

La idea educación de calidad. ODS y Universidad

J. Loreto Salvador Benítez
(Coordinador)

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

J. Loreto Salvador Benítez
(Coordinador)



Primera edición: 2024

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

© J. Loreto Salvador Benítez

© Editorial Torres Asociados

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

Delegación Coyoacán, 04300, México, D. F.

Tels. 5556107129 y 5575926161

editorialtorres@prodigy.net.mx

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

ISBN: 978-607-8702-95-4

ÍNDICE

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

CAPÍTULO III

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

Hilda C. Vargas-Cancino

PRESENTACIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

² *Idem.*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁵ Ídem.

⁶ Ídem.

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

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

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

Esta meta a su vez se fragmenta en tres incisos⁸:

⁷ Ídem.

⁸ Cfr. UNESCO ODS 4, *Op. cit.*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹¹ UN 2015, *op. cit.*

¹² *Ídem.*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. EPISTEMOLOGÍAS PLURALES, APORTES PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

²⁵ *Ibidem*, p. 31.

²⁶ *Ibidem*, p. 37.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

³² Idem.

otras formas de conocer, interpretar y transformar la vida.

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

REFLEXIONES

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

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

³⁴ *Ibidem*, p. 52

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

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

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

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

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

REFERENCIAS

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

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

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

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

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

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

