas y buscar estrategias alternas a las ya propuestas, quizá innovando y no enfocarse únicamente en problemas económicos, también en los ecológicos, sociales y culturales que son parte de sus vidas. Al trabajar de forma colectiva, las experiencias individuales se enriquecen y se pueden encontrar soluciones más

certeras, por lo tanto, se requiere trabajar en conjunto y de forma escalonada, para que todos los individuos, empresas y gobiernos sean parte del cambio.

A partir de lo anterior surge la cuestión: ¿qué ha acontecido para que no se cumplan los fines que se han propuesto los distintos países en los diversos tratados nacionales e internacionales? No solo los ODM o ODS, ya que son múltiples los acuerdos centrados en cambios sociales y ambientales, como es el caso de la reciente Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (COP26), llevada a cabo en Glasgow en el año 2021; en esta muchos de los participantes son países que, aunque se han comprometido a realizar un cambio de conducta, continúan transitando por el mismo sendero, el consumo desmedido, la explotación de recursos naturales y el aumento de la contaminación.

Todo esto evidencia el inadecuado manejo de las estrategias para lograrlo y los bajos recursos que se han destinado, aunque el cumplimiento de estos propicie que mejoren las condiciones de vida, el crecimiento económico y la mejora ambiental, así como la falta de compromiso por parte de líderes mundiales de todo el mundo. La posibilidad de lograr los ODS existe, sin embargo, parecieran ser un peso muy grande que pocas naciones han estado dispuestas a implementar de manera integral.

En cuestión de educación se observan problemas que continúan ascendiendo a la superficie, no hay un claro índice de aumento en la calidad educativa, la inclusión y la igualdad de género en lugares en situación de crisis, riesgo o de bajos recursos. Aunque se apueste por la digitalización como uno de los posibles caminos para cumplir el ODS 4, es evidente que no es el principal dilema cuando una escuela no cuenta con espacios aptos para implementarla. Por ello, se debe analizar cada caso de forma individual para progresar verdaderamente, saber qué es lo que cada espacio educativo requiere, qué exige el contexto, por ejemplo, si la población carece de recursos básicos para obtener una buena alimentación; el tipo de infraestructura, los problemas sociales y las necesidades de la comunidad.

La universidad debe realizar un análisis detallado de las fortalezas, amenazas y áreas de oportunidad de toda la comunidad estudiantil y administrativa.

Así mismo, debe recordar que uno de sus objetivos es para con la sociedad, es decir, la educación debe plantear las bases para ayudar a solucionar los conflictos en los que se ven inmersos los individuos del país y del mundo, pues no se debe olvidar que una de las riquezas con las que se cuenta es la posibilidad de romper las barreras territoriales a través de programas de movilidad estudiantil y así aprender de otras culturas, modelos educativos, cosmovisiones y saberes y con esto obtener mejores herramientas para actuar en favor del mundo.

Finalmente, aunque el cambio comienza en lo individual y dentro del núcleo familiar, las instituciones universitarias al tener a su cargo mentes que se siguen formando, debe implementar estrategias para introducir programas educativos que tomen en cuenta a estudiantes con alguna discapacidad o que pertenezcan a alguna comunidad indígena. De igual forma, contar con material didáctico inclusivo y que se adapte a las necesidades de cada alumno. Aunque es una gran tarea —al igual que el cumplimiento de los ODS—, no es imposible, una vez que se incluye y se toma en cuenta a toda la comunidad universitaria para hacerla participe del cambio.

Referencias bibliográficas

- Agüero, I. (s.f). Crítica y Desmitificación de los ODS, <https://www.ceeriglobal.org/critica-y-desmitificacion-de-los-ods/>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (mayo, 2021). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Artículo 3º, Ciudad de México.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Nación (2006) Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH.pdf>.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2000). Objetivos de Desarrollo del Milenio. <https://www.cepal.org/es/temas/objetivos-de-desarrollo-del-milenio-odm/objetivos-desarrollo-milenio>
- CONEVAL, (2021). Pobreza en México, Resultados de la pobreza en México 2020 a nivel nacional y por entidades federativas. <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/PobrezalInicio.aspx>

- De Alba, A. (2021). La construcción de la presencialidad en la virtualidad como exigencia político-pedagógica, *Revista argentina de investigación educativa*, 1 (1) pp. 13-29. <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/5/1>
- De Sousa, B. (2021). Descolonizar la Universidad. *El desafío de la justicia cognitiva global*, CLASCO. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/09/Descolonizar-universidad.pdf>.
- Elizalde, A. (2009). ¿Qué desarrollo puede llamarse sostenible en el siglo XXI? La cuestión de los límites y las necesidades humanas. *Revista de Educación*, 3, (2009), 53-75. <https://www-educaciónyfp.gob.es/jcr:dfdf21c0-f6db-4d6a>
- Garcés Cobos, L., Montaluisa Vivas, Á. y Salas, E. (2018). El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje, *Anales de la Universidad Central del Ecuador*, 1 (376), 237-248. <https://doi.org/10.29166/anales.v1i376.1871>
- INVEST INDIA, National Investment Promotion & Facilitation Agency. (22 de septiembre de 2022). *Creando un mundo sostenible* <https://www.investindia.gov.in/es-es/sector/renewable-energy>
- Jeffrey, D., Schmidt-Traub, G y Lafortune, G. (10 de septiembre de 2020). Hay que decirle la verdad al poder sobre los ODS, *El país*. https://elpais.com/elpais/2020/09/09/planeta_futuro/1599656859_893889.html
- Lebrato, M. (2016). Diversidad Epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México. Un caso de estudio en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk, *Revista Médica de Investigación Educativa*, 21, (70), pp. 785-807. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300785
- Mato, D. (2005). Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas, *ALCEU*, 6, (11), pp. 120-136. http://revistaalceu-acervo.com.puc-rio.br/media/Alceu_n11_Mato.pdf.

- Menacho, R. (2013). Análisis crítico de los conceptos de sostenibilidad y desarrollo sostenible, *Repertorio científico*, 16, (2), 39-43. <https://doi.org/10.22458/rc.v16i2.2511>
- Nuñez, P. (2019). Educación para el desarrollo sostenible: hacia una visión sociopedagógica, *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11, (19) 291-307. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588661549016>
- Organización de las Naciones Unidas (s.a). *Objetivos de desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). *Textos fundamentales de la convención de 2005, sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/article_18es.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Redacción. (18 de abril de 2022). Conflictos armados que están ocurriendo en el mundo más allá de Rusia y Ucrania, BBC News Mundo. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-61109944>
- Secretaría de Cultura. (s.a). *Siempre florecerá la palabra; lenguas indígenas de México contra su extinción*. <https://www.gob.mx/cultura/articulos/siempre-florece-la-palabra-lenguas-indigenas-de-mexico-contra-su-extincion?>
- VITA activa. (9 de junio de 2021). Glosario LGBTTIQ+. <https://vita-activa.org/glosario-lgbtqi/>

Capítulo VIII

Hacia la construcción de una educación superior incluyente

Leticia Villamar López

Presentación

Actualmente, en las instituciones de educación superior, hay un tema recurrente: los Objetivos de Desarrollo Sostenible; derivado de ello se han creado cursos y proyectos que abordan la temática desde distintas perspectivas, cada una desde su campo de aplicación. En este texto se retoman, de manera general, algunos obstáculos para su cumplimiento, y, de forma específica, el cuarto objetivo referido a la educación.

Tradicionalmente la educación superior se ha fundamentado en conocimientos disciplinares que no han conjugado el ser, el estar y el hacer. Por ello, la universidad debe basarse en el fomento de la diversidad y reconocer distintas cosmovisiones. Es necesaria una educación que se preocupe por concientizar al alumno de que su ejercicio profesional repercute en la sociedad. La formación universitaria no puede limitarse a contenidos académicos que no tomen en cuenta las necesidades de la población estudiantil, incorporarlas es necesario para construir sociedades más solidarias y justas.

Para hablar de una universidad inclusiva es necesario no sólo reconocer la heterogeneidad de los alumnos, sino también que se incorporen los saberes excluidos históricamente, además, partir de los problemas sociales contemporáneos que demandan soluciones.

Se desarrolla la idea de que para atender el cuarto objetivo es necesario que además del aspecto económico, se abarque la función social, la formación cívica y

la diversidad cultural, para dirigir los esfuerzos a lograr profesionales colaborativos y copartícipes de la sociedad.

Por lo anterior, el presente capítulo se divide en cuatro apartados: en el primero se habla de los objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y de la importancia de la educación dentro de los temas que abordan; en el segundo se retoman algunos documentos emanados de la UNESCO sobre la urgencia de cambiar el rumbo de la educación universitaria e incorporar algunos aspectos olvidados con anterioridad, sobre todo cuestiones enfocadas en acercarse a la sociedad; en el tercero, se habla sobre la importancia de que la universidad no se limite a ser transmisora de conocimientos o de información, sino que se retomen aspectos éticos, también se habla de la labor docente en la formación de los profesionales; en el cuarto se desarrolla la diversidad cultural como elemento importante para respetar lo diferente, además, se retoma la propuesta de Santos sobre el conocimiento pluriversitario como elemento esencial para que haya un intercambio de saberes y su aplicación en la sociedad.

1. Los obstáculos para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la inserción de la educación

Para dar respuesta a problemas que atañen actualmente a la sociedad, por ejemplo: la pobreza, el hambre, la desigualdad, el deterioro ambiental, entre otros, la ONU creó una lista 17 objetivos, dentro de la Agenda 2030: los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); la dificultad con estos, señalada por Agüero (2020), es por una parte, su fecha de caducidad y su carácter universalista, además, aunque la sociedad civil se involucró en su constitución, tuvieron más impacto el ámbito privado y los ministerios estatales. A pesar de que los objetivos versan sobre un tema específico por resolver, son aspectos muy genéricos y no hay manera de medir su cumplimiento, éste recae en el Estado. El conflicto principal en su cumplimiento es que no todos los países tienen acceso a aspectos básicos, lo que deja en desventaja a los más pobres, porque les será más difícil concretar alguno.

Aunque el logro de los ODS depende en gran medida de las posibilidades técnicas y operativas, además de la economía, para su realización se pueden

organizar alternativas que apoyen a las poblaciones con menos ingreso, mediante creación de servicios sociales que permitan el acceso a derechos básicos como la salud y la educación, inversión en servicios de primera necesidad como el agua y el alimento nutritivo (Sachs, 2020). Los aspectos anteriores son primordiales, se deben cubrir para poder encaminar el logro de los ODS, pero su falta de atención puede cambiarse si se unen los esfuerzos y se crean los canales adecuados para tener acceso a una vida más digna.

Los ODS contienen metas ambiciosas; no obstante, son realizables, pero el obstáculo principal para su logro radica en la ejecución de acciones de forma seria, para ello es necesaria una organización, solución a problemas y, en específico, distribución de recursos a las zonas más desaventajadas (Sach, Schmidt y Lafortune, 2020). Cada objetivo abarca un tema de posible ejecución, pero esto sólo quedará como ideal o plasmado en un documento mientras los grupos más ricos no estén dispuestos a compartir su capital con los que tienen ingresos reducidos. Es central que los más adinerados compartan la finalidad de los ODS, esto es posible si realizan un pago real de sus impuestos; aunque es una situación difícil, debido a que están en juego el dinero y el poder de las naciones más enriquecidas.

Debido a lo anterior hay quienes consideran que es oportuno reducir las metas de los ODS, “para salvar a los países pobres del estigma del fracaso. Sin embargo, no es una vergüenza no lograr estos objetivos si están haciendo todo lo posible, pero se enfrentan a la falta de interés, financiación y ayuda de los países ricos” (Sach, Schmidt y Lafortune, 2020, s. p.). Para hacer el recuento del porcentaje alcanzado de los ODS no sólo deben considerarse aspectos numéricos, sino también la situación que vive cada país, porque las condiciones en las cuales se desenvuelve influyen directamente en la consecución de las metas. La pobreza es un aspecto que ralentiza su logro, porque se carece de los medios necesarios para hacerlos realidad.

Para que los ODS no queden como un conjunto de buenas intenciones se requiere consonancia entre la población y las legislaciones, porque: “Las leyes no mejorarán la vida nacional si no se acrece el peso moral del pueblo” (Cortina, 2021,

p. 98). Aunque los objetivos no son leyes, también requieren eco en las personas, sobre todo en aquellas que gozan de un lugar privilegiado, porque disponen de mayor acceso a cuestiones vitales como el alimento, la vivienda y servicios de salud, así como educación, aspectos que en los ODS se retoman como indispensables.

Aunque existen diferencias en los estilos de vida, en la forma de entender el mundo y en los recursos con los cuales se cuenta para poder vivir, cada cultura desde sus particularidades impacta el ámbito en el que se desenvuelve, no sólo en las personas, sino también en el ambiente. Por ello, los ODS pueden perfilarse como esas metas compartidas (Sachs, 2020), el punto central es partir de las posibilidades propias para contribuir a la construcción de estrategias que permitan cumplir alguno de los objetivos.

Dentro de los ODS un punto central es la educación. A partir de esta pueden derivarse otras soluciones que aborden más objetivos, pero es indispensable repensarla y enfocarla en un ambiente inclusivo, para crear una conciencia de aspectos que se deben cambiar en la vida cotidiana con la finalidad de establecer entrecruzamientos colaborativos entre la sociedad.

El cuarto ODS pretende “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todas y todos” (ONU, 2015); no obstante, existe una diferencia de oportunidades, no existe una congruencia entre este objetivo y la realidad vivida por la sociedad, pues actualmente, por ejemplo, la pandemia por SARS-CoV-2 remarcó desigualdades. En el ámbito educativo, la estrategia de tomar clases a distancia obligó a toda la comunidad universitaria a depender de la tecnología, servicio de Internet, uso de aplicaciones y dispositivos electrónicos. Este acontecimiento marcó algunas brechas, porque excluye o dificulta el acceso educativo a los individuos que habitan en lugares cuyas condiciones geográficas son desfavorables para conectarse a una red, a quienes carecen de habilidades para las conexiones remotas y a los que no pueden pagar por un servicio de Internet o por un dispositivo. Por lo tanto, ante esta situación la educación queda postergada para algunos grupos.

Lo anterior es parte de la realidad enfrentada por los países ante las crisis, pero la situación más difícil es la vivida por las poblaciones que tienen lo mínimo para subsistir, esto muestra la desigualdad en temas de digitalización, pues ésta

progresa a buen ritmo en los países más desarrollados y ha tenido un extraordinario impacto, pero este aún ha sido muy limitado sobre una parte importante de la población del planeta. Existen más de 3 000 millones de personas que ni siquiera tienen acceso a Internet (Pérez y Hernández, 2020, s/p.).

Hay diferencias entre las condiciones de navegación empleadas por los países desarrollados y los que no lo están; no obstante, dentro de los países en vías de desarrollo hay otro subgrupo: los más pobres, ellos no cuentan con ingresos suficientes y viven en las zonas que geográficamente no favorecen la instalación de los servicios básicos, indispensables para el uso de la red, esto provoca aumento en el costo o la ausencia de conexión, circunstancia que imposibilita su acceso a la información, tampoco cuentan con habilidades en el uso de herramientas tecnológicas, son grupos preocupados por sobrevivir, no por estar a la vanguardia.

El ámbito universitario tampoco puede depender de herramientas tecnológicas, pues éstas involucran fallas en las plataformas, los dispositivos o de la red, ajenas a los usuarios. Si la tecnología se usa como auxiliar puede servir a quienes tienen como mejor opción la formación en línea, o para comprender mejor cómo realizar una actividad, en áreas como la medicina, química, ingeniería, entre otras. Cada especialidad, desde su hacer, debe tener la libertad de elegir las herramientas con las cuales desenvolverse, sin fomentar el monopolio de aprendizaje, sino recurrir a la diversidad de enseñanza, acorde con las posibilidades y requerimientos de la comunidad universitaria.

Una postura contraria a ver el ODS cuarto como la panacea que puede crear sociedades más justas e igualitarias es la de Alonso (2021), pues considera que se adjetiva la educación cuando algo falla, es decir, si se habla de educación inclusiva es porque existen grupos a los cuales se ha excluido, si el tema es educación igualitaria la razón estriba en la emergencia de atender las desigualdades. Esta crítica se debe a que la educación por sí misma tiene un valor esencial, el cual se

difumina al ponerle adjetivos. Aunque la educación es valiosa, es importante determinar de qué tipo de ella se habla, no se puede enfocar en un término general, porque cada sociedad vive condiciones diferentes y sus formas de entender los acontecimientos son diversos, las explicaciones de la vida varían de acuerdo con cosmovisiones propias, de ahí la importancia de los adjetivos.

La mayor crítica al cuarto objetivo es en cuanto a que no surge de la comunidad educativa, “al no ser una propuesta generada en el campo de la educación, con la comunidad y los agentes educativos, sino que emana de los OI [organismos internacionales], ofrecen poco margen de discusión” (Alonso, 2021, p. 254). Así entendido, los objetivos serían instrucciones de ejecución en donde cada gobierno debe solucionar cómo cumplir con estos mandatos de la ONU, lo cual significa sólo unirse a las exigencias, sin poner objeción, ni criticar el contenido de estos, pero hay cuestiones que alejan la realidad del cumplimiento del objetivo, por ejemplo, las situaciones de desigualdad en el acceso, la falta de cumplimiento de necesidades básicas de alimento y sustento, así como la pobreza, pues esas situaciones dificultan el acceso a la educación.

Por lo anterior, Alonso (2021) argumenta que los mandatos de los organismos internacionales generan lo que denomina *víctimas de la moda*, esto “en vez de incrementar las voces del debate acerca de significado de la tarea educativa, reducen drásticamente la participación a través de una delegación de este encargo a expertos” (p. 256). Esa situación es evidenciada cuando en las instituciones universitarias se abren convocatorias enfocadas en los temas que cobran importancia porque son emanados de los organismos; no obstante, esos espacios pueden aprovecharse para hacer la crítica o el énfasis correspondiente y desde cada espacio educativo enfocar los esfuerzos en visibilizar las investigaciones para denunciar aquello que falta por atender.

Se requiere repensar los ODS, pues “lo importante de estos objetivos, desde una perspectiva pedagógica, no son ellos mismos, sino que mejoren la formación integral de los sujetos y esto requiere un nivel de reflexión que no está en los mismos ODS” (Alonso, 2021, p. 255). En la medida en que estos sean auxiliares para

mejorar diversos aspectos formativos, se puede evidenciar la importancia de su creación; no obstante, el énfasis es en la acción de quienes participan directamente en el ámbito educativo: cuerpo docente, administrativo, académico, alumnos, autoridades e instituciones, pues, aunque existan ciertas metas a cumplir, si esos actores no están en disposición de ver la forma cómo implementarlos, se quedan como meras enunciaciones.

Las desigualdades repercuten en los ODS, pues no todos los Estados tienen la posibilidad de atenderlos; sin embargo, se puede partir de que son temas que “nos impacta a todos los habitantes de la tierra con distintos matices, pero por igual. Esto debe ser condición suficiente para instalar una visión común del futuro al que queremos llegar, empezando por actuar en el presente” (Agüero, 2020, s.p.). Tomar como base esa afirmación puede ayudar a que cada uno, desde sus posibilidades, dirija sus esfuerzos a conseguir el cumplimiento de cada objetivo, pues el mundo que se habita es indispensable para poder seguir viviendo, las circunstancias en las cuales vivir pueden ser reconstruidas con los esfuerzos colectivos, desde las peculiaridades, para ello es necesario una educación inclusiva.

2. La reconstrucción de la universidad desde el aspecto social e incluyente

Después de la publicación del objetivo cuarto y de sus respectivas metas, se han creado iniciativas para su cumplimiento, entre ellos está el *Marco de acción Educación 2030* el cual propone métodos para asegurar una educación inclusiva, con formación equitativa, así como de calidad y que sea un aprendizaje para toda la vida. Toma de referencia aspectos no cumplidos en años anteriores, por ejemplo, propone considerar aquellos sectores más vulnerables, enfocarse en el aprendizaje de los alumnos y sobre todo, cambiar la educación tradicional para lograr la calidad (UNESCO, 2015). Aunque enuncia diversas fallas y propone algunas alternativas para subsanar los errores del pasado, se requiere capital, infraestructura adecuada, capacitación y apertura de oportunidades para que más personas accedan a la educación, pero todos esos elementos no sólo dependen de un grupo de personas, sino de un conjunto, de la aportación de cada sector involucrado.

Otro documento que da seguimiento a la urgencia de redirigir el camino de la educación, para remediar las injusticias causantes de exclusión, es el Informe Zewde: *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*, en el cual se puede leer: “por encima de todo, se basa en el derecho a una educación de calidad a lo largo de toda la vida, adoptando la enseñanza y el aprendizaje como esfuerzos compartidos por la sociedad y, por tanto, como bienes comunes” (Zewde, 2022, pp. v-vi). El Informe remarca la necesidad de que la educación no sólo sea cuestión de una institución, ni se limite a ella; se requiere incluir a toda la sociedad, ello implica dejar el aspecto elitista de la educación y extenderla a quienes no forman parte de la comunidad estudiantil.

La universidad no puede omitir estos escenarios, pues en su quehacer está el formar a nuevas generaciones que, mediante los conocimientos y habilidades adquiridos, puedan dar soluciones a problemas inmediatos. La educación superior necesita transformarse para atender nuevos panoramas, “la reforma debe centrarse en responder de manera positiva a las demandas sociales de una democratización radical de la universidad, y poner fin a la historia de exclusión de los grupos sociales” (Santos, 2021, p. 157). Es indispensable que la formación universitaria parta de la concordia entre la realidad social y la solución creada por el alumno para resolver las dificultades, sin olvidar que en el espacio universitario se conjuntan una diversidad de visiones, de culturas, de pensamiento y de formas de ser, las cuales, desde sus perspectivas pueden ayudar a crear alternativas a los conflictos. En el espacio universitario no sólo se crean profesionales, pues a la par se construyen formas de relacionarse con el otro, mediante las cuales se abren panoramas a otras posibilidades de realización.

Actualmente la sociedad vive una situación que reclama un cambio en cómo se ha vivido, es necesario reconstruir las formas de relación entre seres humanos y con su entorno. La crisis ecológica es un aspecto que requiere atención, así como la brecha cada vez más marcada entre pobreza y riqueza, temas de violencia y cuestiones de salud. Ante ese panorama la universidad no puede quedar exenta, pues tiene que redirigirse conforme las exigencias que requiera el ámbito social. Por

ello, “la reforma debe partir de la suposición de que una universidad debe tener formación de posgrado investigación y una extensión socialmente responsable. Sin ninguno de estos componentes se trata sólo de una enseñanza superior, no de una universidad” (Santos, 2021, p. 162). Las instituciones de educación superior pueden implementar esa responsabilidad con la sociedad desde cada una de sus Facultades, a través de programas que tengan como objetivo atender las dificultades que enfrentan los grupos sociales a los cuales van dirigidos los conocimientos.

Una causa de la falta de conciliación entre la universidad y la solución a los problemas sociales radica en que los egresados, mientras estudian, tienen un panorama diferente a cuando culminan sus formaciones académicas, pues se centran más “en interpretar y reflexionar sobre lo dado que en encontrar soluciones y ejecutarlas. Para estos diagnósticos existiría por tanto un marcado desajuste entre el saber que brindan las universidades y los requerimientos más amplios de la sociedad actual” (Villavicencio, 2012, p. 334). En los ambientes universitarios se crea un espacio distinto a las dificultades sociales, no se procede del mismo modo cuando se da una idea que cuando se ejecuta, las circunstancias cambian, por ello, es como si se vivieran dos contextos desemejantes: en la universidad hay un ambiente propicio para desarrollar una idea; pero, en la cotidianidad, se deben tomar decisiones y crear soluciones, ante imprevistos y problemas, los cuales no son contemplados en las aulas.

En los cambios que ha tenido la universidad, a través de los años, han intervenido distintas agrupaciones, por ello:

los diagnósticos vertidos por asociaciones civiles de diverso tipo, corporaciones económicas y organismos de financiamiento, nacional e internacional, declaran el agotamiento del modelo vigente y la necesidad de una reformulación de la estructura universitaria que tenga en cuenta las demandas derivadas de la marcha mundial de la economía y del avance de la ciencia y la tecnología (Villavicencio, 2012, p. 324).

Para que la universidad se renueve, requiere auxiliarse de exigencias mundiales y de herramientas actuales, pero sin depender exclusivamente de ellas, es decir, necesita estudiar los sistemas económicos para hacer frente a problemas financieros, pero merece especial énfasis en las licenciaturas cuya aplicación esté enfocada en ese ámbito, sin que la institución esté regida por la renta. Actualmente la dependencia económica ha provocado que, por ejemplo, todo material, documento o curso tenga un costo, el cual en ocasiones es elevado, esta situación provoca la exclusión de las personas con menor ingreso, pues no pueden solventar el gasto. Otra circunstancia palpable es la enseñanza al servicio de la formación “productiva”, esto ha ocasionado el desdén de la formación de las ciencias sociales y de las humanidades, pues éstas no tienen como resultado un artículo al servicio de la producción masiva que genere plusvalía (Nussbaum, 2010).

Lo anterior se ha basado en los atributos con los cuales debe contar la educación superior, pero Villavicencio hace alusión a que la universidad ya no debe estar centrada en cuál es su esencia, sino en el compromiso de un contrato, no sólo con la sociedad, pues también incluye la verdad, el Estado y el saber (2012). Ese contrato implica compromisos y asumir responsabilidades.

La necesidad de un contrato social, distinto al actual, es tema central dentro del Informe Zewde: *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*, el cual propone “un nuevo contrato social para la educación, que tiene como objetivo reconstruir las relaciones entre nosotros, con el planeta y con la tecnología. Este nuevo contrato social es nuestra oportunidad de reparar las injusticias del pasado y transformar el futuro” (Zewde, 2022, pp. v-vi). No sólo centra la educación en un aspecto, por ejemplo, el trabajo, o el aprendizaje, sino en la relación de los individuos con su entorno, es decir, hace énfasis en otros aspectos de la vida, sin limitarse a lo académico, por ello la cuestión educativa no sólo debe enfocarse en los conocimientos, sino también en formas de relacionarse, comunicarse y de impactar en la sociedad.

En la propuesta de un contrato social para la educación, en el nivel superior es necesario forjar “un ‘nosotros’ universitario, pensar estos términos y generar

acciones consecuentes que vayan creando las condiciones para un nuevo contrato. Sólo así estará la universidad capacitada para dar una respuesta responsable e innovadora que le permita recuperar protagonismo” (Villavicencio, 2012, p. 336). La construcción del nosotros incluye a todos los integrantes que conforman la universidad: alumnos, docentes, administrativos, sociedad, en general, quienes puedan ser partícipes de las enseñanzas y propuestas que se gesten dentro de las aulas o los espacios en los cuales se construye la formación profesional.

López (2018) detecta una causa de la pérdida de relación de la sociedad con las instituciones de educación superior, al respecto dice: “[las universidades] tienden a asemejarse organizaciones del mundo de los negocios [...] Esto implica una pérdida de su función social, ya que la universidad deja de ser un eslabón entre la educación y el desarrollo, entre el individuo y la sociedad” (p. 563). La reconstrucción de la universidad va más allá del cambio en los programas educativos, es necesario recuperar objetivos que vayan apegados a las necesidades sociales, no a las exigencias mercantiles, sólo en ese momento la educación universitaria dejará de verse como un producto, y se podrá enfocar como una posibilidad de acceso para las personas que así lo deseen y no únicamente quienes paguen el precio de cuotas de ingreso, inscripción y gastos por permanencia, así como costos de egreso. Para reducir el sentido económico de las instituciones de educación superior es indispensable recurrir a la cuestión ética.

3. La formación cívica y el rol del docente

Además de los conocimientos que se transmiten en el espacio universitario, también son necesarias las “capacidades o competencias para que cada estudiante universitario pueda ser consciente de los conocimientos y saberes, y además aprenda por sí mismo a resolver problemas. De esta manera, la universidad es un espacio ideal para el desarrollo de la inteligencia y de todas las inteligencias posibles” (Montoya, 2018, p. 444). Más allá del dominio de la información, se requiere que los alumnos la modelen de tal forma que trascienda su vida, con la finalidad de crear estrategias a través de ella para resolver cada circunstancia acontecida en la vida laboral, social y familiar. En la medida en que el estudiante

adquiera las habilidades para compartir los conocimientos, aplicarlos y transformarlos podrá resolver las adversidades.

Por lo anterior, la universidad no puede reducirse a una reproducción de información, también es preciso que en las instituciones se fortalezca la formación cívica, es decir, “la educación superior debe formar a los estudiantes para que participen activamente en la sociedad, para que defiendan los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible, la cultura de paz, la tolerancia y la equidad, entre otros valores esenciales” (López, 2018, p. 563). Aunque el autor se enfoca en los alumnos, la educación ciudadana no sólo debe estar dirigida a ellos, además, se deben involucrar en ella los académicos y el personal administrativo, esto permitirá la existencia de ciudadanos encaminados con responsabilidad y conciencia de las urgencias sociales, pues la ausencia de los valores mencionados ha estimulado violencia y sociedades individualistas.

Retomar esos valores significa involucrar a la ética, ello es necesario para “no supeditar los valores de la cultura de paz, democracia, desarrollo sostenible, equidad, solidaridad, y justicia, a fines bélicos o de mercado que atenten contra la condición humana. Adoptar políticas que construyan equidad y autonomía y que impidan la corrupción académica” (López, 2018, pp. 561-562). Dirigirse con una actitud ética haría posible la convivencia armónica entre individuos, además el aspecto que regiría el ámbito universitario sería el individuo mismo, sus habilidades, capacidades y el desarrollo de su potencial dentro de la sociedad.

Cortina alude a un tipo de ética cosmopolita, es decir, aquella encargada de anteponer los fines que solucionen problemas de acontecimiento mundial, como efecto de la globalización y que debe ser tema de conciencia humana a través de las decisiones responsables y comprometidas, para construir una sociedad reflexiva de su historia, de su presente y reconstruida desde los elementos a su alcance (Cortina, 2021). La involucración social es indispensable, pero no se logrará mientras la población muestre indiferencia ante las dificultades que le repercuten.

Ese tipo de ética propuesta por Cortina se circunscribe en una sociedad cosmopolita, dentro de la cual se considera a la educación como factor medular,

“pero no hay que educar para el momento presente, sino para el futuro, conforme a la idea de humanidad y su completo destino” (Cortina, 2021, p. 142). Con ese tipo de formación se pueden prever acontecimientos, porque un plan permite llegar a una meta. Contemplar aspectos futuros ayudaría, en este momento, por ejemplo, a limitar el consumismo. Hay acontecimientos exentos del control humano, básicamente desastres naturales o enfermedad por agentes externos, pero las personas sí puede concentrarse en sus propias acciones.

Quien puede fomentar la cuestión ética en las aulas es el docente, su rol es central porque es el vínculo entre los conocimientos y la formación humana, su experiencia en el ambiente académico, laboral y social puede servir de base para incorporar necesidades humanas, no sólo productivas.

A pesar de que, a través de los años, la función docente ha experimentado transformaciones, hay que revalorarla. La imagen del profesor al frente de un aula ha cambiado, antes era visto como una figura de autoridad y el alumno era un receptor; paulatinamente, su imagen se aligeró, pasó a ser un dialogante de la enseñanza: sin embargo, actualmente ya no es el centro de las clases, porque su función no se limita a transmitir conocimientos, sino que es tomado como guía o facilitador educativo, que debe promover el autoaprendizaje del alumno, todos esos roles han variado porque las circunstancias sociales son diferentes a las épocas anteriores.

El hecho de que el profesor cuenta con cierta experiencia, en su campo de conocimiento, ayuda a crear ideas fundamentadas para cambiar la dirección de la sociedad. Por ello se debe rescatar su labor, sin demeritarla, ni sobrepasarla. En el Informe se habla de ello, al respecto dice:

no hay dos situaciones pedagógicas iguales, lo que hace que el trabajo relacional de los profesores sea insustituible incluso por las máquinas más sofisticadas. La pedagogía es lo que permite a cada alumno formar parte de una relación humana con el conocimiento, acceder a un mundo con inteligibilidad, creatividad y sensibilidad. No se pueden reinventar los planes de estudios y la pedagogía sin el apoyo de los docentes (Zewde, 2022, p. 84).

El ambiente logrado entre docentes y alumnos es importante, porque a través de esa relación los nuevos profesionales pueden orientar sus formaciones. En el aula no sólo se crean espacios para la transmisión de conocimientos, porque quienes asisten a ella son personas con necesidades afectivas y de convivencia, no están restringidas por la actividad racional, pero se puede fomentar una actitud responsable y solidaria si se involucra al alumno con las circunstancias a las cuales se enfrentará cuando sea profesional (Nussbaum, 2014).

La labor docente es importante, porque no sólo se limita a dar contenidos temáticos en un horario determinado, las actividades necesarias para transmitir aprendizajes y guiar a los alumnos implica su presencia en otros aspectos, la preparación de la clase, lo cual requiere una formación y actualización de los temas, así como la contribución en la construcción de los programas educativos.

El esfuerzo de los docentes es visibilizado cuando muestran su disposición en épocas críticas; por ejemplo, actualmente, derivado de la pandemia, tuvieron que continuar sus actividades, “las maestras y maestros de toda América Latina han generado opciones que articulan una *convergencia de medios* para enfrentar la docencia en los tiempos de esta pandemia [...] Dos ejemplos importantes en esta línea son los cuadernillos en Argentina y las clases a través de plataformas y de televisión en México” (de Alba, 2021: p. 25). El uso de medios digitales aumentó en esta época, mediante reuniones y conversaciones por diferentes aplicaciones, esto condujo a los docentes a tomar cursos para el uso óptimo de las plataformas educativas, acontecimiento que aumentó su trabajo, pues por una parte tuvieron que implementar estrategias para atender a los alumnos y, por otra, también cumplieron el requisito de enviar las evidencias de la impartición de sus clases.

La crisis sanitaria contemporánea visibilizó y remarcó el papel fundamental de los docentes, porque, con la modalidad a distancia, implementaron alternativas que posibilitaron la realización de la sesión de clase, para que los alumnos logran aprender y pudieran continuar con sus formaciones. Por lo tanto, es importante

asumir los esfuerzos realizados por maestras y maestros en nuestros sistemas educativos a lo largo de la pandemia covid-19, quienes se han esforzado por

sostener el vínculo pedagógico en la virtualidad online y han construido a través de sus prácticas pedagógicas la presencialidad en la virtualidad (de Alba, 2021, p. 25).

El problema de trabajar mediante conexión remota es que los participantes tienen mayores distractores, lo que impide la concentración en la clase, además de problemas con la red, por ejemplo, falta de claridad en la voz, retardo en la visualización de los diferentes apoyos de exposición y saturación de la plataforma, debido a estos inconvenientes se usan, de manera simultánea, distintas herramientas tecnológicas y comunicación continua con los alumnos, aun fuera del horario de clase. Esto es muestra de un problema social y las estrategias de los profesores son evidencia de la importancia de su labor.

Las estrategias de enseñanza, derivadas de la crisis sanitaria, también visibilizaron la carga burocrática que deben asumir los profesores, actualmente:

la docencia se administra como gestión de asignaturas: docentes asignados a una materia, un curso, un horario, un grupo de estudiantes al que “le toca” estudiar la materia. Este aislamiento profesoral es muy problemático a la hora de querer practicar el aprendizaje basado en la solución de problemas sociales (Vallaeyes y Álvarez, 2022, p. 134).

Gran parte de la actividad docente se enfoca en el llenado de formatos y cumplimiento del programa educativo, pero eso no lleva implícita la importancia de fomentar las cuestiones cívicas, ni valores que puedan ayudar a reforzar la unión con la sociedad, para incluirlos es necesario aminorar los aspectos administrativos, mostrar un interés por los alumnos y un compromiso social, más allá de sólo cubrir un horario o explicar un tema. Además de esto, se requiere descubrir aprendizajes a través de la diversidad cultural.

4. La incorporación de la diversidad cultural en la universidad

Para la reconstrucción de la universidad se requiere romper con paradigmas tradicionales cuyo fin es homogeneizar la educación, porque, por ejemplo, “la escuela ha sido históricamente un lugar de violencia física y simbólica contra las personas y culturas indígenas. La educación asimiladora buscaba eliminar lenguas

y culturas autóctonas para cumplir con el objetivo de crear un Estado-nación homogéneo” (Lebrato, 2016: 792). Las diferencias culturales se veían como un peligro, pues no se permitía lo distinto, se lo eliminaba, esto impedía que otras culturas compartieran sus cosmovisiones, pues eran censuradas. Esto ha cambiado de manera lenta, pues actualmente existen universidades interculturales; sin embargo, no pueden visualizarse desde una óptica occidental, pues las categorías y saberes difieren, porque cada cultura se rige por principios diferentes y estilos de vida distintos.

Paulatinamente han surgido proyectos de descolonización, estos “argumentan que la colonización pretende ser una conquista epistémica, así como política y económica, mientras que la descolonización busca maneras de descubrir, fortalecer y crear modos alternativos para la construcción, validación y transmisión del conocimiento” (Lebrato, 2016, p. 792). Diversos movimientos han inducido el reconocimiento de otras formas de entender el mundo, diferente a la educación de formación occidental, porque ésta ha regido históricamente en aspectos culturales, educativos y científicos, lo que ha provocado el demérito de los saberes ancestrales. El reto ahora es encontrar el canal de comunicación acertado que no imponga un modelo de conocimiento y permita identificar las fortalezas de una cultura distinta, para implementarlas en la construcción del conocimiento y así ayudar a crear sociedades más justas con grupos excluidos históricamente.

La producción del conocimiento se puede ver desde dos perspectivas, por un lado, está la pretensión universalista, en busca de la verdad, y con valor en cualquier lugar, dirigido por la ciencia y su método; en contraposición a esta forma de conocer están los denominados *saberes populares*, los cuales se identifican por la reducción a ámbitos locales, no pueden aspirar a su ampliación a menos que se someta a una validez científica (Mato, 2005). Los saberes indígenas han ganado un reconocimiento en el ámbito universitario; sin embargo, desde la terminología se denota cierta depreciación, se los mira con cautela y con duda, no tiene la misma presencia que el conocimiento científico, ni el mismo impacto. El conocimiento científico es considerado garantía de verdad, no así el saber popular.

El conocimiento científico ha sido por mucho tiempo estudiado y perfeccionado, pero los distintos saberes, aunque ya existen desde aparición de los diversos grupos indígenas, han sido objeto de discriminación, aunque estos también son una forma de entender el mundo, de acuerdo con herramientas propias, basados en explicaciones construidas a partir de la práctica y de la observación. Lo anterior evidencia la forma tradicional con la cual se ha desenvuelto el saber, y, por lo tanto, la educación, de acuerdo con el modelo imperante y el sometimiento del modelo homogeneizante.

Se requiere un cambio en la forma de aprender e interactuar porque “todos los conocimientos, el científico, lo mismo que cualquier otro, están marcados por las condiciones generales y particulares en que son producidos. Todo saber está marcado de algún modo por el contexto social e institucional en que es producido” (Mato, 2005, p. 126). La pretendida universalidad del conocimiento ya no da respuestas a los problemas sociales, porque excluye otras formas de coexistencia, así mismo, cada vez más voces reclaman la diversidad de pensamiento, cosmovisiones y formas de entendimiento. Cambiar esa tradición requiere de la creación de otras estrategias de aprendizaje, de diálogo e interacción donde el respeto por lo diferente debe ser el protagonista, así como los puntos de encuentro entre la diversidad para crear puentes de comunicación que permitan un conocimiento enriquecedor construido desde perspectivas variadas.

El reconocimiento de que cada grupo puede hacer aportes, desde su propio entendimiento, es parte de tener en cuenta que algunos conocimientos son caducos porque “todos son—de algún modo—particulares y relativos a las condiciones en que son producidos, a cómo son producidos. Por eso el diálogo y la colaboración intercultural entre diversas formas de saber son imprescindibles” (Mato, 2005, p. 127). Cada aprendizaje es resultado de algo que funciona en determinada época, pero debe ser proclive a evolución, para que pueda dar solución a problemas contemporáneos, necesita prescindir de pensamientos estáticos y puede ser reemplazado cuando ya no cumpla con su función de explicación del mundo.

La colaboración entre diversos entendimientos es necesaria “con énfasis y esperando que se entienda su importancia y no se tome a la ligera, como si esta fuera una suerte de gesto caritativo hacia unas supuestas “minorías”, o como si se tratara de una apelación exotizante o romantizadora” (Mato, 2005, p. 128). Más allá de una cuestión retórica, es necesario entender la importancia de otros estilos de vida, porque estos pueden abrir panoramas que en el conocimiento científico no se toman en cuenta, por ejemplo, el contacto con el otro, la forma de transmisión de los saberes, el respeto por la naturaleza; aunque todo ello implica límites, es importante poder discernir cuando un conocimiento favorece a la humanidad y cuando la degrada.

La colaboración intercultural requiere algunas precisiones, por ejemplo: que sea una ayuda mutua, a través de un diálogo respetuoso entre la diversidad de saberes y prácticas intelectuales, aprender unos de otros sobre diversos temas, entre ellos la salud, agricultura, educación, ambiente, así como formas de organización y cosmovisiones; no limitarse a entender lo intercultural como algo exclusivamente indígena, es ineludible incluir a la población que no pertenece a ese grupo, es decir, distintas agrupaciones sociales y culturales; incluir otras fuentes teóricas al hablar de los saberes, no sólo reducirse a publicaciones académicas, sino retomar las propuestas propias de los intelectuales indígenas; reconocer la procedencia de los conocimientos de tradición oral, sin reapropiación: reconocer el valor de los grupos indígenas, por sus propios conocimientos, sin permear con un criterio uniformador (Mato, 2005).

En cuanto al rol de las universidades es importante que éstas no sólo abran un espacio para los indígenas y afrodescendientes, sino que partan del reconocimiento de sus saberes y propicien otro tipo de aprendizaje, donde sea tomado en cuenta el pensamiento de otros y se relacione con diversas experiencias (Mato, 2005). En la medida en que en las instituciones de educación superior se implementen estas cuestiones se podrá construir un tipo de conocimiento y aprendizaje más incluyente.

Para mostrar otra alternativa al conocimiento tradicional caracterizado por su peculiar homogeneidad, su carácter disciplinar y la rigidez del método científico, Santos (2021) propone el conocimiento pluriversitario, éste “exige un diálogo o una confrontación con otros tipos de conocimiento, lo que lo hace más heterogéneo internamente y permite que se produzca de manera más adecuada en sistemas menos perennes y más abiertos, organizados de forma menos rígida y jerárquica” (p. 151). Este tipo de conocimiento permite mayor apertura, lo cual posibilita el fomento de la diversidad, pues, no se preocupa por ser el portador de verdad, sino por la construcción de saberes a partir de distintas formas de entender el mundo. En el ámbito universitario se puede implementar a partir de la integración de otros saberes, así como del reconocimiento de su importancia para comprender lo que acontece en la sociedad.

El aprendizaje universitario no debe limitarse a las aulas, pues la trayectoria académica sólo es el proceso mediante el cual los jóvenes adquieren los conocimientos necesarios para poner en práctica sus respectivas formaciones. De ahí que la propuesta de conocimiento pluriuniversitario de Santos es relevante, porque “el principio organizador de su construcción es su aplicación. Dado que esta aplicación se da fuera de la universidad, la iniciativa de formular los problemas a resolver y determinar sus criterios de relevancia es el resultado del intercambio entre investigadores y usuarios” (Santos, 2021, p. 151). Se requiere una relación constante entre quienes dirigen los cursos y la problemática actual. La enseñanza no puede estancarse en una sola época, ni basarse en métodos de años anteriores, se requiere una constante actualización de los programas y las temáticas.

Según Santos (2021) la universidad se fundó en

relaciones unilaterales con la sociedad y es este modelo el que subyace al institucionalismo actual. El conocimiento pluriversitario suplanta a esta noción unilateral con interactividad e interdependencia, ambos procesos enormemente fortalecidos por la revolución tecnológica de la información y la comunicación (p. 152).

De tal manera, hay una correlación entre los conocimientos y aquellos sectores en los cuales se aplica, no sólo en las aulas, sino en la sociedad, pues la inclusión de ésta es importante para atender problemas de la humanidad, porque se crea paulatinamente la conciencia de que todo aprendizaje tiene repercusión en el entorno. El conocimiento pluriversitario es una forma más abarcadora de explicarse la realidad, porque circunscribe una participación de más elementos: sujetos, instituciones, información y canales de interconexión.

La adopción del modelo pluriversitario implica:

asumir la contextualización del conocimiento y la participación de ciudadanos o comunidades como usuarios, o incluso coproductores del conocimiento, requiere que dicha contextualización y participación estén sujetas a normas que garanticen la transparencia de las relaciones entre la universidad y su entorno social, y que legitimen las decisiones tomadas en el ámbito de dichas relaciones (Santos, 2021, p. 178).

Es una exigencia social para que los grupos excluidos con anterioridad sean tomados en cuenta, no sólo su integración en los temas universitarios, sino que sus conocimientos sean considerados, fomentados y difundidos, para reconocer sus cosmovisiones. La importancia de ello es la participación necesaria de los miembros de la sociedad, porque el conocimiento obtenido favorece o repercute no sólo dentro de las instituciones universitarias, sino en la vida cotidiana.

Es necesario que en la educación superior se atienda a los sectores más vulnerables y se generen “entornos amigables para los colectivos más propensos a sufrir discriminaciones, fomentando su visibilidad, ya que la universidad es en muchas ocasiones un entorno de socialización para colectivos como mujeres, migrantes o personas con distintas capacidades” (de la Rosa, Giménez y Barahona, 2022: 68). Si bien el conocimiento es importante, hay otras formas de entender la realidad que no pueden excluirse, porque son otra manera de explicación y de acercamiento con quienes están alrededor. Por ello, en la universidad, se deben generar un ambiente propicio para que en conjunto se formen nuevos saberes, con la participación desde la diversidad.

Reflexiones

El logro del objetivo cuarto no es una cuestión que dependa sólo de un sector de la población, es indispensable un trabajo conjunto para poder concretarlo, aunque en cuestiones económicas el rol fundamental recae en los grupos más aventajados, en su ayuda para con los menos favorecidos; sin embargo, la participación ciudadana es relevante. Además, es necesario disminuir el enfoque mercantilista acontecido en la educación e incluir aspectos como la diferencia cultural, así como atender el aspecto emocional y la forma como relacionarse con el otro.

Hace falta que en las instituciones de educación superior se fomente la colaboración social, que se concientice al alumno de que su quehacer no sólo tiene un beneficio económico, pues su actividad influye en la sociedad, pues a través de sus conocimientos y habilidades puede dar soluciones a las adversidades que en su comunidad se presenten.

La construcción de un “nosotros” será posible en la medida en que se refuerce la colaboración y se respeten diferentes cosmovisiones y diversas formas de entender el mundo.

Si se fomenta la colaboración intercultural, encaminada a solucionar problemas de hambre, desigualdad, pobreza, se pueden crear estrategias variadas, con distintas perspectivas, pero para lograrlo se requiere considerar que las acciones repercuten en el entorno y con las personas más cercanas, de tal forma que se hacen interconexiones.

Cuando se logre formar en las universidades seres humanos preocupados por el otro es cuando se podrán construir sociedades más resistentes y unidas, aunque esto es un proceso difícil, porque convergen varios factores, diferentes entendimientos y diversidad de intereses, si se quiere cambiar el rumbo de la educación, a una menos mercantil, la unión de esfuerzos y metas comunes son necesarias, al final queda la esperanza.

Referencias bibliográficas

- Agüero Clarembaux, I. (2020). *Crítica y desmitificación de los ODS*.
<https://www.ceeriglobal.org/critica-y-desmitificacion-de-los-ods/>
- Alonso, T. (2021). Educación para el desarrollo sostenible: una visión crítica desde la Pedagogía. *Revista complutense de Educación*, 32 (2): 249-259.
<http://dx.doi.org/10.5209/rced.68338>
- Cortina, A. (2021). *Ética cosmopolita. Una apuesta por la cordura en tiempos de pandemia*, Paidós.
- de Alba, A. (2021). La construcción de la presencialidad en la virtualidad como exigencia política pedagógica. *Revista argentina de investigación educativa*, 1 (1). 13-29. <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/5/1>
- de la Rosa, D., Giménez, P. y Barahona, A. (2022). Una propuesta educativa de formación integral desde la universidad. *Revista Prisma social*, (37), 58-81.
- Lebrato, M. (2016). Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México. Un caso de estudio en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk, *RMIE*, 21 (70), 785-807. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n70/1405-6666-rmie-21-70-00785.pdf>
- Lopez Segre, F. (2018). Retos de la educación superior en un contexto de incertidumbre y crisis global. *Avaliação*, 23 (2). 551-566. <https://www.scielo.br/j/aval/a/z4D6f54TbwqL8ntQCDmGHmw/?lang=es>
- Mato, D. (2005). Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas, *ALCEU*, 6 (11). 120-138. http://revistaalceu-acervo.com.puc-rio.br/media/Alceu_n11_Mato.pdf
- Montoya Acosta, L. A., Arenas Botero, D., Lorenzo Arias, S. (2018). Gestión social del conocimiento y análisis prospectivo de su incidencia en la universidad contemporánea, *MEDISAN*, 22(4), 449-459. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192018000400015

- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Porque la democracia necesita de las humanidades.* Katz.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (25 de septiembre de 2015). *Objetivos de desarrollo sostenible (ODS)*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Pérez Martínez, J. y Hernández-Gil, J. F. (6 de junio de 2020). *Una mirada crítica sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://theconversation.com/una-mirada-critica-sobre-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible-138430>
- Sachs, J. D., Schmidt-Traub, G. y Lafortune, G. (9 de septiembre de 2020). Hay que decir la verdad al poder sobre los ODS. *El País*, https://elpais.com/elpais/2020/09/09/planeta_futuro/1599656859_893889.html
- Santos, B. (2021). *Descolonizar la Universidad. El desafío de la justicia cognitiva global*. CLACSO.
- UNESCO (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Vallaes, F. y Álvarez-Rodríguez, J. (2022). El problema de la responsabilidad social de la universidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34 (2), 109-139. <https://doi.org/10.14201/teri.28599>
- Villavicencio, S. (2012). Filosofías de la universidad. Fines y responsabilidad de la universidad en el nuevo marco mundial. En G. Hoyos (Ed.), *Filosofía de la educación* (pp. 321-332). Trotta.
- Zewde, S. W., UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación. Informe de la Comisión Internacional Sobre*

los Futuros de la Educación. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa

TERCERA PARTE

Capítulo IX

Desarrollo sostenible y bioética:

la búsqueda de un cambio de paradigma social

Octavio Márquez Mendoza

Presentación

La sociedad contemporánea afronta serios desafíos, los cuales atentan contra la estabilidad mundial. Entre ellos se destacan la desigualdad social, la creciente tensión armamentista, el exiguo desarrollo humano, los mediocres avances económicos y la incesante degradación ambiental, cuya prevalencia anticipa un futuro incierto, plagado de inequidades e injusticias.

En efecto, nos encontramos en una coyuntura histórica decisiva, donde resulta impostergable un cambio drástico de la conciencia universal, ya no sólo porque resulta inviable continuar con los mismos patrones de producción y consumo, sino por la inminente degradación social que se cierne sobre la raza humana.

Frente a estos hechos, que han vulnerado el desarrollo social durante décadas, los 193 países miembros de la Organización de las Naciones Unidas desarrollaron un proceso de negociación democrático y participativo, encaminado al mejoramiento de las condiciones sociales y medio ambientales del planeta. Dicha iniciativa fructificó en la proclamación, durante 2015, de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. (Organización de las Naciones Unidas, 2018), cuyos pormenores serán analizados a lo largo del presente discurso. Al mismo tiempo, será menester encontrar el punto común, donde la bioética social podría resultar útil para la consecución de los objetivos de la Agenda 2030, todo ello en beneficio de la sociedad contemporánea.

1. Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible

Desde un punto de vista etimológico, sostenible significa “que puede ser sostenido”, y desarrollo se relaciona con “algo cambia o se hace mejor”. Por antonomasia, el desarrollo sostenible implica formular propuestas viables, perdurables y ecológicamente aceptables, que permitan satisfacer las necesidades de las personas, sin provocar afectaciones a la calidad de vida. (Striedinger Meléndez, 2016).

Para cumplir con la premisa descrita, es menester perseverar en una serie de restricciones sociales sin las cuales el futuro de la humanidad se halla en entredicho. (Striedinger Meléndez, 2016)

Dichas limitaciones pueden ser establecidas como:

1. Ecológicas. Es imperativo preservar los ecosistemas en su estado virgen, evitando la explotación de áreas naturales protegidas y hacer de los patrimonios renovables el uso más eficiente posible.
2. Morales. Se refieren a la reducción considerable de los niveles de consumo en todos los ámbitos, así como evitar poner en riesgo los sistemas naturales que sostienen la vida en el planeta.
3. Control demográfico. La sobrepoblación amenaza con extinguir los cada vez más limitados recursos naturales, por ello resulta impostergable la educación en la materia

Otras visiones sobre el tema (Xercavins, 2005) consideran que el desarrollo sostenible sólo resulta posible al amparo de las siguientes acciones:

1. Solidaridad intrageneracional. Se refiere a la preservación y distribución igualitaria de los recursos disponibles en todos los confines del orbe, en aras de garantizar la perdurabilidad de la vida en el Tierra.
2. Solidaridad intergeneracional. Implica desarrollar una visión a largo plazo sobre la futura vida en el planeta, evitando comprometer la satisfacción de las necesidades generaciones futuras, a costa de la realidad ambiental.

El desarrollo sostenible se manifiesta entonces como uno de los más grandes retos humanos del siglo XXI, al ser expuesto como la solución a la mayoría de los problemas mundiales, circunstancias cuya resolución no se dar en forma sencilla o mágica. Por ello, es menester iniciar acciones dialógicas amplias e informadas, en aras de propiciar las condiciones necesarias, que permitan el cumplimiento global del documento.

Por ello, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible expresa las aspiraciones de la comunidad internacional para los próximos quince años. Se integra por 17 objetivos y 169 metas, focalizadas en las dimensiones económica, social y ambiental, colocando en el punto medular a la dignidad de las personas. Es un compromiso adquirido por las naciones desarrolladas y en vías de desarrollo para mitigar el cambio climático y transformar las inequidades sociales. Es, en suma, un esfuerzo internacional para cambiar al mundo. (Organización de las Naciones Unidas, 2018).

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (también conocidos como Objetivos Globales), son una llamada mundial para proteger al planeta, acabar con las desigualdades inherentes a la pobreza y garantizar que para 2030 todas las personas disfruten de paz y prosperidad. (PNUD, 2022).

En este sentido, el desarrollo sostenible alude al impulso de movimientos sociales, la organización de las instituciones, la elaboración de la ciencia y la tecnología y la negociación de compromisos entre quienes se preocupan por el medio ambiente, la economía y los aspectos sociales, todos elementos fuertemente vinculados hacia una meta común: el desarrollo (Parris & Leiserowitz, 2005).

¿Cómo mejorar entonces las condiciones de vida de millones de seres humanos a lo largo del orbe? En forma somera, se describen a continuación los Objetivos de Desarrollo Sostenible vinculados con la agenda 2030. (PNUD, 2022)

1. La pobreza se debe eliminar en todas las regiones mundiales. Para ello, es menester proporcionar recursos a las regiones inmersas en problemáticas particulares (conflictos armamentistas, desastres climáticos, migración, etc.)

2. Se deben promover prácticas agrícolas sostenibles, otorgando a los más vulnerables acceso igualitario a las tierras de cultivo, así como a los insumos tecnológicos y mercados económicos.

3. Los gobiernos mundiales deben proporcionar una cobertura universal de salud a los ciudadanos, sin distingo alguno por edad, raza o estatus social.

4. La educación debe ser inclusiva e igualitaria, propiciando oportunidades de aprendizaje durante toda la vida.

5. El empoderamiento femenino promueve el desarrollo sostenible, por ello se deben erradicar todas las formas de discriminación contra las mujeres y las niñas.

6. Es menester asegurar la disponibilidad de agua, a través de inversiones económicas suficientes, que garanticen su gestión sostenible, distribución y mantenimiento.

7. Se debe invertir en energías limpias, seguras y sostenibles, tales como la solar, eólica y termal.

8. Se han de fomentar políticas públicas encaminadas al impulso del espíritu empresarial.

9. El fomento de la innovación debe ser el punto medular las las naciones, a través de la industrialización inclusiva y sostenible.

10. Es menester regular los mercados y la inversión extranjera, en aras de disminuir la desigualdad social.

11. Las entidades gubernamentales deben asegurar el acceso a viviendas seguras y dignas.

12. El desperdicio per cápita de alimentos debe aminorarse, facilitando modalidades de consumo sostenibles.

13. Impedir el aumento de la temperatura media global, para detener el cambio climático y sus efectos.

14. La preservación de los recursos marinos resulta impostergable, por ello se debe garantizar el cuidado sostenible de la realidad oceánica.

15. Los ecosistemas terrestres han sufrido durante décadas el émbate social, provocando la extinción de innumerables especies. Por ello, se debe garantizar la protección de la biodiversidad.

16. La promoción de una fraternidad social debe instaurarse como una política gubernamental, al tiempo que se garantiza el acceso a la justicia en forma incluyente.

17. Se debe mejorar la cooperación Norte-Sur y Sur-Sur, apuntalando los planes nacionales en el cumplimiento de los objetivos.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible son entonces una serie de propósitos comunes, que los países miembros de la Organización de las Naciones Unidas consideran insoslayables, para garantizar el bienestar de todas las personas y proteger el planeta.

2. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible y su consolidación por medio de la Bioética Social.

Observar la realidad a través del tamiz de la bioética, permite analizar las problemáticas de manera integral, proporcionando alternativas de solución eficaz y expedita, tomando como base en contexto y momento que se trata. Al mismo tiempo, la bioética facilita el diálogo transdisciplinar, con lo cual son escuchados los distintos enfoques que servirán para resolver un acontecimiento conflictivo. Dicha labor requiere tolerancia para permitir las diversas apreciaciones, así como prudencia para respetar y proteger los principios en juego. (Bórquez Polloni, 2017).

Conceptualmente, la bioética se originó en 1927, bajo la tutela del filósofo alemán Fritz Jahr, quien utilizó la palabra con el propósito de ayudar a la ciencia y a la tecnología a mantener una dirección donde la responsabilidad moral y el respeto hacia todas las formas de vida son el más claro referente. Lo anterior se fundamentaba en la necesidad de tomar decisiones morales pragmáticas y

prudentes, así como por el principio de respetar a cada ser viviente desde un principio. (Tacumá Prada, 2021).

Años después, el concepto fue reconfigurado por el teórico norteamericano Van Rensselaer Potter, quien la define como una reflexión global sobre las conductas humanas, con un especial énfasis en la supervivencia. Pronto, reduce su accionar a la resolución de los conflictos y dilemas en la clínica, a partir de los principios de Georgetown, los cuales privilegian la autonomía del paciente/usuario de los servicios de salud, en tanto que en el viejo continente se desarrolla vinculada a los derechos humanos. (Pérez Flerina, 2012)

La bioética, en palabras de Fernando Arana, nos conduce hacia una aproximación interdisciplinaria prospectiva, global y sistemática de los nuevos paradigmas. Se considera interdisciplinaria con base en su profundo interés en la existencia humana y las repercusiones sociales de los avances biotecnológicos, en cuya consolidación participan abiertamente profesionales de las más dispares disciplinas profesionales, como médicos, biólogos, abogados, psicólogos, arquitectos, trabajadores sociales y, en general, todo aquel teórico interesado en el estudio de la vida.

También se reconoce como prospectiva debido a su encomiable campo de acción, el cual se halla directamente focalizado en el futuro de la humanidad y la realidad que han de heredar las generaciones venideras. Además es global por los sorprendentes avances tecnológicos, que posibilitan una vertiginosa comunicación en todas las regiones. Finalmente, es sistemática porque se organiza como una reflexión coherente y estructurada de principios propios, no como una simple casuística. (Arana, 2001).

Florencia Luna describe a la bioética como una ciencia enfocada en la reflexión sobre dilemas éticos presentes en asuntos vinculados con la medicina y la ciencia, tales como la admisibilidad de la investigación con células embrionales, decisiones al final de la existencia, el aborto, entre otras. En tal forma, la bioética se relaciona con la defensa de la dignidad de las personas. (Florencia Luna, 2008).

En el mismo sentido, la bioética es una disciplina focalizada en dos vertientes de investigación: la medicina y los dilemas vinculados con la realidad social, como el medio ambiente, la utilización de recursos naturales y el crecimiento demográfico (Sánchez, 2007).

Sánchez considera que la aplicación minuciosa de los preceptos bioéticos permitirá la resolución de toda clase de problemáticas inherentes al ser humano. Para ello, la bioética dispone de características específicas para lograr su objetivo como laicidad, pluralidad, racionalidad, aplicabilidad, intermediación y regulación (Sánchez, 2007).

Por su parte, Hernández Álvarez considera que la bioética surge como resultado de los nuevos problemas morales, esto es, cuestionamientos enfocados hacia los sistemas de valores existentes, provocados por la capacidad de intervención humana sobre la vida de las personas. En consecuencia, la bioética recurre a la ética para reflexionar sobre ellos. (Hernández Álvarez, 2001).

La bioética es entonces, una respuesta primordial al gran volumen de conflictos ocurridos con motivo del vertiginoso avance del conocimiento científico y técnico en las diferentes áreas de la medicina y la biología, sumados a la identificación de los efectos deletéreos en el medio ambiente, como consecuencia de la contaminación. (Arana, 2001)

En la actualidad sobresalen tres corrientes de pensamiento bioético:

- La teoría principialista articulada por Beauchamp y Childress, en *Principles of Biomedical Ethics (Principios de ética biomédica*, en 1979) y desarrollada en las naciones anglosajonas.
- La teoría personalista, cuyo artífice fue Paul Schotsmans, en *Personalism and policies* (1999).
- La teoría social, articulada por León Correa en *Una bioética social para Latinoamérica* (2005).

La teoría social de Javier León Correa manifiesta la necesidad de la transformación de una bioética focalizada en el ámbito clínico, a una dirigida hacia la realidad social. Esto implica la promoción de la ética institucional, el fortalecimiento de las políticas públicas de salud, la evolución del sistema de salud, así como de las relaciones y adecuación entre el sistema y las necesidades de la sociedad.

La consecución de tales premisas se basa en la fundamentación teórica de los principios bioéticos, pues no basta con una aplicación superficial de los cuatro principios clásicos, para asegurar en nuestros países el respeto a los derechos o la mejora de la situación vulnerable de gran parte de la población. (León Correa, 2009).

En palabras de León Correa, el éxito de la bioética social dependerá de la ampliación de los comités de ética y la educación en el diálogo social, académico y profesional, con miras a definir adecuadamente una serie de nociones previas al diálogo, planteado de la siguiente manera:

1. El debate en bioética debe ser abierto a todas las voces, evitando los fundamentalismos y despotismos ilustrados, permitiendo diversificar el diálogo y el conocimiento.
2. Se debe generar un acuerdo previo al debate en torno a los bienes humanos básicos y a los derechos humanos fundamentales. Por otro lado, es menester analizar las desigualdades económicas, sociales o étnicas de manera regional, en aras de establecer metas concretas.
3. Se debe analizar el tipo de modelo bioético útil para resolver las problemáticas de cada país.
4. Se deben asimilar los contenidos de la bioética anglosajona y la europea, estableciendo un primer nivel con los principios de justicia y no maleficencia, así como un segundo nivel con los principios de autonomía y beneficencia, lo cual no implica que sean prescindibles, sino solo el orden en que se debe desarrollar el debate (León Correa, 2009).

3 Bioética Social y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

La bioética posibilita la creación de instancias de diálogo, encaminadas al planteamiento de soluciones prudentes y concretas, que faciliten el afianzamiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la sociedad actual.

En consecuencia, la relación de la bioética con el desarrollo sostenible podría fundamentarse en que la primera no sólo busca el bienestar individual, sino que podría también encaminarse hacia la conservación del medio ambiente, mediante el aprovechamiento sostenible de los recursos, así como a la preservación de la salud de los individuos. Así, sería posible salvaguardar, de manera integral, un progreso armónico para el ser humano. (Striedinger, 2013)

Con estas bases, sería factible desarrollar una sociedad bioéticamente responsable, donde las personas actúen en forma adecuada, oportuna y trascendente. En este sentido, Jonas propone que las personas deben conducirse de manera tal que los efectos de las acciones cotidianas sean compatibles con la permanencia de una vida “auténtica” en el planeta. Dicho imperativo es conocido como el “principio de responsabilidad” y es de una insoslayable importancia en el marco de la ecología y el derecho. (Jonas, 1995).

Con base en lo anterior, existe la posibilidad de aplicar los principios bioéticos de la teoría social en un plano colectivo más amplio e incluyente. Más allá de analizar las condiciones del paciente en un entorno hospitalario, la bioética social permite contemplar a un grupo social (con todas sus problemáticas inherentes) como un sujeto de estudio, en cuyas acciones es posible emitir juicios valorativos.

De tal forma, los principios bioéticos propuestos por Correa podrían ser aplicados a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, a través del siguiente enfoque:

a) Principio de no maleficencia. Implica evitar dañar física o psíquicamente a la persona, así como impedir el dolor físico y el sufrimiento. Ahora bien, desde la bioética social, haría referencia a evitar el abandono institucional y social. Esto implica que los gobiernos mundiales deben asumir, con toda rectitud y honestidad, el compromiso que han suscrito en el marco de la Agenda 2030, y hacer todo lo

posible para garantizar el bienestar de la población, evitando que sus omisiones generen daños estructurales en la sociedad.

b) El principio de justicia pretende que todas las personas sean tratadas como iguales, sin distingo alguno por raza, credo, ideología política o identidad de género. Desde la óptica reformista de León Correa, el principio de justicia pretende que las instancias encargadas de otorgar bienestar a todos los miembros de una sociedad, actúen bajo parámetros de eficiencia, honestidad y transparencia. Con ello resultaría posible proporcionar a cada miembro de una sociedad los elementos necesarios para su desarrollo pleno.

c) El principio de autonomía, desde la tradición clásica, denota el respeto por las decisiones libres, voluntarias e informadas de un paciente en calidad terminal, quien se halla convaleciendo en un entorno hospitalario. No obstante, la autonomía desde la perspectiva de la bioética social, permitiría la participación libre y activa de los ciudadanos en las decisiones políticas, económicas, culturales, educativas, entre otras, que se tomen en su país o región, considerando sus puntos de vista como relevantes y necesarios para el fortalecimiento del núcleo social.

d) El principio de beneficencia pugna por hacer el mayor bien al paciente de acuerdo con su propia escala de valores. Sin embargo, desde la visión social de Correa, permitiría a las instancias gubernamentales y empresariales cooperar con el mejoramiento sostenible del planeta desde su ámbito de competencia.

En el caso de las instancias gubernamentales, sería deseable la promoción de políticas públicas y leyes, encaminadas hacia el respeto del medio ambiente, salvaguarda de los recursos naturales no renovables, castigo severo a quien vulnere a las diversas especies animales y vegetales y, en general, desarrollar toda clase de acciones, que permitan proteger todas las formas de vida en el planeta.

Por otro lado, el sector empresarial debería incorporar en su filosofía corporativa todos aquellos componentes esenciales de la bioética, en aras de no sólo cumplir con los criterios de rentabilidad, utilidad y productividad, sino para

desarrollar procesos orientados hacia la sostenibilidad ambiental, conciencia ambiental, y responsabilidad social.

Los planteamientos propuestos evidencian, por tanto, la defensa de una bioética social, caracterizada por la defensa de los recursos naturales esenciales para el desarrollo armónico en el planeta.

Reflexiones

Durante 2015, los países adheridos a la Organización de las Naciones Unidas suscribieron la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, un valioso documento que enarbola un nuevo referente dogmático, donde la concepción del progreso y desarrollo no se ciñe en forma exclusiva en asuntos de índole económica, sino que toma en cuenta las esferas social y medioambiental.

En consecuencia, a lo largo del presente discurso se ha destacado el papel de la bioética como una disciplina focalizada en el diálogo, la reflexión y la deliberación, que bien podría conducir al desarrollo de normas jurídicas, encauzadas hacia la consolidación del respeto medioambiental, así como la recuperación de la dignidad humana en todas las regiones mundiales.

Para ello la bioética debe aproximarse al planteamiento de soluciones prácticas, creadas a partir de las problemáticas sociales, con el propósito de atender en el corto plazo los desafíos impuestos por la Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

En suma, hemos de considerar a la bioética como una herramienta que permite la deliberación democrática, con lo cual resultará posible forjar un futuro mejor, donde la solidaridad, la igualdad y la equidad no sean tan sólo una quimérica ensoñación arraigada en las mentes de los más optimistas.

Referencias bibliográficas

Arana, F. y Madero, JI (2001). *¿Qué es la Bioética?*. Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología, No. 52, disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=195218277004>, consultado el 11 de Noviembre de 2022.

CBC News (2022). *El jefe de la ONU dice que el mundo está en una carretera hacia el infierno climático sin una acción urgente para reducir las emisiones*, disponible en <https://www.cbc.ca/news/world/un-cop27-climate-guterres-gore-1.6642844>, consultado el 10 de noviembre de 2022.

Gallopín, G. (2003). *Sostenibilidad y desarrollo sostenible: un enfoque sistémico*.

Cepal, División de Desarrollo Sostenible y Asentamientos Humanos. Serie Medio Ambiente y Desarrollo, no. 64.

Hernández, M. (2001). *La Bioética y el pluralismo ético*. Revista Gerencia y Políticas de Salud, no. 1, disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54510110>, consultado el 14 de Noviembre de 2022.

Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Herder, Barcelona.

Kates, Robert, W. Parris, (2005). *What is Sustainable Development? Goals, Indicators, Values, and Practice*. *Environment: Science and Policy for Sustainable Development*, Environment, volume 47, number 3, disponible en https://www.hks.harvard.edu/sites/default/files/centers/mrcbg/programs/sustsci/files/whatisSD_env_kates_0504.pdf, consultado el 16 de octubre de 2022.

Luna, Florencia (2008). *Bioética: nuevas reflexiones sobre debates clásicos*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, Argentina.

León, F. (2009). *Principios para una Bioética social*. Centro Universitario Sao Camilo, recuperado en: <http://www.saocamilo-sp.br/pdf/bioethikos/68/18a25.pdf>, consultado el 11 de octubre de 2020.

Molina, B. (2017). *La incorporación de la cultura y el patrimonio en el desarrollo sostenible: desafíos y posibilidades*. Universidad de Barcelona, España.

Organización de las Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos*

de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Naciones Unidas, disponible en https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf, consultado el 15 de octubre de 2022.

Pérez, L. (2012). *La bioética en América Latina*. Revista Información Científica, no. 74, disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551757272036>, consultado el 11 de Noviembre de 2022.

Polloni, B. (2017). *La dimensión bioética de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Chile, disponible en <https://www.redalyc.org/journal/783/78354511009/>, consultado el 14 de octubre de 2022.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2022). *Los ODS en acción, PNUD*, disponible en <https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals>, consultado el 12 de octubre de 2022.

Striedinger, M. (2016). *Bioética y desarrollo sostenible*. Revista Pistis & Praxis: Teología e Pastoral, vol. 8, núm. 2, mayo-agosto, Pontificia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Brasil, disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/4497/449755226005.pdf>, consultado el 23 de octubre de 2022.

Striedinger, M. (2013). *Bioética, para llegar a un desarrollo sostenible*. El Neogranadino, no. 83.

Tacumá Prada, Claudia Patricia (2021). *La relación entre Bioética y Salud Pública*. Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales, Colombia.

Vergara Tamayo, CA y Ortiz Motta, DC (2016). *Desarrollo sostenible: enfoques desde las ciencias económicas*. Apuntes del Cenas, No. 35 (62), disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=479553172002>, consultado el 11 de Noviembre de 2022.

Xercavins, J. et al. (2005) *Desarrollo sostenible*. Ediciones de la Universidad Politécnica de Cataluña, Barcelona, España.

Capítulo X

Educación para una alimentación ética en el marco de la soberanía alimentaria

Lucía M. Collado Medina
Virginia Pilar Panchí Vanegas

Presentación

Este capítulo tiene como propósito plantear elementos para reflexionar sobre la trascendencia de la educación como misión universitaria, que posibilita un pensamiento crítico en la toma de decisiones para una alimentación ética conforme a los principios y fundamentos ambientales, sociales y de derechos humanos que implica la práctica de la soberanía alimentaria, con la cual se encuentra estrechamente relacionada.

La misión formativa de la universidad la compromete en el análisis crítico de los problemas locales y globales, para orientar el cuestionamiento objetivo de sus alcances y limitaciones en el marco de las políticas mundiales, que orientan la labor de gestión, operación y evaluación de los postulados consignados en los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS).

El capítulo se organiza en cuatro apartados. El primero de ellos expone las coincidencias de los Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM) y Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), enfatizando en las coincidencias que rubrican el interés por atender problemáticas sostenidas y evolutivas en el tiempo y el espacio a nivel mundial.

El segundo apartado establece las características del consumo alimentario desde la perspectiva de la FAO y de la Organización Mundial de la Salud, y destaca como la soberanía alimentaria complementa y otorga un sentido ético y social a la seguridad alimentaria reconociéndola como una demanda basada en los derechos

humanos y vinculada con otros cambios necesarios en la sociedad que exigen reflexionar en su carácter ético y la responsabilidad individual y colectiva de su práctica. Se reconoce la trascendencia de la alimentación saludable a partir de la caracterización de la soberanía alimentaria como movimiento social, orientado a favorecer un consumo alimentario más responsable y consciente que implica la alimentación saludable y la responsabilidad de elegir cómo y con qué alimentarse.

En su desarrollo se sustenta que los valores relacionados con el bienestar humano y con el medio ambiente definen la identidad y compromiso de cada individuo en la comunidad dentro y fuera de ella y eligen su comida en función de valores éticos, tales como el bienestar animal, la justicia social y la protección del medio ambiente de su sociedad.

En un tercer apartado se hace énfasis en considerar los valores como fundamentales en la ética humana como plataforma de comportamientos y responsabilidades, que comprometen la toma de decisiones al decidir un consumo alimentario comprometido con un deber ético por cuidar la naturaleza y los bienes que proporciona la Tierra, con base en la prudencia y un ejercicio responsable de la libertad como prácticas educativas para el consumo racional justo y felicitante que compromete a la persona consigo mismo y con los demás; en este apartado se reflexiona sobre los aspectos éticos implicados en la producción y particularmente en el consumo de los alimentos, que provocan una serie de impactos negativos al planeta a fin de erradicar malas prácticas y prevenir el deterioro ambiental y social, que caracteriza nuestros tiempos.

En el cuarto apartado se expone el papel de la educación universitaria en la promoción del consumo alimentario ético, a partir de destacar la relevancia que tienen los cuadros académicos que desempeñan funciones de docencia, investigación y difusión como funciones sustantivas universitarias, propiciando espacios de discusión, análisis crítico, debate disciplinario e intercambio epistémico con sustento metodológico que aporte elementos con referentes teórico para orientar la toma de decisiones en el diseño curricular transdisciplinario en la formación de sus cuadros. La formación universitaria con la incorporación estos

referentes como contenidos, fundamentará una alimentación ética en el marco de la soberanía alimentaria y el consumo responsable de todos los recursos que todo ser viviente requiere para sobrevivir.

Se concluye el capítulo con reflexiones que advierten que el alcance de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), no es posible sin la participación comprometida de todos los involucrados a nivel mundial y la decisión política, económica e ideológica que trace el actuar a corto, mediano y largo plazo de los estados, gobiernos, sector empresarial, social y educativo.

1. Los ODS como sustento teórico de la alimentación ética ¿Dónde se encuentran en la práctica?

Continuamente el ser humano sorprende con las proezas que su mente maestra genera. En todos los campos del conocimiento, los avances de la ciencia trastocan las estructuras de lo natural y humanamente posible en la pretensión del bien colectivo y el progreso vertiginoso, tan sorprendente por sus alcances, como temible por sus efectos.

Hazañas para el bien colectivo como el combate de enfermedades, obras monumentales de transportación terrestre, avances tecnológicos en el tratamiento de aguas residuales y la basura e incluso, la conquista del espacio en la búsqueda de nuevas formas de vida y los adelantos como el metaverso inminente con sus virtuales aplicaciones, son motivo de asombro.

Sin embargo, las conflagraciones mundiales, el terrorismo, las migraciones mundiales, los conflictos políticos y económicos entre las potencias mundiales tradicionales, emergentes y las economías subdesarrolladas, son realidades coexistentes que con el calentamiento global, el cambio climático, la generación excesiva de todo tipo de desechos, la producción agrícola y la cría de ganado, así como el hambre y la pobreza crecientes, caracterizan también el vitoreado progreso, y como efectos de éste, demandan impostergable intervención.

Su presencia evolutiva ha requerido históricamente y exige en el presente y el futuro, atender las preocupaciones paralelas e innegables al maridaje entre avance

científico y aplicación tecnológica, hombros sobre los cuales se monta el modelo económico que perfila el hiperconsumo de una producción más superflua que necesaria, con impactos altamente negativos en el espacio terrestre que habitamos; de ahí que marchas, protestas, declaraciones, reuniones, encuentros, congresos, conferencias y cumbres a todos los niveles (Organización de Naciones Unidas [ONU], 2000), constituyan antecedentes de propuestas mundiales para atender evidentes problemas los cuales, evolutivamente son motivo de ocupación por los tomadores de decisiones y de preocupación para la sociedad afectada.

Es el caso de la 55° Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU) con la propuesta de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM, 200-2015), y la 70 también Asamblea General de la ONU realizada en septiembre de 2015 con la formulación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, 2016-2030) en el marco de la Agenda 2030, objetivos propuestos en sucesión de los compromisos y acuerdos recogidos en los ODM desde el año 2000.

Comparativamente, los ODM y los ODS coinciden en propuestas para atender problemáticas globales que son acicates crecientes; de hecho, la tarea se pronuncia importante y ambiciosa dada la urgencia imperiosa de su atención, pero con grandes limitaciones en su consecución, sobre todo en lo referente a los ambiciosos ODS como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Comparativo de objetivos ODM y ODS

Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM), 2000	Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2015
<ol style="list-style-type: none"> 1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre 2. Lograr la enseñanza primaria universal 3. Promover la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de la mujer 4. Reducir la mortalidad de los niños menores de 5 años 5. Mejorar la salud materna 6. Combatir el VIH/SIDA, la malaria y otras enfermedades 7. Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente 8. Fomentar una alianza mundial para el desarrollo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fin de la pobreza 2. Hambre cero 3. Salud y bienestar 4. Educación de calidad 5. Igualdad de género 6. Agua limpia y saneamiento 7. Energía asequible y no contaminante 8. Trabajo decente y crecimiento económico 9. Industria e innovación e infraestructuras 10. Reducción de las desigualdades 11. Ciudades y comunidades sostenibles 12. Producción y consumo responsables 13. Acción por el clima 14. Vida submarina 15. Vida de ecosistemas terrestres 16. Paz, justicias e instituciones sólidas 17. Alianzas para lograr objetivos 18. Diversidad lingüística y cultural

Los ODS enfatizan en atender los problemas a nivel mundial que afectan el desarrollo sustentable, manifiestos en la afectación del planeta con el cambio climático, la elevada contaminación y el aumento de los desastres naturales; además, proponen frenar los problemas de la sociedad tales como el hambre, la pobreza, ponen énfasis en los derechos humanos de las mujeres y la reducción de las desigualdades, la vivienda y por supuesto, atender la salud y el bienestar comunitario, la producción y la eliminación de patrones de consumo insostenibles con apego a la responsabilidad y la educación de calidad así como el empleo digno en el que se respeten los derechos humanos de las mujeres y la defensa de infantes.

El replanteamiento de los ODM en ODS como sus sucesores, obedece principalmente a dos cuestiones que hacen visible la retórica de su contenido y su limitado alcance; una de ellas es el incremento de las problemáticas admitidas como crecientes y preocupantes desde antes del año 2000 (ODM) y que a la fecha se han agudizado con el pronunciamiento de la problemática ambiental, social y económica que afecta a las comunidades más vulnerables (tal como se enfatiza en el planteamiento de los ODS referidos), y la otra, por la incapacidad de las grandes potencias que se comprometieron en su obtención: “la distribución global de ingresos y el poder están en contra de la consecución de los ODS. Sin embargo, la mayoría de los países ricos no quieren compartir sus ingresos, ni siquiera el objetivo mínimo del 0,7% del PIB” (Sachs, Jeffrey D., Schmidt-Traub, Guido y Lafortune, Guillaume, 2020, p. 5).

Estas circunstancias contradicen en los hechos el fomento de una alianza mundial entre gobiernos, el sector privado y la sociedad civil, para compartir los recursos que permitan ayudar a los países en vías de desarrollo a enfrentar los problemas que obstaculizan su avance: “Las personas más ricas del mundo, aproximadamente 2.000 multimillonarios, tienen una riqueza del orden de los 10 mil millones de dólares, pero muchos de ellos no la comparten para apoyar los ODS” (*ibid.*). Recientemente, combatir la pandemia de Coronavirus SARS-CoV-2 (COVID-19), con la unión del sector público, privado y social es la evidencia de que problemas mundiales se pueden enfrentar con la unión de poderes y recursos en poco tiempo.

Por otra parte, el limitado cumplimiento de la alianza en la consecución del objetivo ocho del milenio es trascendente puesto que ante la necesidad de atender múltiples dimensiones: ambiental, económica y social y necesariamente entrecruzar varios ejes sustanciales de los ODS: Planeta ODS: 6,12,13,14 y 15; Personas del 1 al 5; Prosperidad del 7 al 11; Paz ODS 16 y nuevamente Alianzas para lograr los objetivos de desarrollo sostenible (ODS 17), la estructura de su consecución y operacionalización para evaluar los alcances se complica.

Sobre los problemas y disfunciones de los ODS, Gómez Gil (2017), afirma lo siguiente:

Desde diferentes instituciones científicas y organismos de desarrollo se ha criticado que numerosos objetivos son pura retórica, al tiempo que buena parte de las 169 metas serían idealistas y visionarias, junto a problemas muy serios en la viabilidad de los indicadores aprobados. (p. 110)

El cumplimiento con mayor acierto y cobertura de los ODS, requieren una transformación a profundidad no sólo en las decisiones y la voluntad política de las potencias mundiales, sino fundamentalmente en las económicas para garantizar los derechos humanos de todos: “Una tributación justa de los ricos, frenar la evasión fiscal de las empresas y otros ingresos fiscales pueden movilizar el 2% del PIB mundial para alcanzar los ODS, incluido el 0,4% en transferencias a los países más pobres” (Sachs, D. Jeffrey, Schmidt-Traub, Guido y Lafortune, Guillaume, 2020, p.5).

Entre otra de las limitantes que se encuentran para el logro de los ODS y que los hacen ambiciosos y poco realistas está en opinión de Gómez Gil (2017), la crítica de la comunidad internacional en cuanto la vaguedad de su lenguaje al emplear vocablos genéricos y ambiciosos como asegurar, redoblar, adecuar o minimizar entre otros y, paradójicamente, señalan que los firmantes de los acuerdos sobre ellos, se comprometen a promover la paz social (ODS 16) pero venden armamento al mundo, o asumen tomar medidas frente al cambio climático (ODS 13) pero a la vez niegan su existencia:

Estamos resueltos a poner fin a la pobreza y el hambre en todo el mundo de aquí a 2030, a combatir las desigualdades dentro de los países y entre ellos, a construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas, a proteger los derechos humanos y promover la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de las mujeres y las niñas, y a garantizar una protección duradera del planeta y sus recursos naturales (ONU, 25 de septiembre de 2015).

Sumadas a las contradicciones en los hechos, se encuentran las referidas a la correspondencia entre los objetivos y las metas como el ODS, de erradicar la pobreza y en la meta reducirla al menos a la mitad; aplicar modelos de producción y consumo propios de los países desarrollados como ejemplo a seguir siendo que corresponden a prácticas de insostenibilidad (ODS 21), amén de que se plantea que los gobiernos en cada nación serán los responsables de aplicar los ODS de forma voluntaria y de acuerdo con sus propias condiciones de desarrollo (Gómez Gil. 2017, pp. 113-115), lo que provoca disparidad en las mediciones de sus alcances y la inconsistencia en la rendición de cuentas globales.

Una limitante más, asociada con las previas es que los ODS no son vinculantes. Su logro está supeditado a la voluntad de las partes y sus prioridades y recursos disponibles, por lo que las alianzas declaradas son más cuestiones políticas por la naturaleza de las decisiones a tomar, dada la complejidad y gravedad de los problemas que se enfrentan de manera diferenciada en cada país y los que se comparten sin límites geográficos y por tanto, sin control y en creciente riesgo, el efecto invernadero es solo un ejemplo.

Tal circunstancia, global y compartida requiere la búsqueda de intervenciones locales para obtener impactos globales. Entre muchos de los ámbitos prioritarios y con posibilidades más factibles y próximas para actuar localmente, se encuentra la alimentación saludable, misma que trastoca la defensa de los derechos humanos como el derecho a la vida y constituye una oportunidad comprometida en la misión universitaria, dada la pretensión de contribuir al alcance de los ambiciosos objetivos: Hambre cero (ODS 2); Salud y bienestar (ODS 3); Educación de calidad (ODS 4); Producción y consumo responsable (ODS 12); Acción por el clima (ODS 13) y por supuesto, Alianzas para lograr objetivos (ODS 17).

2. Caracterización del consumo alimentario actual y soberanía alimentaria

El sistema alimentario es un entramado de factores y actividades necesaria para realizar los procesos de producción, almacenamiento, elaboración, distribución, preparación y consumo de los alimentos; cada uno de éstos ocasiona efectos socioeconómicos y ambientales, mientras que el comportamiento de los

consumidores refleja sus elecciones, de acuerdo a factores culturales, económicos y educativos como los ingresos, la educación, los valores.

El comportamiento de los consumidores se ve influido por las preferencias personales en cuanto al sabor, la comodidad, la cultura y otros factores, como lo que se produce en el entorno, la moda, la publicidad y los paradigmas sociales como el estatus, que ciertamente modifican su comportamiento y sus demandas. Lo cuál ha sido ya analizado por dos de nuestros autores en el apartado anterior (Gudynas, 2004 y Cortina, 2002). Dichos comportamientos colectivos tienen la capacidad de crear sistemas alimentarios altamente consumistas que favorecen la producción de alimentos a gran escala y con técnicas y procedimientos que reporten el mayor rendimiento económico a la industria alimentaria.

Amén del crecimiento poblacional, las observaciones que realizan organizaciones internacionales como la FAO (2019) , la OPS y OMS (2014)¹³, cada una en su área de competencia, es que ha habido desde hace unas décadas una transición alimentaria y nutricional resultado de la migración interna del ámbito rural al urbano, que ha incrementado la demanda de alimentos como carnes, lácteos y productos procesados más que de productos agrícolas como las verduras, leguminosas, cereales.

Esto ha incrementado la intervención y el acaparamiento del campo por la industria agroalimentaria y de transformación de los alimentos que ofrece una población influenciada por actitudes consumistas que están dispuestas a responder a la *dictadura del productor* (Galbraith, cit. por Cortina, 2014), conformada por quienes deciden qué es lo que se consume, cuando y para qué, creando a través de la publicidad un *ethos consumista*. Este sector social que se ha conformado como una *clase universal de consumidores* (Miller, cit. por Cortina, 2014), constituida por las clases medias, las clases más consumistas.

Del mismo modo, existen colectivos que están siendo capaces de “abrir vías para establecer sistemas alimentarios más sostenibles que mejoren la nutrición y la

¹³ OMS (Organización Mundial de la Salud), OMC (Organización Mundial del Comercio)

salud y aseguren el acceso a los alimentos” (HLP, cit. por FAO, 2019 p. 8)¹⁴. Prueba de ello es la tendencia hacia la soberanía alimentaria que está ganando terreno y que recientemente amplió el concepto de la seguridad alimentaria. Hace ya casi dos décadas en que ésta demanda surgió desde las organizaciones sociales y campesinas conocidas como La Vía Campesina, aprobada durante la Cumbre Mundial de la Alimentación en Roma celebrada en 1996. Se define generalmente como el derecho de pueblos y naciones de obtener alimentos sanos y culturalmente apropiados producidos mediante métodos ecológicos y sustentables, así como el derecho de definir sus propios sistemas alimentarios y agrícolas.

Este enfoque ha sido adoptado como marco estratégico por numerosos movimientos sociales e incluido en textos constitucionales y leyes nacionales y locales en varios países. En América Latina, Venezuela (1999) y Ecuador (2008) son ejemplo de la inserción de la soberanía alimentaria dentro de sus políticas constitucionales.

La soberanía alimentaria promueve un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario en el estudio de los sistemas de cultivo, considerando este como un “sistema socioecológico complejo” (Declaración de Nyéléni. 2007). Esta visión se complementa con la *valoración de lo local* en los sistemas alimentarios, incluyendo conocimientos, métodos de cultivo, sistemas de producción campesinos, historias agrícolas, hábitos y preferencias alimentarias. La soberanía alimentaria plantea consecuentes transformaciones en los patrones de consumo, transporte, procesamiento de alimentos y reciclaje, todas en torno a la necesidad de relocalizar los procesos agrícolas.

La soberanía alimentaria viene a complementar y otorgar un sentido ético y social al concepto de la seguridad alimentaria cuestiones sobre la agricultura, el origen de los alimentos, los modos de producción, y los fines de la producción agrícola. Así, propone directrices para promover procesos de toma de decisiones

¹⁴ Grupo de Alto Nivel de Expertos en Seguridad Alimentaria y Nutrición (HLPE, 2017)

que incorporen visiones locales, contribuyendo a visibilizar las relaciones de poder subyacentes a estos aspectos según se declara en el Foro sobre Soberanía Alimentaria (nyéléni. org, 2007).

La soberanía alimentaria ha sido caracterizada como una demanda basada en los derechos humanos y vinculada con otros cambios necesarios en las sociedades, por ejemplo, en la cultura del consumo y la prevalencia de pautas del hiperconsumo derivadas del capitalismo, de ahí que sea necesario reflexionar en su carácter ético y el compromiso de su práctica responsable, consigna en la cual, la educación está convocada.

EL ODS 12. Producción y consumo responsables, plantea garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles, con base en una producción que consuma menos recursos naturales y reduzca la contaminación, en esta consigna la educación del consumidor ha de orientarse a favorecer un consumo más responsable y consciente a partir del reconocimiento que implica la alimentación saludable y la responsabilidad de elección en cómo y con qué alimentarse. El valor relacionado con la alimentación es un principio que ha sido establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) y en la Declaración de Roma sobre Seguridad Alimentaria Mundial (FAO, 1996). Se le ha denominado como un “movimiento” que:

- Aboga por alimentos locales, producidos a corta distancia de donde se consumen. Asimismo, se prefiere el consumo de carne de aquellos animales que no han sido maltratados.
- Esta concepción alimentaria se opone a los intereses industriales de producción y distribución de alimentos.
- Propone que los alimentos se adquieran de productores ecológicos y locales. Así, se garantiza el cuidado del medio ambiente.
- Los que practican la alimentación ética rechazan cualquier tipo de maltrato. Por lo que exigen garantías de que los animales que llegan al mercado hayan sido bien criados.

- Exige el correcto etiquetado de los productos, con especificaciones sobre su procedencia y sus componentes.
- La alimentación ética se opone a las importaciones, especialmente si provienen de países muy lejanos (Morgado, 2022 s/p).

Es por tanto una alternativa viable que está luchando por ser asequible con base en la necesidad de mayor justicia e inclusión, respeto a la naturaleza y a la tierra y autonomía en la decisión del tipo de alimentos que se consuman racionalmente y con una conciencia biocéntrica o biocultural.

3. Alimentación con ética y responsabilidad. Un reto educativo actual

La ética es la rama de la filosofía que estudia y analiza el mundo de la moral y desde la cual se ha reflexionado en torno del bien y del mal, así como las razones para desentrañar la conducta humana. Desde hace siglos las reflexiones éticas giran en torno a la defensa y promoción universal de valores como la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto, el diálogo, la responsabilidad y la justicia, pues son los valores que dan sustento a la convivencia humana y que, con el progreso han adquirido sentido y mayor contenido “a través de una densa concepción de lo justo, desde la que queremos calibrar el fenómeno del consumo” (Cortina, 2002, p. 38).

Hoy, de frente a los dilemas éticos a los que se enfrenta la humanidad, en aspectos nunca antes pensados, de interés global y debate profundo, como el cuidado de la tierra, de los animales no humanos y en general del ambiente, se extiende la dimensión de todos los actores: los individuos, las empresas, el gobierno y las organizaciones públicas, privadas y sociales para que actúen en lo particular y en lo colectivo.

En la consecución de los ODS, considerar los valores es fundamental, sobre todo si se pretende trascender de una concepción antropocentrista y utilitaria de la naturaleza, hacia una biocentrista (Taylor, citado por Gudynas, 2004, p. 208) en la que se reconozca su valor, como el origen y fin de toda clase de vida sobre el planeta. Un enfoque más integral es el que proponen Rozzi y Turnes et al

(mencionado en Castro, Cruz y Ruiz-Montoya, 2009) y denominado ecosocial o biocultural, pues integra el bienestar social con la conservación de la biodiversidad biológica y cultural, perspectiva que conserva un arraigo con las concepciones creadas por los pueblos originarios.

Gudynas (2004, p. 96) afirma que “desde alguna de las éticas humanas se puede generar una plataforma de comportamientos y reponsabilidades hacia el ambiente” y cita a Passmore (1974) quien sostiene que antes de crear una nueva ética se deben identificar las *responsabilidades* con la Naturaleza, no sólo con los animales, plantas o elementos que resulten útiles, estéticos o exóticos para el ser humano, sino aquellos que aparentemente sean lo contrario. Toda forma de vida en el planeta es indispensable en los ecosistemas y esto lo han demostrado las ciencias biológicas y ecológicas. Gudynas (2004) plantea que la postura utilitarista, es insuficiente para crear responsabilidades morales sustantivas hacia la Naturaleza, que efectivamente promuevan el desarrollo sustentable.

La razón del deber ético de cuidar a la Naturaleza, no es en sentido estricto, porque nos provee de los bienes para subsistir, sino porque también es, en su conjunto, una entidad viviente que da cuenta de una ética humana. Desde la postura biocéntrica “se crean obligaciones morales con las plantas y animales silvestres, como miembros de la comunidad biótica de la Tierra” (Taylor, como se cita en Gudynas, 2004, p. 200), ya que un ecosistema surge a partir de condiciones geológicas y climáticas, sin las cuales, ciertas formas de vida no serían posibles.

Una de esas éticas humanas es indudablemente, aquella que guarda un estrecho vínculo con los bienes que proporcionan la naturaleza y la tierra como el espacio vital; es la ética del consumo de los bienes y servicios de la naturaleza. Adela Cortina (2014) en sus reflexiones acerca del consumo ético, se apega a la racionalidad aristotélica basada en la prudencia, en la búsqueda de la felicidad, y a su vez en la tradición kantiana que busca la libertad por medio de la razón autónoma, de lo cual deriva una *ética de la responsabilidad*:

En este sentido, tres valores centrales articulan su responsabilidad: la responsabilidad por sí mismo (*autonomía*), la responsabilidad por su posible in-

fluencia en la actuación de los demás (*participación en organizaciones*) y la responsabilidad por su posible influencia en las instituciones en el nivel local y global (*corresponsabilidad*) (Cortina, 2002, p. 280).

Su propuesta dirige la atención hacia una educación para el consumo racional, justo y felicitante basado en una ética de la responsabilidad, engarzada con una ética cívica, que obliga a establecer un compromiso consigo mismo, con los otros, con la sociedad y con las organizaciones que promuevan un estado de justicia. Complementa esta concepción, la visión de Gudynas (2004), cuando afirma que los valores relacionados con el bienestar humano y con el medio ambiente definen la identidad y compromiso de cada individuo en la comunidad, dentro y fuera de su sociedad. Ambos autores conciben el consumo en la sociedad moderna como forma de auto reconocimiento individual y reafirmación social, símbolo del “éxito personal y la satisfacción” (Gudynas, 2004, p. 143) una clase de consumo hedonista a ultranza versus un consumo responsable, ético y felicitante que propicia bienestar más que la felicidad (Cortina, 2002).

El concepto de consumo responsable es muy amplio y se puede sintetizar en tres variantes: un consumo ético en el que se introducen valores a la hora de elegir optar por un producto. Se hace especial el énfasis en la austeridad como un valor frente al consumismo y como forma de alcanzar el bienestar y la felicidad. En segundo lugar, un consumo ecológico, que incluye, por éste orden, las famosas “erres” del movimiento ecologista: reducir, reutilizar y reciclar, pero en el que también se encuentran elementos tan imprescindibles como la agricultura y la ganadería ecológicas, la opción por la producción artesanal, etcétera. Finalmente, un consumo solidario en el que entraría también un comercio justo, que se refiere a las relaciones sociales y condiciones laborales en las que se elaboraron (Martínez y Álvarez, 2008).

Aquí se reflexiona sobre los aspectos éticos implicados en la producción y particularmente en el consumo de los alimentos, que provocan una serie de impactos negativos al planeta. Se busca erradicar malas prácticas y sus consecuencias ya que, debido a las condiciones y riesgos ambientales del planeta,

hoy en día va en crecimiento el número de consumidores que eligen su comida en función de valores éticos, tales como el bienestar animal, la justicia social o la protección del ambiente.

A esta tendencia se le conoce como *alimentación ética* y hace referencia a la importancia de los impactos económicos, sociales y ambientales que provoca la producción, elaboración y el consumo de los alimentos y bebidas. Quienes practican la alimentación ética se enfocan en las consecuencias morales de sus elecciones alimentarias (García, 2011); es por ello no comparten las prácticas de los sistemas de producción y distribución de alimentos que generan diversos daños derivados de la agroindustria.

La alimentación ética es un concepto contrario a lo que se privilegia como hábitos de consumo convencional e hiperconsumo y su finalidad es promover el cuidado y bienestar de las especies que sirven para el consumo humano. Apela a la conciencia sobre la procedencia de los alimentos y los métodos de producción, prácticas de cultivo, prácticas laborales, sufrimiento animal y cuidado ambiental. Privilegia la producción familiar y en pequeña escala a partir de productores agroecológicos locales para garantizar la comida fresca y en mejores condiciones nutricionales, rechazando el maltrato animal durante su crianza y a la hora de ser sacrificados para su consumo, los monocultivos y la siembra con fertilizantes y pesticidas químicos.

Es una tendencia que se opone, por lo tanto, a la importación de los alimentos y exige información acerca de su procedencia, trazabilidad y condiciones de producción y distribución, tratando de disminuir la contaminación ambiental, contrario a la producción local o de proximidad.

Existen diversas problemáticas relacionadas con la alimentación ética como la escasez de alternativas para adquirir productos básicos, así como el costo de los mismos en oposición a los que ofrece la industria alimentaria. Ante esta problemática se perfila otra de ellas, que se relaciona estrechamente con la educación alimentaria, fundamental para optar por un cambio de paradigma en la población y que involucra tanto a productores como a comerciantes u

oferentes y por supuesto a los consumidores. Con base en esta caracterización, la alimentación ética se encuentra estrechamente relacionada con la soberanía alimentaria.

Reflexiones

El cambio y la necesidad de adaptación son dos características que definen la dinámica de la sociedad actual, no solo a nivel local sino global. En ese vaivén de acontecimientos, son necesarios ajustes sobre el actuar responsable para la sobrevivencia presente y futura del planeta, por lo que las instituciones formativas como la universidad enfrentan al reto de replantear sus fines y funciones sustantivas para cumplir con una consigna que históricamente le ha sido atribuida como formadora de seres pensantes y crítico, de modo que su preparación disciplinaria e integral, corresponda con la solución de problemáticas vigentes y emergentes.

En este contexto la educación para una alimentación ética es una asignatura transversal pendiente, que requiere abrazarse a todos los niveles desde el básico hasta el superior para lograr comportamientos cuidadosos, responsables y éticos en un marco orientador que aglutine valores, principios y derechos humanos como los que constituye el paradigma de la soberanía alimentaria, estrechamente vinculada con una educación de calidad con fundamento biocultural que demanda un referente eminentemente ético.

El reconocimiento del rol social que supone la educación para una alimentación ética, respetuosa de los derechos humanos, la justicia social y la observancia de impactos sistémicos en la era global, constituye una plataforma esencial en el fomento de valores orientados al cuidado, la responsabilidad y el respeto a la Naturaleza.

En el contexto de los ODS y en el interés reiterado por la promoción del consumo alimentario con énfasis en el marco ético de la soberanía alimentaria, la educación para una alimentación ética, sin duda constituye el mejor instrumento para hacer frente a las amenazas y los desafíos que hoy representa el consumismo depredador, a partir de destacar la relevancia de la creación de espacios de discusión, análisis crítico, debate disciplinario, construcción epistémica y un

sustento metodológico para orientar la decisión de optar por un consumo responsable y alimentación ética que pretende la salud de los ecosistemas natural y humano.

Es indispensable reconocer que las realidades expuestas en esta contribución son distintas en cada espacio geográfico, y si bien la universidad tiene consignas globales requiere atender de manera diferenciada demandas y necesidades colectivas, históricas y evolutivas que por su propia naturaleza y diversidad, demandan respuestas creativas orientadas a la práctica y los cambios de fondo que superen la retórica y la trivialidad pragmática, en correspondencia con una educación transformadora y crítica, en concordancia con los tiempos presentes y futuros. Es, ante las contingencias del momento que atraviesa la humanidad (conflictos bélicos, pandemias, el efecto invernadero y las punzantes migraciones por desempleo, pobreza y hambre entre otras más), que la educación en el consumo alimentario ético y responsable, lo que obliga a replantear los modelos, contenidos y orientaciones educativas, para que la institución educativa, cumpla su misión y responsabilidad socioambiental.

Referencias bibliográficas

Canal Once (2017). Humberto Maturana: *Fundamentos éticos humanos en relación con medio ambiente y seguridad alimentaria*. Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación. https://youtu.be/HzzIXmxRqY?list=PLviQZJQiHpCvR_7_5lwpAExVXa7uc_tav

Castro Cuéllar, Adriana de, Cruz Burguete, Jorge Luis, & Ruiz-Montoya, Lorena. (2009). *Educación con ética y valores ambientales para conservar la naturaleza*. *Convergencia*, 16(50), 353-382. Recuperado en 07 de diciembre de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S1405-14352009000200014&lng=es&tlng=es.

Cortina, Adela (2002). *Por una ética del consumo*, Taurus, Madrid.

Cortina, Adela (2014). *Ética del Consumo*. Conferencia virtual. Tecnológico de Monterrey, México. <https://www.youtube.com/watch?v=IHH-Hjhoibs>

- Sachs, Jeffrey, Schmidt-Traub, Guido y Lafortune, Guillaume (2020). *Decir la verdad al poder sobre los ODS, Sustainable Development. Solutions Network. A global initiative for the United Nations*, Agosto 26, 2020. 200826 WP_Speaking Truth to Power.pdf (multiscreensite.com)
- FAO (2001). Cuestiones éticas en los sectores de la alimentación y la agricultura. Estudio. Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación. Disponible en: <http://www.fao.org/tempref/docrep/fao/003/x9601s/x9601s00.pdf>
- FAO (2016). *Humberto Maturana: Fundamentos éticos humanos en relación con medio ambiente y seguridad alimentaria*. Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación. Disponible en: https://youtu.be/fxANoxNDnEk?list=PLviQZJQiHpCvR_7_5lw_pAExVXa7uc_tav
- FAO. 2019. El sistema alimentario en México. *Oportunidades para el campo mexicano en la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible*. Ciudad de México. Disponible en: <https://www.fao.org/3/CA2910ES/ca2910es.pdf>
- García, R. (2011). *Ética y comida*. Ensayos para la buena vida. En Carta de México. Un Vínculo entre México y España. Disponible en: <https://www.anahuac.mx/mexico/files/investigacion/2011/sep-oct/5d.pdf>
- Gómez Gil, Carlos (2017). *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica*. Papeles de relaciones ecosociales y cambio global. No. 40 2017/18 pp. 107-118. Disponible en: https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/revista_papeles/140/ODS-revision-critica-C.Gomez.pdf
- Gudynas E. (2004). *Ecología, economía y ética del desarrollo sostenible*. Centro latinoamericano de Ecología Social (CLAES). Uruguay. ISBN9974-7616-7-0. <http://ambiental.net/wp-content/uploads/2000/01/GudynasDS5.pdf>
- Martínez, Ángel y Álvarez, Santiago. *La Economía crítica y solidaria: perspectivas teóricas y experiencias para la construcción de una economía alterativa*. Coordinadores. Ángel Martínez González-Tablas y Santiago Álvarez Cantala-

- pedra. Publicado en Gary Garner y Tomás Prough (dirs.). *La situación en el mundo 2008: Innovaciones para una economía sostenible. Informe Anual del Worldwatch Institute, Barcelona, CIP-Ecosocial (FUHEM) e Icaria*, 2008, p. 410.)
- Morgado Cursati, María Alejandra (2022). *Alimentación ética: características, principios y beneficios*. Disponible en: <https://mejorconsalud.as.com/author/maria-alejandra-morgado-cusati/>
- Nyeléni.org (2007). Foro para la Soberanía Alimentaria. Hacia una Agenda de Acción para la Soberanía Alimentaria, 23 -27 de febrero, Sélingué, Mali. Disponible: https://nyeleni.org/IMG/pdf/HACIA_UNA_AGENDA_DE_ACCION_PARA_LA_SOBERANIA_ALIMENTARIA20Feb2007-www-es.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (2000). *Medio ambiente y desarrollo sostenible Conferencias*. <https://www.un.org/es/conferences/environment/newyork2000>
- Organización de las Naciones Unidas. (2000). *La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Centro de noticias de la ONU. Desarrollo Sostenible (un.org)
- Organización para la Salud y Organización Mundial de la Salud (2014). *Plan de acción para la prevención de la obesidad en la niñez y la adolescencia.*: <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2015/Obesity-Plan-Of-Action-ChildSpa-2015.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) 2000-2015. Documentación de la ONU: Desarrollo* <https://research.un.org/es/docs/dev/2000-2015>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2016-2030. Documentación de la ONU: Desarrollo*.
- Organización de las Naciones Unidas. (2022). *Desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/> ok

Sales-Gil, Àngela. (2018). *Cap a una alimentació ètica. Aproximació teòrico-pràctica a les dietes vegetarianes*. *Revista de Bioètica y Derecho*, (42), 71-87.
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1886-58872018000100006&lng=es&tlng=ca.

UnADM (2017). *Educación y Ética de la Alimentación*. División de Ciencias de la Salud, Biológicas y Ambientales. Universidad Abierta y a Distancia de México disponible en:
https://dmd.unadmexico.mx/contenidos/DCSBA/BLOQUE1/SA/04/SAEET/unidad_01/descargables/SAEET_U1_Contenido.pdf

Capítulo XI

Soberanía alimentaria, ecofeminismo y responsabilidad universitaria para un mundo sostenible

Yazmín Araceli Pérez Hernández

Presentación

Las crisis contemporáneas que enfrenta la humanidad tanto sociales como ambientales son parte de las consecuencias de la explotación y degradación de la naturaleza para el beneficio de unos pocos y en detrimento de miles de personas, animales y de la tierra y sus bienes naturales. Para algunos, la forma en la que se producen y distribuyen los alimentos en la actualidad, está estrechamente vinculada con este patrón de explotación. Esto se debe principalmente, a que el sistema alimentario actual que convierte la comida en mercancía emplea técnicas que resultan altamente nocivas para la tierra y los seres humanos. Estos patrones de producción, aunado a la mala distribución de los recursos, contribuyen a agudizar una serie de problemáticas tales como la pobreza y la hambruna en el mundo.

Como una forma de reflexionar en torno a estas cuestiones, este capítulo está centrado en la soberanía alimentaria como una propuesta de cambio profundo hacia un futuro sostenible. En el primer apartado, se abordan las problemáticas relacionadas con la alimentación y la agricultura industrial. En ese tenor, se presenta a la soberanía alimentaria como una propuesta ética que engloba diversas cuestiones tanto ambientales como sociales. Asimismo, se mencionan algunas acciones dentro de la universidad que promueven este movimiento. Posteriormente, se presentan una serie de reflexiones a través del ecofeminismo, respecto al papel que las mujeres, sobre todo las campesinas, han desempeñado en la gestión de la soberanía alimentaria, además de las desigualdades y discriminaciones que enfrentan y cómo se ven afectadas por las prácticas que emplea la agricultura industrial. Del mismo modo, se hace énfasis en la conexión que existe entre ambos

movimientos. Finalmente, se resaltan las contribuciones de diversas científicas y activistas para hacer posible el desarrollo sostenible y más allá de éste, el cuidado de la tierra. En este sentido, se enfatiza la importancia de incorporar la perspectiva de género dentro de las temáticas, metas y retos que plantean los Objetivos del Desarrollo Sostenible. Por una parte, debido a que las mujeres se ven afectadas de forma directa por las diversas problemáticas ambientales y sociales; y, por otro lado, porque éstas son portadoras de conocimientos que benefician a la tierra y a sus habitantes.

1. La universidad ¿promotora de la soberanía alimentaria?

La crisis de carácter social y medioambiental que enfrenta la humanidad desde los años sesenta del siglo pasado, dio lugar a que organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) a través de diversas comisiones generasen propuestas de acción a lo largo de cinco décadas para erradicar problemáticas como la pobreza, el hambre, la desigualdad de género, así como contrarrestar los efectos del cambio climático, la contaminación ambiental y garantizar educación de calidad, mejorar las condiciones de salud y bienestar para las personas, proteger los bienes naturales como el agua, entre otros.

De manera más reciente, las temáticas anteriores también se han abordado como parte de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) los cuales, tienen como fin alcanzar un futuro sostenible para la humanidad a través de una visión más amplia, integradora y de mejora de vida para todas y todos sin dejar a nadie atrás (ONU, 2019; Alonso-Sainz, 2021).

De acuerdo con la ONU (2015), cada uno de estos objetivos y metas, se encuentran relacionados entre sí e incorporan los desafíos globales tanto sociales como medioambientales a los que se enfrentan los seres humanos. En este tenor, no son únicamente los objetivos y metas las que se encuentran entrelazadas sino también, las problemáticas de las que se originan las crisis contemporáneas. Por una parte, la explotación de la naturaleza para el beneficio de unos pocos (Bruil et al., 2021) y, por otro lado, la forma en la que se producen, procesa y distribuyen los alimentos, relacionada directamente con la agricultura industrial (Shiva, 2018).

Uno de los problemas más acuciantes desde hace varias décadas cuyo abordaje ha estado presente en distintas declaraciones, es la erradicación del hambre, la cual, va en aumento (ONU, 2019). El padecimiento de hambre en la población mundial no es una cuestión aislada, está vinculada y viene acompañada de pobreza, desigualdad de género, violaciones a los derechos de los pueblos indígenas y de los campesinos, desaparición de la biodiversidad, deforestación, calentamiento global, desnutrición, entre otros.

La alimentación, cuyos principios son la nutrición y el bienestar, se ha convertido actualmente, en un problema de salud grave a nivel mundial. De acuerdo con Shiva (2018):

La comida, cuya finalidad principal es proporcionar salud y alimento, constituye hoy en día el mayor problema de salud que hay en el mundo: casi mil millones de personas son víctimas del hambre y la desnutrición, dos mil millones padecen enfermedades como la obesidad y la diabetes y un sinnúmero de ellas sufren otras -incluido el cáncer- ocasionadas por los agentes tóxicos que hay en los alimentos (p. 3).

Lo anterior es el reflejo de la mercantilización del alimento, el cual, se concibe como un producto, una mercancía que tiene como único fin el beneficio económico y no la alimentación como un derecho humano (Guillamón, 2009). Esta lógica de la alimentación como un negocio ha propiciado que el problema del hambre lejos de ser erradicado se agudice. Sin embargo, no se trata de una cuestión de escasez sino de una mala distribución tal como sugiere Guillamón (2009) quien además afirma que se trata de: “Un problema de acceso a los recursos, no de falta de recursos. Hoy en día el hambre no es un fenómeno natural, sino social y político” (p. 43).

En relación con lo anterior, el problema del hambre radica en una falta de compromiso de todos los involucrados y de la falta de voluntad política para superar las desigualdades. A esto también se adhiere la ausencia de responsabilidad social que no debe ser considerada como una cuestión de altruismo sino de compromiso con la humanidad (Valleys y Álvarez-Rodríguez, 2022). Por otra parte, este tipo de

actitudes evidencia que quienes tienen el poder y los recursos económicos para generar un cambio hacia un mundo más sostenible, no se encuentran realmente comprometidos con que este cambio suceda (Sachs et al., 2020).

Se ha mencionado que la forma en la que se producen y procesan los alimentos es otra de las causas de la explotación y deterioro de la tierra y de una serie de desigualdades sociales. La alimentación a nivel mundial es cubierta en mayor medida por la agricultura. No obstante, esta práctica que en esencia debería transformar los elementos de la tierra y sus frutos en alimento, se ha industrializado y con ello, han incorporado tecnologías altamente contaminantes¹⁵. Además de la quema de cosechas y labranzas cada vez más profundas, todo ello con una amplia capacidad destructiva (Cuéllar y Sevilla, 2013). Por tanto, se puede decir que: “[...] la naturaleza industrial de la tecnología que utiliza la agricultura industrializada ejerce un efecto devastador, a través del deterioro que los agroquímicos y sus modos de manejo ejercen en el aire, agua, tierra y biodiversidad” (Cuéllar y Sevilla, 2013, p. 15).

Emplear estas técnicas contradice el uso de métodos agrícolas sostenibles y, por ende, la producción de una alimentación sostenible que se establecen en el ODS 2 como medios para erradicar el hambre. Asimismo, este objetivo propone: “proporcionar alimentos y ayuda humanitaria a las regiones que corren más riesgos” (A. O- 2). Ante lo cual, cabe cuestionar si verdaderamente estas medidas representan una solución sostenible a largo plazo o se trata de paliativos; y, por otro lado, habría que hacer una revisión respecto al tipo de alimentos que se pretenden proporcionar y si éstos son una fuente de nutrición.

En un intento por erradicar el problema del hambre, se ha propuesto la Seguridad Alimentaria¹⁶ como una estrategia basada en la estabilidad de alimentos

¹⁵ Entre estos se encuentran el uso de plaguicidas, pesticidas, fertilizantes, abonos químicos, entre otras sustancias.

¹⁶ La Seguridad Alimentaria se define como la disponibilidad de alimentos, y el acceso físico y económico a los mismos, así como la calidad de cada alimento y del conjunto de menú o canasta básica. Todos estos aspectos, en conjunto, deben permitir una nutrición efectiva (Correa y Millán, 2015). Esta definición se utilizó como marco de referencia en la construcción de la aplicación del Derecho a una Alimentación Adecuada (DAA) (Gallar y Rivera-Ferre, 2013).

y precios para garantizar que cada mujer y hombre cuenten con el alimento suficiente cada día (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, [FAO], 2006). No obstante, esta estrategia ha sido insuficiente ya que no profundiza y no aborda las causas que originan la inseguridad alimentaria y los problemas vinculados a ésta, tal como sostienen Gallar y Rivera-Ferre (2013): “tener la certeza de contar con el alimento suficiente cada día [...] no aporta nada sobre el contexto ecológico, económico, social y cultural en que se ha producido y en que se va a consumir, ni aborda las causas que generan la inseguridad alimentaria” (p. 44).

Ante esta situación, se precisa una nueva vía de acción ética y verdaderamente sostenible, un nuevo paradigma en el que se analicen las causas del hambre y la desnutrición, la pobreza, deterioro ambiental y planetario, la explotación de la naturaleza, las desigualdades sociales y de género, se reivindique la esencia de la agricultura tradicional y la alimentación como un derecho, y, finalmente, la capacidad de elección de las y los consumidores. En este sentido, se precisa de la soberanía alimentaria.

La soberanía alimentaria es un término que surge de La Vía Campesina, un movimiento social que se define a sí mismo como:

El movimiento internacional que agrupa a millones de campesinos y campesinas, pequeños y medianos productores, pueblos sin tierra, indígenas, migrantes y trabajadores agrícolas de todo el mundo. Defiende la agricultura sostenible a pequeña escala como un modo de promover la justicia social y la dignidad. Se opone firmemente a los agronegocios y las multinacionales que están destruyendo los pueblos y la naturaleza (La Vía Campesina, 2011, s/p).

En 1996, en un foro internacional paralelo a la Cumbre Mundial sobre la Alimentación¹⁷, La Vía Campesina propuso el principio de soberanía alimentaria, el cual, en su más reciente concepción se establece como:

El derecho de los pueblos a definir sus propias políticas sustentables de producción, distribución y consumo de alimentos, garantizando el derecho a la alimentación para

¹⁷ En esta Cumbre se aprobó la Declaración de Roma sobre la Seguridad Alimentaria Mundial.

toda la población, con base en la pequeña y mediana producción, respetando sus propias culturas y la diversidad de modos campesinos, pesqueros e indígenas de producción y comercialización agropecuaria, y de gestión de los espacios rurales en los cuales la mujer desempeña un papel fundamental (Foro Mundial sobre Soberanía Alimentaria, [FMSA] 2001, s/p).

La soberanía alimentaria, aborda, además, diversas problemáticas tales como las cuestiones ambientales y la gestión responsable de los bienes naturales que posibilitan la alimentación y la vida en la tierra; plantea la necesidad de superar el modelo agroindustrial actual que resulta ineficiente en sus procesos de producción y distribución de los alimentos. Por otra parte, se ve vincula con problemáticas de índole global como el cambio climático, ya que, debido a los efectos de éste, se prevé que las condiciones de alimentación para millones de personas empeoren si ésta sigue bajo el dominio del mercado. Por otra parte, se encuentra el hecho de que la agricultura industrial es uno de los responsables de la emisión de CO₂ (Guillamón, 2009; Cúellar y Sevilla, 2013).

Por tanto, la soberanía alimentaria, no es sólo una alternativa para hacer frente a los problemas en torno a la alimentación y la agricultura, o un paliativo para la hambruna a nivel mundial, es un principio que implica un cambio de paradigma, y, sobre todo, es una ética de vida que propone otra forma de ver a la tierra, a los bienes naturales y a todos los involucrados en el proceso de alimentación desde una perspectiva más empática, justa e igualitaria.

Debido a la relevancia y a los alcances de la soberanía alimentaria, se ha planteado al inicio de este apartado, el papel de la universidad en la promoción de ésta a través de distintas vías de acción que involucren tanto a los docentes como al alumnado.

Actualmente, la universidad, se ve confrontada por los desafíos medioambientales, sociales y alimentarios. Sin embargo, al ser generadora de nuevos conocimientos, ideologías y perspectivas, se considera un detonador de cambios importantes en la sociedad (Escalona et al., 2015). En este tenor, Santos (2021) considera que se debe atribuir a las universidades una participación activa:

“[...] en la construcción de la cohesión social, en la profundización de la democracia, en la lucha contra la exclusión social y la degradación ambiental, en la defensa de la diversidad cultural” (p. 167) y a estos aspectos se suma la soberanía alimentaria.

Se ha identificado que algunas de las áreas principales de contribución de la universidad en lo relativo a las problemáticas en torno a la alimentación, la nutrición y la agricultura sostenible, son el aprendizaje, la enseñanza y la investigación. Asimismo, se sugiere la vigilancia de la salud de la comunidad universitaria y la promoción de hábitos saludables (Red Española para el Desarrollo Sostenible [REDS], 2020). No obstante, se precisa que la contribución de la universidad sea a un nivel más amplio, que trascienda la dimensión teórica e impulse a la población universitaria a un cambio de perspectiva verdaderamente sustentable, que considere a los sistemas de producción y consumo local de alimentos (Escalona-Aguilar et al., 2015).

En este sentido, en lo que se refiere a la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex), se han propuesto diversas iniciativas como la generación de redes que promueven la soberanía alimentaria, tal es el caso de la Red Internacional Transdisciplinaria para la Educación e Investigación en Soberanía Alimentaria (RITEISA)¹⁸, la cual, fomenta el diálogo entre la universidad y la comunidad a través de diversas acciones como la impartición de capacitaciones, cursos y talleres relacionados con la alimentación ética, agroecológica y el comercio justo.

Asimismo, se han implementado los mercados de comercio justo en algunos centros universitarios y de investigación dentro de la UAEMex, que fomentan el consumo local, agroecológico y sostenible. Entre otras acciones y proyectos que se encuentran en proceso de gestación.

Por tanto, se puede considerar que la universidad está comprometida con la soberanía alimentaria, al promover una alimentación verdaderamente sostenible basada en el consumo y la producción local y agroecológica. Además de que es un

¹⁸ Para conocer más acerca del trabajo que realiza la RITEISA puede visitar su página web: <http://riteisa.org/index.html>

catalizador hacia la transición de formas de vida y alimentación éticas que integren los principios del cuidado, la justicia, la igualdad y la empatía.

Por otra parte, en lo que respecta al cumplimiento de los ODS y la mejora de la calidad de vida de las personas, se ha considerado a la educación como elemento clave, a la que, además, se le ha otorgado gran responsabilidad en lo que se refiere, no sólo a la reflexión de las problemáticas que se abordan en los ODS, sino también, en la búsqueda e implementación de soluciones a éstas (Alonso-Sainz, 2019). Sin embargo, lograr la sostenibilidad de la vida en la tierra va más allá de la búsqueda de soluciones para resarcir los daños, y de preservar para seguir haciendo uso de los bienes naturales, sino que, ante todo implica “[...] un proceso de acercamiento a la naturaleza, educación que dé el valor que corresponde al agua como elemento vital, a los bosques, animales, aire y sol, para retomar el espacio que el ser humano tenía en la naturaleza y del cual ahora cree haberse independizado” (Menacho, 2013, p. 42).

Desde hace poco más de cinco décadas que las mujeres han adquirido también un rol central dentro del desarrollo sostenible¹⁹ y más allá de éste, en la gestión de la soberanía alimentaria, que apela por incorporar la perspectiva de género y en este sentido, por reivindicar, como se menciona en su definición, el papel de las mujeres campesinas.

¹⁹ A partir de la década de los años setenta del siglo pasado, con el surgimiento del enfoque de mujeres en el desarrollo (MED) se consideró la importancia de su incorporación en las estrategias para el desarrollo sostenible. Dicho enfoque, además, puso de manifiesto las desigualdades existentes entre hombres y mujeres. Posteriormente, en 1992 durante la Cumbre de Río de Janeiro, se vinculó a la mujer con el desarrollo sostenible entizando el papel fundamental que desempeña dentro de éste y para su consecución. Asimismo, el abordaje de las problemáticas en torno a las cuestiones de género, así como el énfasis en el papel de las mujeres como pieza clave para el desarrollo, han estado presentes en las diversas declaraciones y conferencias celebradas a lo largo de cinco décadas.

2. Las mujeres como gestoras de la Soberanía Alimentaria: reflexiones desde el ecofeminismo

*“Aquello que no es bueno para la tierra,
tampoco lo es para nosotras”.*
Confederación de Mujeres del Mundo
Rural

En la mayor parte del mundo, las mujeres tienen que hacer frente a una serie de desigualdades en diversos ámbitos, de acuerdo con Nussbaum (2002), son más vulnerables al abuso sexual y físico. En materia educativa, millones de ellas no saben leer ni escribir y, por tanto, las probabilidades de que cuenten con educación profesional o técnica disminuyen. Además de lo anterior, se encuentran los obstáculos laborales como la discriminación por género en cuestiones de salarios y el acoso sexual que muchas veces tienen que tolerar (Nussbaum, 2012).

Durante siglos, han sido relegadas al ámbito de lo privado, y las tareas que llevan a cabo son, la mayoría de las veces, invisibilizadas y por tanto, no remuneradas. Sin dejar de mencionar que, muchas de ellas desempeñan una doble jornada, es decir, tanto laboral como en el hogar. No obstante, los trabajos de cuidado que realizan las mujeres, de alimentación, así como su conocimiento y saber agroecológico son indispensables para mantener el sistema económico actual (Bruil et al, 2021; León y Senra, 2009).

El papel de las mujeres en la producción, recolección, comercialización y transformación de los productos agrícolas y pesqueros, así como la conservación y transmisión de conocimientos respecto a la alimentación de las distintas culturas y pueblos, ha sido fundamental (Velasco, 2010). En relación con lo anterior, éstas son responsables, en la mayoría de los casos de adquirir y preparar los alimentos para la familia tanto en las ciudades como en el campo, a través del cuidado de huertas, animales, así como la elaboración de quesos, panes, miel, entre otros (Silipandri, 2013). Llevar a cabo estas actividades requiere de conocimientos y habilidades para preparar abonos, seleccionar semillas y respecto a los ciclos de la tierra (Shiva, 1998).

Sus conocimientos con relación al cultivo y suministro de alimentos, las ha llevado a ser consideradas las principales gestoras e impulsoras de la agricultura, así como de la soberanía alimentaria. Debido a que, a diferencia del actual sistema de agricultura industrial basado en la explotación de la tierra y sus bienes naturales, la actividad agrícola que éstas llevan a cabo se rige por los principios éticos del cuidado, el bienestar y el compartir con los miembros de la comunidad, así como la agroecología (Shiva, 2018). Además de lo anterior, algunas ecofeministas consideran que:

El alimento que proporcionan las mujeres es diverso y permite el abastecimiento, y cuando las mujeres controlan el sistema alimentario los alimentos se reparten con equidad. [...] son expertas en biodiversidad y en nutrición, economistas que saben producir más con menos (Shiva, 2018, p. 205).

Por todo su conjunto de conocimientos, experiencias y estrategias, no sólo para el abasto del alimento sino del cuidado de la tierra y de su biodiversidad, se considera que las mujeres contribuyen significativamente a la seguridad alimentaria (Silipandri, 2013), pero más allá de esta consideración son gestoras de la soberanía alimentaria, tanto las agriculturas como también aquellas que defienden su derecho a la alimentación. Lo anterior, sin menoscabo de la labor de los hombres agricultores que luchan por la transformación del actual sistema de alimentación impuesta por el capitalismo.

Pese a la contribución de las mujeres, la distribución y propiedad de la tierra es desigual. Por otro lado, el sistema actual de alimentación que convierte la comida en mercancía, así como la agricultura industrial basada en la explotación de la tierra con una visión de recursos ilimitados e infinitos, que elimina las prácticas agrícolas tradicionales, las mujeres se ven especialmente afectadas. Esto se refleja en pobreza, malnutrición y da lugar a que éstas tengan que trabajar para empresas explotadoras. En este tenor, la destrucción de los medios tradicionales para la agricultura, así como la apropiación y explotación de los bienes naturales sin el debido reconocimiento de su importancia, son demandas de las mujeres agricultoras, quienes, durante mucho tiempo, han sido las principales responsables

de la producción para la subsistencia y la alimentación de sus familias y comunidades.

Campesinas, activistas y académicas, han evidenciado desde su ámbito de acción que el sistema capitalista, así como la agricultura industrial, promovidos por la lógica productivista dominante, utiliza a la naturaleza como una fuente inagotable de riqueza, con el fin de aumentar la productividad y beneficiar a unos pocos. Este tipo de agricultura regida por la economía y la acumulación, ha sido considerada también como androcéntrica (García, 2012), debido a que: “[...] es desarrollada por los hombres en el ámbito público, único valorado y reconocido, y que se rige por la lógica de la acumulación, por el objetivo único de tener beneficios, desligándose de su función principal de alimentar a las personas” (García, 2012, p. 15).

Por otra parte, se ha identificado que existe un vínculo directo entre el sistema agroalimentario mundial predominante y la opresión de las mujeres campesinas (García, 2012). El modo de producción regido por este sistema es agresivo con la tierra y su biodiversidad, y, por tanto, insostenible. Además de que, no toma en cuenta el derecho que tienen las personas a una alimentación nutritiva, sana y segura, entre otras cuestiones, por la cantidad de agroquímicos que contaminan los alimentos, aunado al uso de semillas transgénicas y comerciales.

Por tanto, los alcances y el impacto de la agricultura industrial afectan no sólo a las mujeres campesinas sino a todos los seres humanos en general, poniendo en riesgo no sólo la salud humana sino la supervivencia del planeta. Asimismo, los objetivos del sistema agroalimentario mundial entran en contradicción con los ODS que apelan por el uso de medios de producción responsables, la erradicación del hambre y la pobreza, en los que además se ven involucrados los objetivos relacionados con la salud, el cambio climático, la igualdad de género y la biodiversidad. En este sentido, cabe cuestionar si es posible el alcance de estos objetivos y de la sostenibilidad si los involucrados en la degradación ambiental y social no se comprometen realmente con éstos y si sus fines no están en sincronización con el desarrollo sostenible. La respuesta parece ser evidente.

El vínculo entre la opresión de las mujeres agricultoras y la explotación de los bienes naturales por el actual sistema agroalimentario, así como la contribución de éstas a la soberanía alimentaria, ha sido abordado por movimientos como el ecofeminismo y La Vía Campesina, ya que, como sostiene Silipandri (2013):

[...] por un lado existen cuestiones específicas que afectan a las mujeres y que no han sido consideradas; y, por otro lado, que las mujeres en función de sus atribuciones históricas y experiencias acumuladas tienen contribuciones propias para ofrecer al conjunto de la sociedad a la hora de pensar estrategias para la transformación (p. 50).

El ecofeminismo a través de sus diversas perspectivas y posturas²⁰, parte de una problemática básica que subyace en todas sus vertientes: “[...] la existencia de vínculos entre la dominación de la naturaleza y la opresión de las mujeres” (García, 2012, p. 11). Además de indagar respecto al origen de la crisis ambiental y la conexión entre los mecanismos de dominación de la naturaleza y las mujeres otro de los objetivos de reflexión y análisis es: “evidenciar los impactos que la destrucción de la naturaleza provoca sobre las mujeres” (García, 2009, p. 11). Asimismo, a lo largo de su desarrollo como teoría ética y movimiento social, se ha ocupado de problemáticas como la salud, el pacifismo, el cuidado de los animales, entre otros aspectos que se encuentran relacionados con la lucha feminista (Puleo, 2010).

Desde sus orígenes el movimiento ecofeminista ha manifestado su oposición a la explotación de la naturaleza y de las mujeres, denunciando que el sistema patriarcal a través del capitalismo depreda los bienes naturales y es quien ha tomado las decisiones respecto a la fertilidad de la tierra y la fecundidad de la mujer (Trevilla, 2019). En este tenor, existe un vínculo indisoluble entre éste y la defensa de la soberanía alimentaria, que promueven una nueva visión, es decir, una mirada

²⁰ El ecofeminismo surge en la década de los años 70 del siglo pasado, fue D’Eaubonne quien utilizó por primera vez este término en su obra: *El feminismo o la muerte*. En este movimiento se conjugan las luchas ecologista y feminista, de las que se derivan los diversos enfoques ecofeministas tales como: el clásico o esencialista; espiritualista y multiculturalista; constructivista; la ecología política feminista y de manera más reciente, el ecofeminismo y sostenibilidad de la vida (Trevilla, 2019).

crítica respecto de la alimentación y la agricultura (Soler et al., 2021). Asimismo, García (2012) sostiene que:

Desde la Soberanía Alimentaria, al igual que desde el ecofeminismo, se denuncia el sistema patriarcal generador de injusticias y desigualdades, que ha convertido los alimentos en mercancías anteponiendo los intereses del mercado a los de las personas (p. 33).

De acuerdo con lo anterior, ambos movimientos rechazan la consideración de los alimentos, los bienes naturales y la tierra en su conjunto, así como el trabajo de las mujeres como objetos mercantiles. De tal manera que, como sostiene Velasco (2010): “[...] hay una oposición a la discriminación de las y a la instrumentalización de todo aquello que tenga que ver con la alimentación y la agricultura” (p. 171).

En este sentido, tanto la soberanía alimentaria como el ecofeminismo no sólo tienen en común sus problemáticas, sino también, se fundamentan sobre los principios éticos del cuidado a través de una mirada empática y afectiva con la tierra, la autonomía, la justicia y la igualdad entre hombres y mujeres. Por otra parte, tienen como objetivo reivindicar el saber de las mujeres en la actividad agraria y alimenticia, mismo que ha sido invisibilizado por el sistema agroalimentario actual (García, 2012; Shiva, 1998). Asimismo, apelan por una gestión sostenible de la naturaleza ya que son las mujeres las más afectadas por las políticas neoliberales y sexistas (García, 2012).

Por todo lo anterior, se puede decir que la soberanía alimentaria y el ecofeminismo se oponen a la discriminación de las mujeres en las sociedades modernas y en las tradicionales. En este tenor, desde la Soberanía Alimentaria: “Se evita, por tanto, caer en la mitificación de las sociedades tradicionales y costumbres basadas en roles y estereotipos de género que discriminan a las mujeres, aún y cuando pueden ser ecológicamente sostenibles” (García, 2012, p. 35).

Debido a que el papel y el trabajo de las mujeres es fundamental para la soberanía alimentaria, así como el uso respetuoso y consciente de los bienes naturales, es indispensable eliminar toda discriminación hacia éstas para lograr los objetivos éticos que este movimiento plantea: justicia, solidaridad, paz, igualdad y

libertad. Ya que, se puede transitar hacia formas de producción más sostenibles conservando los modelos patriarcales que se encuentran presentes actualmente, tal como menciona Soler et al., (2019): “las desigualdades de género continúan bien arraigadas en el mundo agroalimentario, en el campo, en las cocinas y en las familias de todo el mundo” (p. 9).

De ahí la importancia de integrar la perspectiva feminista en la soberanía alimentaria para dejar de perpetuar las desigualdades, discriminaciones y reproducción de estereotipos de género que subyacen tanto en el campo como en el sistema agroalimentario, y encaminarse hacia otras formas de ser y estar en el mundo. Asimismo, es indispensable incluir los valores de la ética del cuidado que apela por un mundo respetuoso y empático con la naturaleza y los seres que en ella habitan y en el que cuidar y ser cuidados, es una capacidad que poseen hombres y mujeres.

En lo que se refiere a La Vía Campesina, de forma similar al ecofeminismo, encuentra una conexión entre el capitalismo, el patriarcado y el neoliberalismo, que ha perjudicado a las mujeres, especialmente a las campesinas. (Velasco, 2010; La Vía Campesina, 2009). En concordancia con lo anterior, Trevilla (2019) menciona que:

Las mujeres de La Vía Campesina [...] denuncian que el capitalismo y los tratados de libre comercio han favorecido la agroindustria a través del sesgo patriarcal de las políticas internacionales y a costa del empobrecimiento del campesinado, colocando en situaciones de precariedad, pobreza y hambre, a las mujeres en particular, aunque sean ellas las principales productoras de los cultivos básicos de todo el mundo: arroz, trigo y maíz (p. 23).

Del mismo modo, se reconoce que el papel de la mujer ha sido fundamental para este movimiento: “El trabajo, las perspectivas, el análisis, la energía, el liderazgo y la presencia de las mujeres en La Vía Campesina han reforzado y transformado el movimiento” (La Vía Campesina, s/f). Asimismo, hace énfasis en el empoderamiento de las mujeres campesinas, indígenas y afrodescendientes, así como en el reconocimiento de sus derechos (La Vía Campesina, 2020),

promoviendo la igualdad respecto a la propiedad de las tierras y sus bienes naturales; y otras demandas tales como: salarios justos, mejores instalaciones educativas y sistemas de salud (La Vía Campesina, 2020).

Finalmente, en el marco de La Vía Campesina, es importante mencionar la Declaración de las Mujeres por la Soberanía Alimentaria celebrada en el Foro de Nyéléni en 2007. Esta Declaración fue elaborada por mujeres provenientes de diversas partes del mundo (86 países), sectores, contextos y movimientos sociales que con un objetivo en común: la creación del derecho a la Soberanía Alimentaria. En este documento llevan a cabo una crítica desde la perspectiva de género, al sistema capitalista y patriarcal que concibe a los alimentos, los bienes naturales, el saber de los pueblos y los cuerpos de las mujeres como mercancías. Además, estas defensoras, muestran que es posible la construcción de un mundo desde el respeto, la igualdad, la justicia, la solidaridad y la paz (Foro de Nyéléni, 2007).

Las mujeres no sólo han contribuido a la gestión de la soberanía alimentaria, sino que, éstas han tenido aportaciones significativas en diversos ámbitos dentro del contexto del desarrollo sostenible y también en el cuidado de la tierra. Motivadas por los valores del cuidado, el afecto y la empatía han generado nuevos conocimientos tal como se verá en el apartado siguiente.

3. Los aportes de las mujeres al desarrollo sostenible y al cuidado de la tierra

A lo largo del tiempo, las aportaciones de las mujeres han sido pieza clave en los debates ecológicos. En este sentido, diversos organismos internacionales consideran que lograr el desarrollo sostenible depende de éstas: “las mujeres desempeñan un papel fundamental en la gestión, conservación, explotación y aprovechamiento de los recursos naturales como consumidoras y educadoras, a pesar de contar con serias limitaciones para su acceso y control” (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], s/f).

Lograr la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y niñas forma parte de los ODS, como un objetivo en sí mismo (A. O-5). Pero, además,

resulta necesario incorporar la perspectiva de género en el abordaje de las temáticas y retos que cada uno de éstos plantea, ya que, por una parte, muchas de éstas afectan de forma directa a las mujeres y, por otro lado, porque éstas son portadoras de conocimientos y haceres que benefician a la tierra y a las personas, tal como sostiene Verdiales (2021):

[...] la participación de las mujeres es fundamental, ya que son ellas quienes transmiten de generación en generación los conocimientos básicos del cuidado de los bosques, las tierras y el agua; quienes dedican muchas horas del día a la recolección de leña, forraje y agua para la limpieza de sus hogares y la preparación de alimentos; y quienes suelen ser las primeras afectadas por los desastres naturales y en sufrir las consecuencias económicas y sociales que traen consigo (p. 158).

El rol de las mujeres tanto en el ámbito de la sostenibilidad como en el cuidado de la naturaleza es, y ha sido crucial. Por ello, no sólo es importante incluir la perspectiva de género en los problemas y metas que plantean los ODS, sino que, además, del mismo modo que se enfatizó el trabajo de las campesinas para lograr la soberanía alimentaria, es preciso evidenciar los aportes de diversas científicas y activistas que han contribuido al desarrollo sostenible. Asimismo, es imprescindible llevar a cabo este abordaje desde la perspectiva ecofeminista que hace uso de otra epistemología distinta de la ciencia tradicional, es decir, a través del cuidado, la empatía y la conexión con la naturaleza y los otros seres.

Se ha considerado que la historia del desarrollo sostenible ha sido abordada desde la óptica patriarcal (Surasky, 2021; Mellor, 1997). No obstante, muchas mujeres científicas y activistas se han convertido en un hito dentro de los movimientos ambientalistas e incluso ecofeministas. Además de que sus aportaciones continúan vigentes y son un referente para el abordaje de las problemáticas actuales, tal es el caso de Carson, cuyas demandas respecto del uso de sustancias químicas que envenenaban la vida en la tierra, fueron la antesala de las demandas actuales en contra del uso de agrotóxicos del sistema agrícola industrial actual.

La figura de Carson, pionera de la ecología, quien a través de su obra *Primavera silenciosa*, denunció que el abuso de los pesticidas traería consecuencias graves para los seres humanos, los animales y la naturaleza (Carson, 1997) se ha convertido en un parteaguas dentro del movimiento ambientalista. No obstante, no sólo representa un hito para el ecologismo, sino también para el movimiento feminista, sobre todo dentro del ecofeminismo (Mellor, 1997).

En principio, al denunciar y evidenciar los efectos de la industria química, ésta trató de desacreditar su investigación afirmando que su tesis no tenía sustento (Puleo, 2010; Boada y Toledo, 2018), debido a que en sus escritos no se utiliza el lenguaje rígido y convencional de la ciencia, sino que, tal como menciona Hynes (1985): “[...] la ciencia de Carson surgía de un amor a la naturaleza que la instaba a escribir en una prosa poética, imaginativa y conmovedora” (p. 26). Lo cual, denota, por un lado, el prejuicio de género en el ámbito científico; por otra parte, la desvalorización del afecto y las emociones como elementos relevantes no sólo para la ciencia, sino esenciales para el cuidado y la preservación de la naturaleza.

La lucha de Carson contra el uso de productos químicos y tóxicos en la agricultura y sus efectos siguen vigentes ya que, aunque sustancias como el DDT estén prohibidas, otras como el glisofato son utilizadas en los cultivos transgénicos. Además de los herbicidas, pesticidas y fertilizantes utilizados en el sistema de agricultura industrial. En este tenor, se puede considerar el trabajo y los aportes de Carson como un antecedente para los movimientos ecofeminista y de soberanía alimentaria. A pesar de que no asumió una postura dentro del movimiento feminista, su crítica a los enfoques científicos imperantes fueron un precedente de las críticas posteriores desde la perspectiva ecofeminista (Mellor, 1997).

La obra de Carson tuvo repercusiones políticas y sociales de gran alcance, lo que dio como resultado la toma de acciones encaminadas a contrarrestar los efectos de la contaminación y el deterioro ambiental. En 1972, el Club de Roma en el que destaca el liderazgo y los aportes de Meadows (Puleo, 2010), elaboró un informe

acerca de los límites del crecimiento²¹. El objetivo principal de esta investigación fue mostrar la imposibilidad de que el planeta continuara soportando el crecimiento de la población y de la economía. Además de cuestionar si las políticas establecidas conducían verdaderamente a un futuro sostenible, o, por el contrario, al colapso, y cómo crear una economía que aportara lo suficiente para todos (Boada y Toledo, 2018; Gudynas, 2021).²²

Finalmente, y siguiendo con la línea cronológica del desarrollo sostenible, en 1987 Brundtland encabezó la Comisión de Expertos que publicaron el Informe Nuestro Futuro en Común en el que se estableció el concepto de desarrollo sostenible como: “aquel que satisface las necesidades del presente sin comprometer las necesidades de las futuras generaciones” (Informe de la Comisión sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo 1987; Gudynas, 2021).

Aunque propiamente este Informe no se enfocaba en la relación entre las mujeres y el medio ambiente, es importante destacar nuevamente el liderazgo de una figura femenina. Por otra parte, anterior a éste, los problemas relacionados con el cuidado y protección ambiental eran abordados de forma secundaria y como un ámbito separado de las acciones humanas. En este sentido, el Informe (1987) hizo énfasis en que:

El medio ambiente no existe como esfera separada de las acciones humanas, las ambiciones y demás necesidades, y las tentativas para defender esta cuestión aisladamente de las preocupaciones humanas han hecho que la propia palabra ‘medio ambiente’ adquiera una connotación de ingenuidad en algunos círculos

²¹ En abril de 1968, un equipo de investigadores liderado por los científicos Dennis y Donella Meadows (de ahí que sea refiera también a éste como Informe Meadows), se reunieron para proponer un nuevo orden mundial y sentar las bases de lo que años más tarde sería conocido como el *Club de Roma*.

²² El objetivo principal de este era enfatizar que el crecimiento económico tenía un límite y que, de seguir con ese ritmo, se alcanzarían los límites máximos de la Tierra en los próximos 100 años. En este informe, se estudiaban las causas y consecuencias del crecimiento en cinco aspectos importantes: población, capital industrial, producción de alimentos, consumo de recursos y contaminación.

políticos. (Informe de la Comisión sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, 1987, p. 12).

Por otro lado, y siguiendo con el punto anterior, se intentó trascender la concepción de medio ambiente como algo ajeno a los seres humanos para concebirlo como el lugar en el que todos habitan, y al desarrollo, como aquellas condiciones necesarias para mejorar el entorno en el que se vive (Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, 1987). En este tenor, el reto actual es superar, la ideología que posiciona a la humanidad separada de la naturaleza y que conduce a considerar a las demás formas de vida y al bienestar del planeta únicamente en términos utilitarios, es decir, como medios para los fines humanos.

En el ámbito activista, las mujeres se han comprometido con diversas problemáticas medioambientales y causas ecológicas. Este compromiso no sólo está motivado por el hecho de que éstas se ven más afectadas por la contaminación ambiental, sino que, es una forma de oponerse a la destrucción y explotación de la naturaleza. Ejemplo de lo anterior, son los movimientos Chipko²³ en el que aldeanos de los Himalayas, en su mayoría mujeres, se abrazaron a los árboles para impedir que los talaran (Shiva, 1995); y Cinturón Verde en Kenia²⁴, en el que se plantaron miles de árboles para evitar la erosión y desertificación del suelo como consecuencia del problema de combustible en las zonas rurales (Mellor, 1997). Estos movimientos no fueron acciones espontáneas por parte de las mujeres, sino una manifestación de empatía, cuidado e incluso amor por la naturaleza, elementos de la ética ecofeminista.

²³ De acuerdo con Shiva (1995), este movimiento data de hace más de trescientos años en los cientos de integrantes de la comunidad de Bishnoi, India, sacrificaron sus vidas para salvar a los árboles abrazándose a ellos. De manera más reciente, Chipko se ha identificado como un movimiento de mujeres, motivado por sus ideas ecológicas, político y moral.

²⁴ Este movimiento surgió en 1977 y fue liderado por Wangari Maathai. Al igual que Chipko, se ha identificado como un programa de mujeres, en el que objetivo inicial era resolver el problema del combustible en las zonas rurales, prevenir la desertificación y la erosión del suelo rodeando cada aldea con un cinturón verde de millares de árboles (Mellor, 1997).

Las científicas, así como las activistas y pensadoras que han participado de la ética ecofeminista mostraron un compromiso por un mundo sostenible y por el cuidado de la tierra y de los seres que en ella habitan. Lo anterior se debe a que, desde la perspectiva del ecofeminismo que conjunta las perspectivas ecologista y feminista, no se trata de hacer un uso sostenible de los recursos naturales, tal como se propone el discurso de la sostenibilidad y los movimientos ambientalistas, sino que: “Implica una visión empática de la naturaleza que redefine al ser humano en clave feminista para avanzar hacia un mundo libre de toda dominación” (Puleo, 2019, p.20). Asimismo, es importante evidenciar los aportes, la experiencia y la lucha de las mujeres que han sentado un precedente, abierto camino y transformado la percepción del mundo natural.

Reflexiones

Ante las problemáticas medioambientales y sociales a las que hace frente la humanidad, derivadas de prácticas como la agricultura industrial y la mercantilización de los alimentos, la soberanía alimentaria se presenta no como una estrategia o un paliativo, sino como una propuesta ética, una vía de cambio, e incluso, una forma de vida verdaderamente sostenible.

El papel de La Vía Campesina y la práctica de la agroecología son las piezas que conforman la triada de la soberanía alimentaria. Asimismo, es fundamental incorporar la perspectiva de género y el reconocimiento del trabajo y la labor que realizan las mujeres, tanto en el ámbito rural, como en las ciudades, para que este movimiento se lleve a cabo.

Por otra parte, se reconoce que las campesinas han impulsado en gran medida este movimiento. Del mismo modo, académicas y pensadoras, así como las personas cuyas elecciones de alimentación y consumo apoyan el comercio local, justo, agroecológico y libre de crueldad y explotación animal, contribuyen a la transición hacia la soberanía alimentaria.

Es necesario concientizar respecto al derecho a la alimentación. Ejercer este derecho también conlleva una responsabilidad, en torno a las elecciones de

consumo, ya éstas tienen un impacto y un efecto circular. Finalmente, los seres humanos están hechos de los elementos que conforman la vida: aire, agua, fuego y tierra, a la cual pertenecen. En este sentido, se coincide con las mujeres campesinas en que, lo que no es bueno para la tierra tampoco lo es para sus habitantes.

Referencias bibliográficas

Alonso-Sainz, T. (2021) Educación para el desarrollo sostenible una visión crítica desde la Pedagogía. *Revista complutense de educación*, 32(2), pp. 249-259. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/68338>

Boada, M. y Toledo V. (2018). *El planeta, nuestro cuerpo. La ecología, el ambientalismo y la crisis de la modernidad*. Fondo de Cultura Económica.

Bruil, J., François D., Assane D., Hogan R., Milgroom, J., Petersen, P., Prado, B., Serneels, S., (2021). Agroecología y economía feminista: nuevos valores para nuevos tiempos. *LEISA. Revista de Agroecología*, 37 (2), pp. 4-7.

Carson, R. *Primavera Silenciosa*. Paidós, 2017.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], (s/f). *El desarrollo sostenible depende de las mujeres*. https://oig.cepal.org/sites/default/files/nota_para_la_igualdad_4_rio_20_final.pdf

Cúellar, M., y Sevilla, E. (2013). La Soberanía Alimentaria: la dimensión política de la agroecología. En Cúellar, M., Calle, A., Gallar, D. (Eds). *Procesos hacia la soberanía alimentaria* (pp. 15-32). Icaria.

Escalona, M., Leal, M., Pineda, M., Ruiz, E., Sánchez, L., (2015). El Papel de la Universidad Pública en la Soberanía Alimentaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (67), pp. 1215-1231. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662015000400010&script=sci_abstract

Foro Mundial Sobre la Soberanía Alimentaria (2001). *Declaración final del foro mundial sobre soberanía alimentaria*. http://www.alliance21.org/2003/article.php3?id_article=2523

- Foro de Nyéléni (2007). *Declaración de las Mujeres por la Soberanía Alimentaria*.
http://www.wrm.org.uy/temas/mujer/Declaracion_Mujeres_Nyeleni.htm
- Gallar, D., Rivera-Ferré, M. (2013), Soluciones a la inseguridad alimentaria: Soberanía Alimentaria y Derecho a una Alimentación Adecuada. En Cúellar, M., Calle, A., Gallar, D. (Eds). *Procesos hacia la soberanía alimentaria* (pp. 33-46). Icaria.
- García, E. (2012). Ecofeminismos Rurales: Mujeres por la Soberanía Alimentaria. *Revista Soberanía Alimentaria. Biodiversidad y Culturas*. (pp. 7-42).
<https://www.mundubat.org/proyecto/ecofeminismos-rurales-mujeres-por-la-soberania-alimentaria/>
- Guillamón, A. (2009). La Alimentación ¿Negocio o Derecho? Claves para la Soberanía Alimentaria. En Herrero, A., y Vilella, M., (Eds.) *Las mujeres alimentan al mundo. Soberanía Alimentaria y defensa de la vida y el planeta*, (pp. 40-51) Entrepueblos.
- Gudynas, E. (2021). *Ecología, Economía y Ética del Desarrollo Sostenible*. Coscoroba.
- Hynes, P. (1985). Ellen Swallow, Lois Gibbs, Rachel Carson: Catalyst of the American environmental movement. *Women's Studies International Forum*, (4), pp. 292-298.
- Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (1987).
http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/CMMAD-Informe-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf
- La Vía Campesina (s/f) *Las mujeres en la Vía Campesina*.
<https://viacampesina.org/es/las-mujeres-la-via-campesina/>
- La Vía Campesina (2011) *¿Quiénes somos?* <https://viacampesina.org/es/quienes-somos/page/128/>

- La Vía Campesina (9 de marzo, 2020). *Campesinas con derechos*. <https://viacampesina.org/es/las-mujeres-la-via-campesina/>
- León, I., Senra, L. (2009). Las mujeres gestoras de la Soberanía Alimentaria. En Herrero, A., y Vilella, M., (Eds.) *Las mujeres alimentan al mundo. Soberanía Alimentaria y defensa de la vida y el planeta*, (pp. 16-39) Entrepueblos.
- Mellor, M. (1997). *Feminismo y ecología*. Siglo XXI Editores.
- Menacho, R. Análisis crítico de los conceptos de sostenibilidad y desarrollo sostenible (2013). *Repertorio científico*, 16 (2), pp. 39-43. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/repertorio/article/view/2511>
- Nussbaum, M. (2012). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Herder.
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (2006). Seguridad Alimentaria. Informe de Políticas. <http://ftp.fao.org/>
- Organización de las Naciones Unidas (2019). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/hunger/>
- Puleo, A. (2010). Mujeres por un mundo sostenible. *Dossiers Feministes*, 14, pp. 9-19. <https://raco.cat/index.php/DossiersFeministes/article/view/229286>
- Puleo, A. (2019). *Claves ecofeministas para rebeldes que aman a la Tierra y a los animales*. Plaza y Valdés.
- Red Española para el Desarrollo Sostenible [REDS] (2020). *Cómo evaluar los ODS en las universidades*. www.reds-sdsn.es/documentos
- Sachs, J., Schmidt-Traub, G., Lafortune, G., (10 de septiembre, 2020). Hay que decirle la verdad al poder sobre los ODS. *El País*. https://elpais.com/elpais/2020/09/09/planeta_futuro/1599656859_893889.html
- Santos, B. (2021). *Descolonizar la universidad El desafío de la justicia cognitiva global*. CLACSO.
- Shiva, V. (1995). *Abrazar la vida. Mujer, ecología y supervivencia*. Horas y horas.

- Shiva, V., Mies, M. (1998). *La praxis del ecofeminismo*. Icaria.
- Shiva, V. (2018) *¿Quién alimenta realmente al mundo?* Capitan Swin.
- Silipandri, E. (2013). Soberanía Alimentaria y Ecofeminismo. En Cúellar, M., Calle, A., Gallar, D. (Eds). *Procesos hacia la soberanía alimentaria* (pp. 47-62). Icaria.
- Soler, M., Rivera, M., García, I. (2021). Agroecología feminista para la soberanía alimentaria: ¿de qué estamos hablando? *LEISA. Revista de Agroecología*, 37 (2), pp. 8-11.
- Surasky, J. (8 de marzo, 2021). *Las mujeres hicieron posible el desarrollo sostenible*. CEPEI. https://cepei.org/documents/aporte-mujeres-desarrollo_sostenible/
- Trevilla, D. (2019), *Ecofeminismos y agroecología en diálogo para la defensa de la vida*. Ediciones La Social.
- Valleys, F., Álvarez-Rodríguez, J. (2022). El problema de la Responsabilidad Social de la Universidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), pp. 109-139. <https://doi.org/10.14201/teri.28599>
- Velasco, A. (2010). Justicia social y ambiental: mujeres por la soberanía alimentaria. *Investigaciones feministas*, 1, pp. 161-176.
- Verdiales, D. (2021). La mujer: pieza clave en el desarrollo sostenible. Estrategias contenidas en la Agenda 2030. *Espiral*, 28 (82), pp. 145-171. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-05652021000300145&lng=es&tlng=es.

Capítulo XII

Soberanía alimentaria, una corresponsabilidad desde la gestión plural de la ética del cuidado y los ODS

Edwin Gabriel Garduño de Jesús

Sayuri Uribe Quintero

Presentación

En la actualidad la alimentación al ser concebida como un derecho universal, requiere incorporar cuestiones de índole ambiental, económica y política. Esta necesidad básica, aún no ha podido ser satisfecha para múltiples y amplios sectores de la sociedad, por lo que demanda mayor atención, involucramiento y responsabilidad de distintos agentes como la sociedad civil, la figura del Estado, las universidades, aunados a los avances de organizaciones internacionales específicas como La Vía Campesina y la Organización de las Naciones Unidas. En este capítulo se analizan los aportes de la soberanía alimentaria a los ODS 2, 4 y 17, desde la propuesta de La Vía Campesina como una manera en la que se puede favorecer la cooperación plural entre Estado, universidad y comunidad.

Al ser la alimentación una preocupación por resolver, se considera al movimiento de la soberanía alimentaria como una vía asequible para su atención, considerando que esta iniciativa incorpora el potencial que tiene el trabajo colegiado a partir de la articulación de visiones, posturas y esfuerzos, siendo pertinente la educación como un pilar fundamental para lograr sociedades y ambientes naturales saludables que propicien el bienestar común. Para que las necesidades humanas alimentarias y de los demás co- habitantes de la Tierra puedan ser permanentemente satisfechas, la incorporación de una perspectiva ética basada en la transdisciplinariedad y en el cuidado también destaca por su potencial para fomentar la corresponsabilidad que requiere el logro de la soberanía alimentaria.

Este capítulo es de carácter teórico y busca visibilizar como la soberanía alimentaria representa un proceso en el cual el trabajo activo, coordinado y cooperativo es parte fundamental para su escalabilidad. El orden de los subtemas es: 1. Aportes de la soberanía alimentaria al ODS 2 para el involucramiento ético del Estado; 2. Contribuciones a la soberanía alimentaria desde el ODS 4 y la responsabilidad social universitaria; 3. Pertinencia de la colaboración entre Estado, universidad y comunidad como contribución a la soberanía alimentaria; y 4. Propuesta colaborativa entre H. Ayuntamiento de Toluca, UAEMéx y sociedad civil, en pro la soberanía alimentaria. Finalmente se encuentran las reflexiones generadas a partir del análisis de lo expuesto.

1. Aportes de la soberanía alimentaria al ODS 2 para el involucramiento ético del Estado

En virtud de que el ODS 2 tiene por objetivo erradicar el hambre, la búsqueda de alternativas que puedan hacer frente a la crisis alimentaria retoma importancia siendo La Vía Campesina uno de los movimientos sociales más representativos al unir, desde el año 1993, las voluntades y el trabajo por la justicia social y la defensa de los derechos de campesinas y campesinos alrededor del mundo. Actualmente, esta iniciativa representa a más de 200 millones de pequeñas y pequeños productores de alimentos, distribuidos en 81 países, quienes se enfrentan al agronegocio y a las políticas orientadas a priorizar el capital económico, por ello el posicionamiento de este movimiento social considera esencial la valoración y respeto de las personas campesinas en la construcción de la soberanía alimentaria (La Vía Campesina, 2011).

Por otro lado, uno de los organismos igualmente con participación global que ha gestado propuestas para, desde su enfoque, afrontar la crisis alimentaria es la Organización de las Naciones Unidas (ONU) quien integra la participación de 193 Estados y 2 Estados observadores, fijando metas que periódicamente adecua hacia la búsqueda del desarrollo. En tiempos recientes la ONU (2015) ha generado los Objetivos del Desarrollo Sostenible en los cuales se abordan 17 temas centrales que en suma pretenden crear las condiciones para que el desarrollo sea una

constante bajo el supuesto de que, sin ello resulta imposible enfrentar el tema alimentario; sin embargo, se desestiman cuestiones de justicia social y sostenibilidad planetaria.

Las propuestas de La Vía Campesina y la ONU, no surgen desde las mismas condiciones: en la primera es la población campesina la que demanda la gestión de los bienes naturales para que por medio de la agroecología, se logre abastecer de alimentos saludables a todas las personas que los requieran (La Vía Campesina, 2011); mientras que en la segunda son los países miembros con mayor desarrollo económico los que tienen la capacidad de injerencia para permear con sus decisiones a los países con menores alcances financieros (Cujabante, 2009). En este contexto, si bien ambas instituciones tienen diferentes concepciones sobre cómo se debe afrontar el problema de la alimentación en el mundo, también tienen propuestas que pueden ser afines.

Un elemento cuestionable de la ONU está en considerar al desarrollo como una condición necesaria para la soberanía alimentaria, pues de acuerdo con Puleo (2011) y Esteva (2011) el desarrollo puede ser ambivalente en el sentido de promover el crecimiento desmedido antropocéntrico que consecuentemente es ilógico desde una perspectiva finita de los bienes, más aún cuando se da a costa de la vida al eliminar ecosistemas, puesto que “la desaparición de la biodiversidad está acompañada de la pérdida de la soberanía alimentaria propia de los agrosistemas locales y de la desaparición de la diversidad cultural de los pueblos del mundo” (Puleo, 2011, p. 12).

En este mismo contexto, el papel del Estado entra a escena, siendo una de sus principales obligaciones administrar correctamente los impuestos que las y los ciudadanos pagan, para velar por los intereses de las mayorías, al respecto el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (2005) sostiene que el Estado no solo debe propiciar el bienestar de la población, sino también el de los ecosistemas que se encuentran en su jurisdicción. De ello que la capacidad de influencia y acción que el Estado tiene, resulten clave para coadyuvar o contener la consecución de la soberanía alimentaria.

Los Estados miembros de la ONU son afines al buscar el desarrollo desde una estructura vertical capitalista; sin embargo, esto resulta cuestionable pues además de lo antes expuesto, este sistema económico tiende a beneficiar a un grupo reducido de países y agroindustrias con poder consolidado a nivel mundial (Naik et al., 2022). En el caso de la alimentación, esta estructura capitalista fomenta la dependencia hacia quienes poseen el control del agronegocio (La Vía Campesina, 2021a), un ejemplo de ello fue el sucedido con la promoción de la seguridad alimentaria (Cumbre Mundial de la Alimentación, 1996) la cual “no cuestiona el origen de los alimentos y sólo considera la disponibilidad, siendo esto afín al modelo agroindustrial al beneficiar a los grandes capitales financieros, por medio de la creación de un círculo de dependencia por parte de los países pobres hacia los países ricos” (Garduño et al., 2023, p. 17).

Por su parte, La Vía Campesina en su constante lucha por la defensa de los derechos de las minorías, y en oposición a las prácticas mencionadas, en lugar de excluir al Estado y a la ONU, busca que ambos agentes asuman su corresponsabilidad para trabajar en conjunto en pro de la soberanía alimentaria (La Vía Campesina, 2021a).

2. Contribuciones a la soberanía alimentaria desde el ODS 4 y la responsabilidad social universitaria

Ante el panorama antes descrito, la educación, a la cual hace referencia el ODS 4, emerge como un medio catalizador que brinda oportunidades para propiciar cambios positivos que además de verse reflejados en las personas también benefician al ambiente natural, la biodiversidad e inclusive a la estructura administrativa del Estado (Núñez, 2019; Escalona et al., 2015). Para estos efectos, La Vía Campesina ha destacado por la incorporación de reflexiones y acciones para promover la educación basada en el cuidado desde una postura ética biocentrista que preserve los bienes naturales, de sus especies coexistentes y de las demás condiciones que propician la vida (La Vía Campesina, 2021b).

En esta línea de valoración del potencial transformador de la educación, el ODS 4 tiene pertinencia pues se enfoca en: “Garantizar una educación inclusiva,

equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2015, s.p.). No solo debería impulsar el perfil vocacional de quienes en un futuro serán profesionistas, sino también se precisa considerar a la educación por y para la vida como una postura que puede favorecer y promover el respeto y cuidado a nivel personal, colectivo y ambiental, es decir: “Las escuelas son una especie de invernaderos donde “germinan” las “semillas” que crean la sociedad, por lo tanto, es posible crear a partir de ellas las condiciones para que una nueva humanidad empiece a germinar” (Vargas, 2018b, p. 160).

El tránsito hacia una formación educativa respetuosa, requiere tener presente que aun cuando la educación es reconocida como un derecho (Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948), también muestra una tendencia hacia ser promovida como un producto de consumo que genera o puede generar condiciones de poder, cuando en realidad se debería buscar el acceso igualitario a la misma, aceptando y afrontando también las limitantes relacionadas a la cultura y la geografía (Santos, 2021).

La universidad es una vía para promover el acceso universal a la educación mediante la asunción de su responsabilidad social, de acuerdo con Santos (2021, p. 162) “[...] una universidad debe tener formación de posgrado, investigación y una extensión socialmente responsable. Sin ninguno de estos componentes, se trata solo de una enseñanza superior, no de una universidad.” En un principio es menester fomentar el trabajo en equipo para adaptar un modelo educativo que contemple dentro de sus propuestas y acciones a los distintos niveles, desde preescolar hasta el posgrado para la autogestión y divulgación de conocimientos, valores y aptitudes, en miras de crear ecos en los demás sectores de la sociedad desde un sentido de corresponsabilidad (Núñez, 2019).

De manera consecuente, la universidad debería representar un espacio de gestión plural de conocimientos cuyas influencias no solo provengan de su interior, sino que también de su exterior, siendo entonces abierta a diferentes aportes que en suma permitan un acercamiento más completo para la comprensión de la realidad (Villavicencio, 2012), así como para la generación de formas de atender los

múltiples problemas socioambientales, bajo este sentir: “La educación superior universitaria cumple un rol fundamental en la promoción y adopción de modelos educativos críticos que potencien el conocimiento y la capacidad humana para convivir con la naturaleza y la sociedad, de manera sostenible” (Panchi y Vargas, 2022, p. 9). El menosprecio por distintos enfoques representa una limitante, por lo que se debiera trabajar en la integración de perspectivas surgidas en todas las etapas de la vida, puesto que desde edades tempranas se deben fomentar y compartir los conocimientos que ayuden a la gestión de un mundo mejor para todas y todos sus cohabitantes (Fernández, 2018).

Se trata de generar propuestas desde diferentes visiones y sentires, cuyo objetivo sea contribuir al mantenimiento, desarrollo y reproducción de la vida, integrando formas abstractas de pensamiento donde paralelamente se busque su aplicación en contra de las injusticias y en pro de un mundo más armónico (Lebrato, 2016). La universidad por medio de la inclusión de diferentes formas de percibir y comprender la realidad, puede desempeñar un papel fundamental que contribuya al descubrimiento y desarrollo de las capacidades de personas y colectivos sociales con la finalidad de coadyuvar a propiciar las circunstancias para la satisfacción de la alimentación.

De acuerdo con Santos (2021) la universidad debe tener presente el potencial de transformación social que tiene la educación para la valoración, generación y transmisión de conocimientos. Los esfuerzos de vinculación directa entre universidad y sociedad, si bien son complejos, también son necesarios toda vez que se busque mejorar desde la reciprocidad (Escalona et al., 2015). Algunos ejemplos de ello, y en relación a la soberanía alimentaria los ha trabajado Vargas (2018a) donde específicamente desde la universidad se han consumado distintos esfuerzos de cooperación con la comunidad en diferentes frentes como: proyectos de investigación, capacitaciones mutuas, y diálogos. Estas experiencias resultan ser importantes como un referente que demuestra la capacidad y responsabilidad social de la propia universidad para la generación de impactos positivos a nivel socioambiental, donde la cuestión teórica converge con los aspectos prácticos, y en

este proceso, las diferentes partes involucradas generan procesos de retroalimentación constante que a su vez detonan otros movimientos que abonan a la soberanía alimentaria.

3. Pertinencia de la colaboración entre Estado, universidad y comunidad como contribución a la soberanía alimentaria

Cuidar del ámbito socioambiental es corresponsabilidad de todos los agentes que directa e indirectamente influyen en él, siendo un eje las propuestas colegiadas y sistemáticas que conlleven a pequeñas o grandes acciones que aporten a la masa crítica (Vallaey y Álvarez, 2022), en este sentido, la expansión de los alcances de la soberanía alimentaria, debiera ser gestada desde la horizontalidad mediante el involucramiento ético del Estado, la universidad y la sociedad civil.

Por lo tanto, un Estado comprometido con la soberanía alimentaria debe evitar situaciones de paternalismo que generen dependencia hacia él, para en su lugar, enfocarse en tratar de empoderar a las personas. De acuerdo con La Vía Campesina (2003) una alternativa viable para ello es pugnar por que las y los productores de alimentos sean quienes gestionen de manera sostenible los bienes naturales. Es un proceso complejo que demanda: a) la disposición y el trabajo del Estado para rehusarse a mantener el control social por medio de la ignorancia de sus gobernados (Del Río, 2006); b) una universidad que se asuma como socialmente responsable para formar personas, propuestas y acciones que contribuyan a la atención de problemáticas urgentes (Santos, 2021), y también; c) se involucre a la sociedad civil para que sea consciente de sus obligaciones, así como de sus derechos y corresponsabilidades (Pusser, 2014).

De manera específica y para efectos de este capítulo, se retoman tres ejemplos concretos de cómo la participación colegiada entre universidad, comunidad y Estado puede llegar a ser fructífera, los casos han sido convenientemente elegidos por su contribución a la soberanía alimentaria:

a) Ávila y González (2018) evidencian un trabajo donde desde la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), en colaboración con gobiernos locales

de los municipios -del Estado de México-: Isidro Fabela, Jilotzingo, Nicolás Romero, Atizapán de Zaragoza y Cuautitlán, se gestó la participación activa de estudiantes y personal académico de educación básica para promover la conciencia ambiental y de hábitos alimentarios saludables, a través de charlas y carteles enfocados en cuatro ejes: biodiversidad local; la alimentación, la salud y la naturaleza; la cultura local y leyendas relacionadas a la naturaleza; y la importancia del agua.

b) El trabajo desarrollado desde el año 2005 por la Universidad Veracruzana a través del Centro de EcoAlfabetización y Diálogo de Saberes (s.f.), donde de manera permanente desde su creación, en este organismo académico se “realizan actividades de docencia, investigación y vinculación [... con comunidades, instituciones del Estado y organizaciones de la sociedad civil, mediante] la perspectiva del diálogo de saberes, la complejidad y la transdisciplinariedad.” Siendo parte de sus resultados la gestión y mantenimiento del trabajo colaborativo con los agentes mencionados.

c) Por parte de la UAEMéx, a través del Instituto de Estudios sobre la Universidad (IESU) y el Instituto de Ciencias Agropecuarias y Rurales (ICAR) se creó la Red Internacional Transdisciplinaria para la Educación e Investigación en Soberanía Alimentaria. Diálogos entre la Universidad y la Comunidad (RITEISA, 2022) como una vía de construcción plural de conocimientos, saberes y sentires orientados a impulsar la producción y consumo ético y responsable de alimentos agroecológicos, locales, frescos y variados para todas las personas que los requieran. Entre sus resultados están proyectos de investigación, producciones académicas, ciclos de capacitaciones mutuas entre universidad, productores y oferentes de alimentos agroecológicos y sociedad civil, así como la promoción de Mercados de Comercio Justo *Ahimsa*, entre otras actividades puntuales.

Estos tres ejemplos, sirven como referentes para inspirar nuevas propuestas de trabajo, partiendo del entendido de que la consecución de la soberanía alimentaria no recae en un solo sector, agente, propuesta u acción, más bien, implica la generación y mantenimiento de acciones localizadas paralelas y continuas.

4. Propuesta colaborativa entre H. Ayuntamiento de Toluca, UAEMéx y sociedad civil, en pro la soberanía alimentaria

Se aborda una propuesta de acción concreta que los autores de este capítulo plantean, como un medio de contribución a la soberanía alimentaria desde la corresponsabilidad en la cocreación de beneficios para la comunidad de vida, tomando como referente los ODS: 2, 4 y 17 y la perspectiva de La Vía Campesina - anteriormente abordados-, mediante el trabajo colegiado entre el H. Ayuntamiento de Toluca, la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx) y la Red Internacional Transdisciplinaria para la Educación e Investigación en Soberanía Alimentaria. Diálogos entre la Universidad y la Comunidad (RITEISA).

Esta propuesta procura que la sociedad civil disponga de los medios básicos para la producción y disponibilidad de alimentos agroecológicos. Como parte de su fundamentación, además de lo anteriormente expuesto, se retoma a Navarro (2016) quien puntualiza que los espacios públicos deben percibirse como propios desde la gestión colectiva horizontal, donde si bien pueden existir desacuerdos, estos espacios también pueden detonar dinámicas de cuidado propio que se expandan hacia la cohesión y el cuidado compartido, siendo esta una postura a fin a la de Munguía y Gutiérrez (2019), así como también a la de Milián (2019) quienes destacan la importancia de la democratización de los espacios públicos para favorecer su apropiación y con ello, generar cambios positivos en el sentido socioambiental.

Para que la soberanía alimentaria sea gestada desde la corresponsabilidad, no solo los espacios rurales deberían generar alimentos, las urbes también deben ser consideradas como áreas potenciales para este efecto. De acuerdo con Milián (2019) y Urías (2020) estos espacios pueden crear dinámicas de integración social, ser reservorios de biodiversidad (Calvet et al., 2014; Sánchez et al., 2018), fungir como áreas de recreación y aprendizaje para la valoración y el cuidado de la naturaleza (Soto y Poó, 2019; Waluyo, 2021), y también para favorecer la salud emocional (Vargas, 2020). Se trata de una oportunidad para regenerar y favorecer el crecimiento interior además fomentar los vínculos entre las y los miembros de la

comunidad desde la meta en común de la producción de alimentos agroecológicos para el consumo.

De manera específica y en relación a la responsabilidad social de instituciones del Estado, esta propuesta de contribución a la soberanía alimentaria retoma el Plan de Desarrollo Municipal de Toluca 2022- 2024 del H. Ayuntamiento de Toluca, donde en el numeral VI. II. Tema: Alimentación y nutrición, se destaca “[...] uno de los principales compromisos de este gobierno municipal [es] la atención y contribución al bienestar mediante el fortalecimiento y desarrollo de familias Toluqueñas, para que estén llenas de vida a través de una alimentación saludable y oportuna.” (2022, p. 66). Por ello, se considera pertinente que la propuesta planteada puede coadyuvar en el cumplimiento de este compromiso expuesto en este plan institucional.

Una de las acciones específicas que contribuyen a la soberanía alimentaria, gestada por parte del H. Ayuntamiento de Toluca, ha sido la creación y mantenimiento del Centro de Educación Ambiental (CEA) que en su interior posee un huerto y un jardín polinizador. Se encuentra ubicado dentro del Parque Urbano Matlatzincas “El Calvario”, siendo una de las cuatro áreas naturales protegidas del municipio de Toluca, Estado de México. En el Centro de Educación Ambiental se brindan pláticas, cursos, y recorridos con relación a la educación ambiental y a la producción agroecológica de alimentos por lo que se trata de un espacio que en su quehacer realiza acciones afines a la soberanía alimentaria, pero que sus acciones pueden verse potenciadas si se suman sinergias con los esfuerzos de la Universidad Autónoma del Estado de México así como con la Red Internacional Transdisciplinaria para la Educación e Investigación en Soberanía Alimentaria. Diálogos entre la Universidad y la Comunidad (RITEISA), pues como se ha respaldado desarrollo de este capítulo, el trabajo colegiado es fundamental para lograr resultados con mayor impacto.

Adicionalmente, para el caso de la Universidad Autónoma del Estado de México se retoma su Plan Rector de Desarrollo Institucional 2021- 2025, el cual

especifica en el tema Contexto de la Educación media y Superior, bajo el subtema La Universidad y la Agenda 2030 (2021, p. 41), que:

[...] es prioritario que la Universidad asuma un rol único y la responsabilidad crítica de proporcionar a la sociedad ciudadanos con la mentalidad, los conocimientos y las habilidades necesarias para generar un impacto directo en los desafíos más urgentes del mundo, enmarcados en los 17 ODS.

Por lo cual, se trata de una institución educativa que dentro de su plan de trabajo tiene presente la atención de los ODS para incidir activamente en las problemáticas globales que también permean de manera local. Dentro de la misma sintonía, se encuentra la Red Internacional Transdisciplinaria para la Educación e Investigación en Soberanía Alimentaria. Diálogos entre la Universidad y la Comunidad (RITEISA), pero atendiendo de manera específica la problemática alimentaria. Esta red explícitamente muestra en el Acuerdo de su Conformación como Red Temática (Universidad Autónoma del Estado de México, 2020) que su objetivo es:

Ser un espacio transdisciplinario que permita el reconocimiento y difusión de la educación y la investigación en soberanía alimentaria, impulsándola a través de la agencia cooperante activa universitaria y comunitaria, que integre la siembra agroecológica, la economía social y solidaria, el consumo ético, el comercio justo, ahimsa, la gastronomía local y el patrimonio cultural, los saberes originarios, otros modelos educativos, el ecofeminismo, el decrecimiento con énfasis en la sostenibilidad fuerte y el involucramiento de las políticas públicas. Áreas mencionadas como directrices enunciativas, no limitativas, en atención a necesidades locales y planetarias de toda la comunidad de vida, inherentes a la misión de la universidad [...]

Con base en lo anterior, esta propuesta de colaboración mutua busca integrar visiones afines con la finalidad de despertar la conciencia de la sociedad civil en materia de soberanía alimentaria y con ello trabajar de forma colegiada para la expansión de este movimiento que pugna por la justicia social y planetaria. En este proceso, la educación resulta ser pertinente para incidir de manera localizada y fundamentada en la cogestión plural de alternativas alimentarias sostenibles que

confluyan en la participación, organización y cooperación de la sociedad civil, el H. Ayuntamiento de Toluca, la UAEMéx y la RITEISA para coadyuvar hacia una mejora en la calidad de vida a partir del desarrollo de la conciencia del cuidado ético desde el sentido de pertinencia a los espacios públicos, a la sociedad y a la comunidad de vida con la que se coincide. Esta propuesta se enmarca como una etapa inicial para su posterior puesta en práctica, considerando y en coherencia con el análisis desarrolla durante este capítulo, que es necesaria también la incorporación de las perspectivas del H. Ayuntamiento de Toluca, así como de RITEISA y la sociedad civil, para con ello, continuar con el desarrollo de esta propuesta en miras trascender la reflexión y dar paso a la acción.

Reflexiones

Como se ha expuesto en el transcurso de este capítulo, la soberanía alimentaria requiere de acciones específicas para ampliar su alcance. En este sentido, así como los ODS son un referente escrito que puede abonar en la búsqueda del bienestar común dentro del planeta, también se encuentran otros documentos que refieren a experiencias de trabajo concretas como los de La Vía Campesina, o de instituciones como el Estado y la universidad que valen su consideración para la creación de propuestas de mejora integral. Las acciones locales abonan en la cogestión de cambios globales, para ello se deben visualizar los diferentes campos de incidencia existentes.

Al igual que todo proceso que requiere el flujo de energía, el movimiento de la soberanía alimentaria involucra diferentes esferas de actividad. Las universidades desde el ejercicio de su responsabilidad social en conjunto con la sociedad civil organizada requieren cuestionar de manera fundamentada el papel del Estado y el de las políticas promovidas por instituciones globales, para que estos agentes trabajen en beneficio del ambiente natural y de sus integrantes y no a costa de ellos. La promoción de la educación con una perspectiva de cuidado ético tiene la benevolencia de generar relaciones empáticas a partir del respeto de los procesos naturales del ambiente y de los que cada persona o comunidad tiene en su existencia.

La soberanía alimentaria requiere la corresponsabilidad con la que cada agente desde su capacidad de influencia puede contribuir, de manera colegiada, a la expansión de este movimiento que involucra principalmente una conciencia biocéntrica reflejada en la producción, adquisición e ingesta de alimentos. Bajo este sentir, los seres humanos representan un grupo más que habita la Tierra, sin ningún derecho mayor que las demás especies, pero sí con un grado más alto de responsabilidad en el cuidado de la vida; considerando los efectos que tiene la satisfacción de sus distintas necesidades, así como su capacidad reflexiva y de acción para la conservación y mantenimiento de los ecosistemas.

En la pugna por la consolidación de alternativas éticas de generación y adquisición de alimentos, el rol que desempeñan las personas es central al considerar el potencial que la masa crítica tiene con sus acciones, donde estas no deben limitarse al trabajo entre iguales, sino que también deben generar alianzas de colaboración con más agentes afines. La pluralidad de participaciones guarda el potencial permanente para gestar y adecuar alternativas que impulsen condiciones de vida dignas.

El H. Ayuntamiento de Toluca, la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx) y la Red Internacional Transdisciplinaria para la Educación e Investigación en Soberanía Alimentaria. Diálogos entre la Universidad y la Comunidad (RITEISA) son agentes que comparten objetivos afines desde el interés por atender problemáticas actuales como es el caso específico de la alimentación, siendo la perspectiva ética una vía necesaria para la búsqueda del bien común. La promoción del trabajo colegiado incita a la participación de la sociedad civil, para así, desde la corresponsabilidad coadyuvar a potenciar las capacidades particulares y colectivas al mismo tiempo que se crean las circunstancias para la satisfacción de una de las necesidades más importante de los seres vivos, la alimentación. Queda de manifiesto que la soberanía alimentaria requiere del trabajo constante no solo para despertar conciencias sino también para proceder a la acción.

Referencias bibliográficas

- Ávila, V., González, T. y López, L. (2018). Análisis de la alimentación a través de educación ambiental en primarias, secundarias y preparatorias en dos municipios periurbanos a la Ciudad de México. En V. Ávila (coord.), *Sustentabilidad ambiental. Una visión interdisciplinaria de los DAAD-Alumni en México* (pp. 25- 35). Universidad Autónoma del Estado de México. http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/95447/Sustentabilidad%20ambiental_2018.pdf?sequence=1#page=32
- Calvet, L., Garnatje, T., Parada, M., Valles, J. y Reyes, V. (2014). Más allá de la producción de alimentos: los huertos familiares como reservorios de diversidad biocultural. *Ambienta*, (107), 40-53. <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-56050/Ambienta%20n%C2%BA%20107%20Junio%202014.pdf#page=42PAG%2042>
- Centro de EcoAlfabetización y Diálogo de Saberes (s.f). Nuestra historia. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/ecodialogo/nuestra-historia/>
- Cujabante, X. (2009). La seguridad internacional: evolución de un concepto. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategias y Seguridad*, 4(2), 93-106. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92712972007>
- Cumbre Mundial de la Alimentación. (1996, noviembre 13-17). Documentos y acuerdos. <http://www.fao.org/3/x2051s/x2051s00.htm>
- Del Río, E. (2006). *La trukulenta historia del kapitalismo*. Grijalbo.
- Declaración Universal de Derechos Humanos. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Escalona, M., Leal, M., Pineda, M., Ruíz, E. y Sánchez, L. (2015). El papel de la universidad pública en la soberanía alimentaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (67), 1215-1231. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400010

- Esteva, G. (2011). Más allá del desarrollo: la buena vida. *Aportes andinos*, (28), 1-6. [https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/2802/1/RAA-28% 20 Gustavo%20Esteva%2c%20M%c3%a1s%20all%c3%a1%20del%20desarrollo....pdf](https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/2802/1/RAA-28%20Gustavo%20Esteva%2c%20M%c3%a1s%20all%c3%a1%20del%20desarrollo....pdf)
- Fernández, A. (2018). Educación para la paz en la sostenibilidad. Experiencias de re-conexión con la comunidad de la vida. En C. García (Coord.) *Ética aplicada. Experiencias en Educación Universitaria* (pp.11- 53). Torres Asociados.
- Garduño, E., Vargas, H. y Moctezuma, S. (2023). *Soberanía alimentaria. Una reflexión educativa desde la transdisciplinariedad, la agroecología y los mercados alternativos*. Comunicación Científica. <https://doi.org/10.52501/cc.061>
- Lebrato, M. (2016). Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México, un caso de estudio en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 785-807.
- La Vía Campesina (15 de enero de 2003). *¿Qué significa soberanía alimentaria?* [20 de septiembre de 2020] <https://viacampesina.org/es/quignifica-soberanalimentaria/>
- La Vía Campesina (2011). *La voz global de lxs campesinxs!* (pp. 1-4). La Vía Campesina. Movimiento Campesino Internacional. <https://viacampesina.org/es/la-via-campesina-la-voz-las-campesinas-los-campesinos-del-mundo/>
- La Vía Campesina (2021a). Soberanía Alimentaria, una propuesta por el futuro del planeta. <https://viacampesina.org/es/la-via-campesina-soberania-alimentaria-un-manifiesto-por-el-futuro-del-planeta/>
- La Vía Campesina (15 de octubre de 2021b). *Nuestra tarea histórica es garantizar que ningún ser humano pase hambre*. [Comunicado de prensa]. <https://viacampesina.org/es/16oct-la-via-campesina-nuestra-tarea-historica-es-garantizar-que-ningun-ser-humano-pase-hambre/>

- Munguía, M. y Gutiérrez, P. (2019). Reencuentro con mi identidad al crear un nuevo sentido del lugar. En R. Rivera y D. Ávila (Coords.) *Investigación de Jóvenes y Semilleros para la acción social productiva* (pp. 93-100). Universidad Autónoma de Chapingo. <https://www.eumed.net/libros/1813/index.html>
- Milián, D. (2019). Re-imaginando el espacio público en los intersticios del vacío y el abandono en las ciudades latinoamericanas. *Anais II Congreso Iberoamericano de Historia Urbana*, 2, 2435-2448. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/129890/Mili_n_2019_Re_imaginando_el_espacio_publico_en_el_vacio.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Naik, A., Faircloth, T., Dreger, C. y Adler, S. (2022). *La captura corporativa de la FAO: La creciente influencia de la industria en la gobernanza alimentaria mundial*. Corporate Accountability y FIAN Internacional, <https://www.fian.org/files/files/Corporate-Capture-FAO-ES.pdf>
- Navarro, M. (2016). *Hacer común contra la fragmentación en la ciudad. Experiencias de autonomía urbana*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Núñez, I. (2019). Educación para el desarrollo sostenible: hacia una visión sociopedagógica. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(19), 290- 307. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588661549016>
- Núñez, M. (2016). Transdisciplinariedad, diálogo de saberes y sustentabilidad: una experiencia de educación universitaria. En D. Chávez, M. Núñez y C. Rodríguez (Coords.), *Universidad pública, organización comunitaria y ambiente: once estudios de desarrollo alternativo en México* (pp. 81- 94) Universidad Autónoma del Estado de México. http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/65862/Repositorio_upoca.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Organización de las Naciones Unidas (2015). 17 objetivos para transformar nuestro mundo. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Panchi, V. y Vargas, H. (Coords.) (2022). *Consumo responsable. Gastronomía sostenible y soberanía alimentaria*. Universidad Autónoma del Estado de México.

<http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/113183/Consumo%20responsable.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Plan de Desarrollo Municipal de Toluca 2022- 2024. H. Ayuntamiento de Toluca.

https://copladem.edomex.gob.mx/sites/copladem.edomex.gob.mx/files/files/pdf/Planes%20y%20programas/Mpales-2022-2024/Toluca_PDM_%202022_2024.pdf#%5B%7B%22num%22%3A445%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C82%2C257%2C0%5D

Plan Rector de Desarrollo Institucional 2021-2025. Universidad Autónoma del Estado de México. http://planeacion.uaemex.mx/docs/PRDI_2021-2025.pdf

Programa de las Naciones Unidas para el medio Ambiente (2005). UNEP Strategy for Environmental Education and Training. UNEP. https://wedocs.unep.org/bitstream/handle/20.500.11822/11278/strat_full.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Puleo, A. (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Cátedra.

Pusser, B. (2014). Fuerzas en tensión: el Estado, la sociedad civil y el mercado en el futuro de la Universidad. *Revista de la Educación Superior*, 43, 2(170), 9-35. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v43n170/v43n170a2.pdf>

RITEISA (2022). Red Internacional Transdisciplinaria para la Educación e Investigación en Soberanía Alimentaria. Diálogos entre la universidad y la comunidad. <http://riteisa.org>

Sánchez, O., Lascurain, M. y López, C. (2018). Los espacios verdes urbanos: reflexiones para revalorar su biodiversidad en E. Silva, V. Martínez, M. Lascurain y E. Rodríguez (Coords.), *De la Recolección a los Agroecosistemas Soberanía Alimentaria y Conservación de la Biodiversidad* (pp. 239-252). Quehacer científico y tecnológico. <https://www.researchgate>.

net/profile/Noe-Velazquez-Rosas/ publication/ 329171223 _UN_ ENFOQUE
_INTEGRAL_DE_LA_RESTAURACION_ECOLOGICA_VALORANDO_EL_
CONTEXTO_SOCIO-CULTURAL _Y _DEL _PAISAJE _TROPICAL
_VERACRUZANO/links/5c134202a6fdcc494ff28dd8/UN-ENFOQUE-
INTEGRAL-DE-LA-RESTAURACION-ECOLOGICA-VALORANDO-EL-
CONTEXTO-SOCIO-CULTURAL-Y-DEL-PAISAJE-TROPICAL-
VERACRUZANO.pdf#page=239

Santos, de B. (2021). *Descolonizar la Universidad. El desafío de la justicia cognitiva global*, CLACSO. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/09/Descolonizar-universidad.pdf>

Soto, E. y Poó, A. (2019). Integración de huertos-jardín como medio para la rehabilitación paisajística de la sección norte del Río San Felipe, Oaxaca de Juárez, Oaxaca. *Ciencias y Artes para el Diseño*, 1-13. https://www.academia.edu/36421259/INTEGRACION_DE_HUERTOS_JARDIN_EN_ESPACIOS_PUBLICOS

Universidad Autónoma del Estado de México (2020). *Acuerdo para conformar Redes Temáticas de colaboración académica, UAEM*. Red Internacional Transdisciplinaria para la Educación e Investigación en Soberanía Alimentaria. Diálogos para Cooperación entre Universidad y comunidad (RITEISA). <http://riteisa.org/archivos/Caratula%20Acuerdo%20riteisa001.pdf>

Urías, D. y Ochoa, J. (2020). Huertos urbanos como estrategia de resiliencia urbana en países en desarrollo. *Vivienda y Comunidades Sustentables*, (8), 81-102. <https://www.redalyc.org/journal/6651/665170465004/665170465004.pdf>

Vargas, H. (2018a). Pedagogía del servicio y la solidaridad, el vínculo sobre el entrenamiento en una ética No-violenta del consumo. En C. García (Coord.) *Ética aplicada. Experiencias en Educación Universitaria* (pp.55- 83). Torres Asociados.

- Vargas, H. (2018b). *Antología de la No-violencia IV; una propuesta desde sus principios y herramientas*. Comisión de Derechos Humanos del Estado de México.
- Vargas, H. (2020). ¿Avanzamos en soberanía alimentaria? *Boletín mensual Ahimsa no-violencia activa*, 16(188). <http://anterior.codhem.org.mx/LocalUser/codhem.org/htm/ahimsa/a188.pdf>
- Vallaey, F. y Álvarez, J. (2022). El problema de la responsabilidad social de la Universidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 109-139. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/1130-3743/article/view/28599>
- Villavicencio, S. (2012). Filosofías de la Universidad. Fines y Responsabilidades de la Universidad en el Nuevo Marco Mundial. En G. Hoyos (Ed). *Filosofía de la educación* (pp. 321-332). Trotta. https://www.academia.edu/23764896/_Filosof%C3%ADa_de_la_educaci%C3%B3n_Hoyos_V%C3%A1squez_Guillermo_ed_
- Waluyo, I. (2021). *Función e identidad en los huertos urbanos de la CDMX*. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma Metropolitana]. Repositorio Institucional-Zaloamati- Universidad Autónoma Metropolitana. <http://zaloamati.azc.uam.mx/handle/11191/7641>

Fichas curriculares

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*. Hilda Vargas y J. Loreto Salvador; Dykinson, España, 2022. Artículos y capítulos publicados: “Educación en tiempos de resguardo involuntario”; *Revista de Educación* PUC Pontificia Universidad Católica de Campinas, Brasil, no. 26, 2021. “Del capitalismo de la vigilancia al nuevo poder *instrumentario*” en, *La filosofía y el poder en México*. Karina Luna, Guillermo Hurtado *et. al.* Torres ed. CDMX 2022 “De la invención de la autonomía y su contexto en la universidad” en *PENSAR LA UNIVERSIDAD. Autonomía, conciencia histórica e incertidumbre actual* (UAEMex, Toluca, 2022). “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 S.L., Madrid, 2022. Líneas de investigación: Educación, Epistemología, Ética, Sustentabilidad y Universidad. Líder del Cuerpo Académico Estudios de la Universidad. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel I. Reconocido con el Perfil PRODEP.

Hilda C. Vargas Cancino

Lic. En Psicología por Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Doctora en Humanidades por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), Docente en 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 del Instituto de Estudios sobre la Universidad de la UAEMéx. Coordinadora la Red Internacional Transdisciplinaria sobre Educación e Investigación en Soberanía Alimentaria. Ha

publicado libros y artículos tanto individual como en coautoría sobre: Ética, No-violencia, Decrecimiento y Calidad de Vida (individual, social y planetaria), consumo ético y soberanía alimentaria. Es líder del CA Calidad de vida y Decrecimiento. Ha participado en diferentes Estancias de Investigación, de trabajo académico y de Difusión, tanto nacionales como en Ecuador, Colombia, Costa Rica, Perú, Estados Unidos, Italia, España, Francia e Inglaterra. Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1.

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”, Maestría en Desarrollo Municipal por El Colegio Mexiquense. 1987-1989. Zinacantepec México, con el trabajo: Determinantes Estructurales del Comportamiento Demográfico: Estado de México, 1980; y con las licenciaturas en Geografía y en Cultura y Lengua Francesas.

Las líneas de investigación que trabaja son: Educación ambiental, Ética ambiental Sustentabilidad y Ciencias Ambientales. Actualmente es miembro del Cuerpo Académico en formación Universidad Humanidades y Sociedad, cuenta con diversas publicaciones científicas, cuenta con experiencia docente en preparatoria, licenciatura y maestría. Esta última en Estudios Sustentables, Regionales y Metropolitanos.

Nelly del Carmen Pavón Ortiz

Estudió la Licenciatura en Filosofía (UAEMéx) y actualmente curso la Maestría en Humanidades: Ética social (UAEMéx). Se tituló con la tesis, *Parménides y la búsqueda de la verdad*. Actualmente cursa la Maestría en Humanidades: Ética social (UAEMéx), donde trabaja la investigación titulado: *La compasión y su actualidad en la ética de Arthur Schopenhauer*.

Belén Nava Valdés

Licenciada en antropología y licenciada en filosofía por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx). Ha publicado diversos artículos, entre los que destacan “Entre el dolor y la alegría de existir: aproximaciones a Emil Cioran y Albert Cossery”, “Émil Cioran y Albert Cossery: dos apologistas de la pereza lúcida”. Orcid ID: <http://orcid.org/0000-0001-9335-0023> Contacto: arbe0329@gmail.com. Actualmente es estudiante de la Maestría en Humanidades: Ética social, en la UAEMéx).

María del Rosario Guerra González

Doctora en Filosofía por la Universidad Iberoamericana. Profesora-investigadora de la UAEMex, adscrita al Instituto de Estudios sobre la Universidad. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, nivel I. Su línea de investigación es ética, derechos humanos y educación. Sus publicaciones de 2022 son: **“El derecho al territorio y a la soberanía alimentaria en el Estado pluricultural mexicano”*, en *Iberoamérica ante los nuevos retos de la geopolítica mundial: territorios en disputa, resistencias y organización de la esperanza a escala urbana y regional*, Florianópolis, Rede Ibero-americana de Investigadores em Globalização e Território – RII, Editora Nave, **“Bergson y su relación con las imágenes”*, *Otrosiglo, revista de Filosofía*, Santiago de Chile, **“Soberanía alimentaria dentro de los derechos de los pueblos: rol de la universidad”*, en *Universidad y soberanía alimentaria. Un compromiso ético social*, Madrid, Dykinson.

Kenia Alejandra Durán Pedroza

Licenciada en Letras Latinoamericana por la Universidad Autónoma del Estado de México. Delegada de la Universidad Autónoma del Estado de México, por Red Nacional de Estudiantes de Lingüística y Literatura (Rednell) durante el periodo 2015- 2018. Organizadora del XIV Congreso Nacional de Estudiantes de Lingüística y Literatura en el 2017. Tallerista de español para extranjeros en la Universidad Lumière Lyon 2, Francia en 2016-2017. Actualmente es estudiante de posgrado en

la Maestría en Humanidades: Ética Social en la Universidad Autónoma del Estado de México.

Leticia Villamar López

Dra. en Humanidades: ética social, por la Universidad Autónoma del Estado de México. Se ha desempeñado como auxiliar de investigación en temas relacionados con ética, derechos humanos y educación. Actualmente desarrolla el proyecto “Integración de las raíces culturales y la ciudadanía mundial en la formación de educación superior”, dentro del programa de Estancias Posdoctorales del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Ha publicado los capítulos “De los derechos humanos a los derechos de la Naturaleza: un cambio de cosmovisión”, “Los derechos humanos a partir de una ética intercultural y de las emociones”, “El respeto por el medio ambiente fomentado desde la educación” y su artículo más reciente: “La revaloración del ocio, más que del tiempo libre”.

Octavio Márquez Mendoza

Doctor en Ciencia, con especialidad en bioética, por la Universidad Nacional Autónoma de México y Doctor en Humanidades, con especialidad en ética, por la Universidad Autónoma del Estado de México. Maestro en Administración en Instituciones de Salud por la Universidad Lasalle y Médico-Cirujano, con especialidad en Psiquiatría, por la Universidad Nacional Autónoma de México.

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II, de Conacyt. Líder del cuerpo académico Bioética, salud mental y sociedad de la Universidad Autónoma del Estado de México y profesor de tiempo completo en el Instituto de Estudios Sobre la Universidad de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Sus líneas de investigación: ética, bioética y salud mental.

Lucía Collado Medina

Lucia Matilde Collado Medina es Doctora en Estudios Turísticos. Catedrática de la Facultad de Turismo y Gastronomía de 1997 a la fecha. Profesora Investigadora de Tiempo Completo con Reconocimiento al Perfil Deseable

(PRODEP), en el Instituto de Estudios Sobre la Universidad (IESU) de la UAEM. Colabora en el CA Calidad de Vida y Decrecimiento en proyectos, ponencias y publicaciones relacionados con Turismo, Educación, Sustentabilidad, Soberanía alimentaria, Gastronomía sustentable, Consumo ético y responsable de los alimentos.

Virginia Panchí Vanegas

Egresada de la Facultad de Turismo de la Universidad Autónoma del Estado de México, con estudios concluidos de Maestría en Investigación Turística. Tiene el grado de Dra. en Humanidades con énfasis en ética por la UAEM.

Es integrante del Cuerpo Académico de Calidad de Vida y Decrecimiento, y presta sus servicios como profesor de carrera en el Área de Materiales educativos de la DECyD, con el seguimiento y evaluación del diseño de cursos en línea. Se desempeña también como tutor y asesor en diversas asignaturas del Bachillerato Universitario en la modalidad a distancia.

Ha participado en publicaciones con capítulos de libro y artículos sobre Ética y Calidad de Vida. Colabora actualmente como asesora de diseño instruccional en la Licenciatura en Medios alternos y Resolución de Conflictos de la Facultad de Derecho.

Yazmín Araceli Pérez Hernández

Licenciada en Filosofía, Maestra en Ética: Humanidades y Doctora en Ética: Social, por la Universidad Autónoma del Estado de México. Actualmente, se encuentra realizando una Estancia Posdoctoral en el Instituto de Estudios Sobre la Universidad. Su línea de investigación está orientada hacia la Ética Animal y los Derechos de los Animales. Ha publicado capítulos de libro relacionados con las temáticas anteriores, el consumo ético, específicamente el consumo de carne y sus implicaciones; la Soberanía Alimentaria, a través de la alimentación basada en plantas y el movimiento ético ecofeminista. Asimismo, ha colaborado con algunas publicaciones en el Boletín Ahimsa y una publicación en DH Magazine en coautoría.

Es miembro del Comité de Bioética Hospitalaria del Centro Oncológico Estatal ISSEMyM y de la Red Internacional Transdisciplinaria para La Educación e Investigación en Soberanía Alimentaria. Diálogos entre la Universidad y la Comunidad (RITEISA).

Edwin Gabriel Garduño de Jesús

Doctor en Ciencias Agropecuarias y Recursos Naturales por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx). Es integrante Red de Sistemas Agroforestales de México (Red SAM) y de la Red Internacional Transdisciplinaria para la Educación e Investigación en Soberanía Alimentaria (RITEISA). Ha publicado artículos y capítulos de libro en torno a la agroecología, economías solidarias, soberanía alimentaria, circuitos cortos de producción, distribución y consumo ético, su reciente publicación en co-autoría se titula *Soberanía alimentaria. Una reflexión educativa desde la transdisciplinariedad, la agroecología y los mercados alternativos* (2023). Es candidato en el Sistema Nacional de Investigadores de Conacyt.

Sayuri Uribe Quintero

Licenciada en Danza Folclórica Mexicana por la Escuela de Bellas Artes de Capulhuac. Es integrante de la Red Internacional Transdisciplinaria para la Educación e Investigación en Soberanía Alimentaria (RITEISA). Ha trabajado profesionalmente como promotora de artes a nivel preescolar. Actualmente es alumna de la Maestría en Humanidades. Ética social (UAEMéx). Sus líneas de interés son: ética del cuidado, educación y formas de crianza No-violentas.