



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional para
la Educación Superior
en América Latina y el Caribe

ess

Educación Superior y Sociedad

Vol. 32 - Nro. 2

(julio - diciembre de 2020)

32

**Contribución de la educación
superior en América Latina
y el Caribe a los ODS:
experiencias y prácticas desde
sus funciones académicas**

Instituto Internacional de la Unesco
para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2020
Educación Superior y Sociedad (ESS)
Nueva etapa
Vol. 32 - Nro. 2
ISSN 07981228 (Formato impreso)
ISSN 26107759 (Formato digital)
Publicación semestral

CONSEJO EDITORIAL GENERAL

DIRECTOR UNESCO-IESALC

Francesc Pedró

EDITOR GENERAL

Norberto Fernández Lamarra

EDITORA EJECUTIVA

Débora Ramos Torres

EDITORES ASOCIADOS

Cristian Pérez Centeno

Marisa Álvarez

Pablo García

PRODUCCIÓN EDITORIAL

José Antonio Quintero

Sara Maneiro

CORRECCIÓN DE ESTILO

Raizabel Méndez

DIAGRAMACIÓN

Raúl Azuaje

TRADUCCIÓN

Yara Bastidas

Apartado Postal N° 68.394

Caracas 1062-A, Venezuela

Teléf. : 58 212 2861020

E-mail: ess-iesalc@unesco.org

d.ramos-torres@unesco.org

ESS evalúa los trabajos mediante el sistema de arbitraje «ciego por pares» a través de especialistas externos a la redacción; por lo que todos los trabajos aquí publicados han sido arbitrados.

Educación Superior y Sociedad (ESS) es una publicación registrada en las siguientes bases de datos e índices:

COMISIÓN DE ARBITRAJE

Alta Hooker

(Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, Nicaragua)

Ana Julia Bozo (Universidad de Cartagena, Colombia)

Anny Ocoró Loango

(Asociación de Investigadores Afrolatinoamericanos y del Caribe, Argentina)

Carolina Pinedo Henríquez (Universidad Andrés Bello, Chile)

Cristian Pérez Centeno (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

Daniel Vaz Freire (Universidade de São Caetano do Sul, Brasil)

Enoé Texier (Universidad Central de Venezuela, Venezuela)

Enrique Martínez Larrechea

(Instituto Universitario Centro Latinoamericano de Economía Humana, Uruguay)

Francesc Pedró (UNESCO-IESALC)

Francisco Javier Gil (Universidad de Santiago de Chile,

Cátedra UNESCO en Inclusión en Educación Superior Universitaria, Chile)

Geovany Rodríguez Solís (Universidad Autónoma de Yucatán, México)

Helena Hernández Aguirre (UniCAFAM, Colombia)

Jairo Arias Gaviria (Universidad Nacional de Colombia, Colombia)

Jocelyne Gacel-Ávila (Universidad de Guadalajara, México)

José Antonio Quinteiro (UNESCO-IESALC)

Luciano Rodrigues Marcelino (Universidad Técnica Particular de Loja, Brasil)

Marisa Álvarez (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

Mónica Marquina (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

Orlando Sáenz (Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales, Colombia)

Pablo Daniel García (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

Raizabel Méndez (Universidad de los Andes, Venezuela)

Rosa María González Jiménez (Universidad Pedagógica Nacional, México)

Rossana de Souza e Silva (Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras, Brasil)

Sara Maneiro (UNESCO-IESALC)

Sergio Enrique Hernández Loeza

(Universidad Campesina Indígena en Red, México)

Verena Hitner Barros (Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, Brasil)

LATINDEX: Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas en América Latina, el Caribe, España y Portugal
<http://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=26998>

IRESIE: Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa
<http://www.unam.mx/cesu/iresie>

REVENCYT: Índice de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología
<http://www.revenct.ula.ve>

..... DIRECTOR UNESCO-IESALC

Francesc Pedró

..... EDITOR GENERAL

Norberto Fernández Lamarra

..... CONSEJO CONSULTIVO EDITORIAL

Alta Hooker

Ana Capilla Casco

David Julien

Jorge Enrique Delgado

José Joaquín Brunner

María José Lemaitre

Rossana Valéria de Souza e Silva

..... EDITORA INVITADA

Rossana Valéria de Souza e Silva

Las opiniones expresadas en los artículos aquí publicados son las de sus respectivos autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista de UNESCO-IESALC.



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

IESALC



Instituto Internacional para
la Educación Superior
en América Latina y el Caribe

Es un placer y un honor para mí como Director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC) anunciar el inicio de una nueva etapa de la Revista Educación Superior y Sociedad (ESS).

Luego de un período de reflexión y con el objeto de dar sistematicidad y de continuar fortaleciendo su perfil académico y referencia de la Revista ESS en nuestra Región, hemos reorganizado el Consejo Editorial General y convocado al reconocido y apreciado Prof. Norberto Fernández Lamarra para que nos acompañe y lidere en esta labor.

Es por ello que Norberto se desempeñará como Editor General de la Revista. Lo realizará acompañado por parte de su equipo académico de trabajo en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina) como Editores Adjuntos; ellos son Marisa Álvarez, Pablo García y Cristian Pérez Centeno. Asimismo, Débora Ramos Torres, especialista académica de UNESCO- IESALC, será la Editora Ejecutiva.

Norberto es un destacado especialista en el campo de la política, el planeamiento, la gestión y la evaluación de la educación superior. Ha desarrollado su tarea tanto en Argentina como en diversos países de América Latina, ya que ha realizado tareas académicas y profesionales en prácticamente toda la región. Su larga trayectoria y su producción académica se han caracterizado por una perspectiva latinoamericana y comparativa. Ha sido Experto de la UNESCO entre los años 1976-1981 en el Proyecto CEPAL-UNESCO-PNUD "Educación y Desarrollo en AL y el Caribe" y se desempeñó como Consultor de la UNESCO en muy diversas oportunidades, particularmente en relación con la OREALC y el IESALC. En las últimas dos décadas ha dirigido tres revistas académicas: la Revista Argentina de Educación Superior (RAES), la Revista LA de Educación Comparada (RELEC) y la Revista LA de Políticas y Administración de la Educación (RELAPAE). Actualmente Norberto es Director de la Cátedra UNESCO "Educación y Futuro en América Latina"

Esperamos que con su experiencia y compromiso alcancemos los objetivos que nos hemos propuesto sobre la base del rico y fructífero desarrollo alcanzado en estos 30 jóvenes años y pueda constituirse en el espacio de intercambio académico para quienes somos responsables de la conducción, la gestión, la docencia y la investigación en la educación superior en América Latina y el Caribe.

Aprovecho estas breves líneas para darle al colega Norberto Fernández Lamarra nuestra cálida bienvenida como Editor General de nuestra Revista Educación Superior y Sociedad.

Francesc Pedró
Director UNESCO-IESALC

Educación Superior y Sociedad (ESS) es una publicación semestral, editada por Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), con sede en Caracas, Venezuela.

Educación Superior y Sociedad (ESS) está consagrada a publicar resultados de Investigaciones; identificar brechas del conocimiento y nuevas prioridades de investigación; traer al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; promover la investigación en y sobre la educación superior; diseminar información sobre políticas y buenas prácticas; contribuir al establecimiento de puentes entre los resultados de la investigación y la formulación de políticas; facilitar y estimular arenas internacionales e interdisciplinarias para el intercambio de ideas, experiencias y el debate crítico, estimular la organización de redes y la cooperación entre actores, fortaleciendo las condiciones para la innovación de la educación superior; fortalecer una plataforma comunicacional para investigadores y un repositorio de investigaciones relacionadas con la educación superior en los distintos países de la región.

Educación Superior y Sociedad (ESS), se consolida como un órgano de circulación científica que responde a la misión encomendada desde enero de 1990 y es consecuente con los objetivos misionales de hacer del conocimiento un valor social, para un diálogo de saberes desde la contextualidad local, transitando la transformación para un nuevo consenso en el desarrollo humano sostenible en la región.

Educación Superior y Sociedad (ESS), is a bi-annual journal published by the International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (IESALC) of Unesco, located in Caracas, Venezuela.

Educación Superior y Sociedad (ESS) is dedicated to publishing research results; Identify knowledge gaps and new research priorities; bringing to the domain of debate current issues and problems; promoting research in and on higher education; disseminating information about policies and good practices; contributing to the establish bridges between research results and policy formulation; facilitating and fostering international and interdisciplinary arenas for the exchange of ideas, experiences and Critical dialogue, fostering the organization of networks and cooperation among social actors, strengthening the conditions for innovation in higher education; reinforcing a communications platform for researchers and a repository of research related to higher education in the different countries of the region.

Educación Superior y Sociedad (ESS), is consolidated as an organ of scientific circulation that responds to the mission entrusted since January 1990 and is consistent with the missionary objectives of making knowledge a social value, for a dialogue of knowledge from the local contextuality, passing the transformation for a new consensus in the sustainable human development in the region.

Educación Superior y Sociedad (ESS) est une publication semestrielle, publiée par l'Institut international pour l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes (IESALC) de l'Unesco, basée à Caracas, Venezuela

Educación Superior y Sociedad (ESS) se consacre à la publication des résultats de la recherche; identifier les lacunes dans les connaissances et les nouvelles priorités de recherche; ramener le niveau de débat des questions et des problèmes actuels; promouvoir la recherche et l'enseignement supérieur; diffuser des informations sur les politiques et les bonnes pratiques; contribuer à la construction de ponts entre les résultats et la politique de recherche; faciliter et encourager les arènes internationales et interdisciplinaires pour l'échange d'idées, d'expériences et un débat critique, stimuler l'organisation de la mise en réseau et la coopération entre les acteurs, le renforcement des conditions de l'innovation dans l'enseignement supérieur; construire une plate-forme de communication pour les chercheurs et un référentiel de la recherche liée à l'enseignement supérieur dans les différents pays de la région.

Educación Superior y Sociedad (ESS), elle-même a mis en place en tant qu'organe de scientifique exceptionnel qui répond au confiée depuis Janvier 1990 et est compatible avec les objectifs de la mission de faire la connaissance d'une valeur sociale, un dialogue de la mission de connaissances à partir contextualité locale, en passant la transformation à un nouveau consensus sur le développement humain durable dans la région.

Educación Superior y Sociedad (ESS) em uma Carta Semestral, editada pelo Instituto Internacional para a Educação Superior em América Latina e Caribe (IESALC) da Unesco, sede em Caracas, Venezuela

Educación Superior y Sociedad (ESS) é consagrada a resultados públicos de Investigações; Identificar brechas do conhecimento e novas prioridades de investigação; Trainer al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; Promover a investigação e a educação superior; Disseminar informações sobre políticas e boas práticas; Contribuir para o estabelecimento de puentes entre os resultados da investigação ea formulação de políticas; Facilitar e analisar as arenas internacionais e interdisciplinarias para o intercâmbio de ideias, as experiências eo debate crítico, estimular a organização de redes e a cooperação entre atores, fortalecer as condições para a inovação da educação superior; Fortalecer uma plataforma de comunicação para os investigadores e um repositório de investigações relacionadas com a educação superior nos diferentes países da região.

Educación Superior y Sociedad (ESS) consolidado como um órgão de divulgação científica que responde à missão encomendada desde janeiro de 1990 e é consecutivo com os objetivos misionais de fazer um conhecimento social, para um diálogo de saberes La contextualidad local, transitando a transformação para um novo consenso no desenvolvimento humano sustentável na região.

Contenido

Contribución de la educación superior en América Latina y el Caribe a los objetivos de desarrollo sostenible: experiencias y prácticas desde sus funciones académicas

Presentación Rossana Valéria de Souza e Silva	10
TEMA 1. Contribuciones desde la función docente	
1. Una mirada al estado de la Educación Superior con relación a los Objetivos de Desarrollo Sostenible Everly Castellar	14
2. Formação Interdisciplinar numa em Universidade Pública no Sul da Bahia (Brasil): Desenho Institucional, Prototipagem Curricular e Inovações Pedagógicas Naomar de Almeida-Filho y Denise Coutinho	36
3. Proceso de autoevaluación en Educación Superior: Una propuesta de transformación universitaria desde la mirada ecoformativa Luis Arrieta Ávila y Yalile Chan Jiménez	65
4. Permanencia de la población estudiantil en la universidad a partir de un estudio longitudinal de cohortes en cuatro carreras María J. Solórzano Salas, María G. Regueyra Edelman, Catalina Esquivel Rodríguez y Freddy Arias Mora	100
5. Educar en la Diversidad: Desafíos de la Educación Superior para la Enseñanza de la Lengua Garífuna en Honduras Jessica Fernández, Randolpho García, Cesar Sabio y Georgina Ruiz	134
TEMA 2. Contribuciones desde la función investigativa	
1. ODS y Educación Superior. Una mirada desde la función de investigación Camila Calles Minero	167
2. Perspectivas, supuestos y reflexiones en el campo de la investigación desde la experiencia de formación universitaria en Desarrollo Humano Carlos Meléndez Pereira, Mauricio Phélan C. y Milagros García Cardona.	202

Contenido

TEMA 3. Contribuciones desde la función de extensión o de interacción con la sociedad

1. Línea de base de la responsabilidad social en una universidad pública: Eje de campus responsable 228
José M. Yampufé Cornejo, Sonia Antezana Alzamora y Giuseppe Sarmiento Peralta.

2. Implementación de “Campus Sostenible”: prácticas ambientales positivas en una universidad de Colombia 251
Luis F. Amar Cabrera y Hernando Uribe Castro.

TEMA 4. Contribuciones integrales y sistémicas

1. La Educación Superior en América Latina y el Caribe: el reto de la desigualdad frente a los ODS 279
Axel Didriksson T.

2. Universidad y Medio Ambiente en América Latina y el Caribe. Continuidad y avances del proceso iniciado en el Seminario de Bogotá 305
Orlando Sáenz

3. Grilla y Ventana: Dos herramientas posibles para el análisis de la contribución de Educación Superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible 326
Tito Flores Cáceres

4. Pensando global y actuando local: Implementación de los ODS en las instituciones de educación superior y sus asociaciones. Una experiencia de colaboración 353
Sandra Guarín Tarquino, Guillermo Parra e Isabel Toman.

5. Ecologización institucional, estrategia para la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en una institución de educación superior en Colombia 375
Carlos A. Amaya Corredor, Carolina Hernández Contreras y Nancy Tavera Castillo.

6. Caracterización de la contribución a los ODS en una universidad de Chile: ampliando la mirada desde la gestión institucional a la investigación 403
Ignacio Oliva, Bruna Garretón, Francisco Urquiza y Juan Carlos Muñoz.

7. Contribuições da universidade para o acesso à justiça via direitos na área da saúde e para o desenvolvimento sustentável. 427
Cibele Souza y Adriana Goulart de Sena Orsini

Presentación

Rossana Valéria de Souza e Silva

O presente número da Revista Educação Superior e Sociedade-RES, cujo tema central volta-se para a análise das contribuições da Educação Superior na América Latina e no Caribe-ALC aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável-ODS, é publicado em um momento marcante para a história da humanidade. A devastadora Pandemia de COVID-19 que atinge todo o planeta e que, até o momento, tirou a vida de quase um milhão e quinhentas mil pessoas, significa uma das mais tristes crises humanitárias que assolou a humanidade desde o século XX. A doença que se propagou rapidamente no mundo inteiro trouxe impactos econômicos, sociais e sanitários; evidenciou fragilidades de grandes potências mundiais e agravou a condição de vulnerabilidade à qual são submetidas milhões de pessoas em diferentes partes do mundo.

Nesse contexto, o debate sobre os ODS se torna imprescindível. Conhecer como as Instituições de Educação Superior - IES têm contribuído para a consecução desses objetivos é fundamental.

Os 17 objetivos e as 169 metas do documento adotado por líderes de 193 países, em setembro de 2015, na Assembleia Geral da ONU, conhecido como: “Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, é um guia orientador para as ações da comunidade internacional e um plano de ação cujas metas são de responsabilidade coletiva e global e que devem envolver os governos, a sociedade civil, o setor privado e todos os indivíduos.

Os ODS, como núcleo da Agenda 2030, suscitam uma análise integrada, integral e inter-relacionada, de modo que as dimensões econômica, social e ambiental estejam interligadas e equilibradas. De acordo com a Agenda, para construir um mundo sustentável, é imprescindível erradicar a pobreza, além de proteger o planeta para salvá-lo, garantir a paz e a prosperidade para todos, sem que ninguém seja excluído.

Contudo, para erradicar a pobreza no horizonte 2030, é necessário eliminar o que a produz: a exploração, a corrupção, a injusta distribuição de renda, a desassistência e o abandono aos quais são brutalmente submetida grande parcela da população mundial.

Nesse contexto, as IES são essenciais, especialmente em regiões como a ALC, cujos históricos e graves problemas estruturais de baixos índices de crescimento, desigualdades sociais e desequilíbrios ambientais, expressam um tipo de desenvolvimento muito distante do conceito de sustentabilidade.

A triste realidade da miséria e da vulnerabilidade social às quais milhões de pessoas são expostas na região se tornou mais evidente no ano de 2020, com a pandemia de Covid-19. Milhares de vidas perdidas, por desassistência, por condições precárias de moradia e de transporte e por sistemas de saúde sucateados, mostram a falta de

políticas públicas consistentes e responsáveis, assim como o descaso de governantes da região para com as populações vulneráveis.

A situação atual exige o estabelecimento de novas estratégias, de políticas sérias e comprometidas com a sociedade para que sejam definidos com clareza os rumos do almejado desenvolvimento regional sustentável. Afinal, a vida de todos os seres humanos importa.

Em outubro de 2020, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), apresentou estudo intitulado: “Construir um novo futuro: uma recuperação transformadora com igualdade e sustentabilidade”. Esse documento representa um apelo para mudar o modelo de desenvolvimento da ALC e intensificar os esforços com vistas a uma recuperação pós-COVID-19.

O documento pauta propostas de recuperação e desenvolvimento orientadas para um estado de bem-estar inclusivo e uma transformação produtiva com mudança tecnológica e sustentabilidade ambiental, que fortaleça a igualdade e “a democracia como o legado mais precioso da modernidade”. O estudo da CEPAL afirma que “A América Latina e o Caribe devem avançar em direção a um grande impulso para a sustentabilidade com a perspectiva de um novo estilo de desenvolvimento e a implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável...” (CEPAL, 2020).

No âmbito desse debate, cabe refletir sobre o papel das IES da região com relação aos ODS. Nessas instituições deve predominar a autonomia e a liberdade de pensamento. Nelas estão depositadas a responsabilidade da formação profissional e da produção do conhecimento científico, tecnológico e inovador.

Contudo, as IES, como entidades historicamente determinadas e de grande importância na construção do processo civilizatório, são também espaços de formação de valores, de princípios éticos e de construção de cidadania. São ambientes de resistência e luta por mudanças sociais e pela defesa de princípios democráticos. Por essa razão, têm responsabilidade redobrada em analisar crítica e radicalmente os ODS e suas metas, no contexto mundial atual.

Em diversas partes do planeta, podemos observar eventos que demonstram que o modelo de desenvolvimento que construímos é frágil, excludente, desumano, injusto, degradador e devastador.

Os crescentes problemas de desigualdades sociais, as guerras, a escalada do extremismo político, as manifestações de intolerância étnica e religiosa, os altos índices de desemprego e de trabalho precário, a fome, o analfabetismo, a violência contra diferentes grupos socialmente marginalizados e a corrupção, provam que o modelo atual de desenvolvimento falhou, e ameaça a existência humana e o próprio planeta.

Além disso, o aumento acelerado dos fluxos migratórios, a ameaça constante do terrorismo, o desrespeito aos direitos humanos e os graves problemas ocasionados pelas mudanças climáticas, são fortes sinais de alarme para um mundo cujo modelo de desenvolvimento se mostra insustentável.

Neste número da RES, os artigos escritos por autores originários de oito países da região, examinam temas relacionados a: diversidade; formação interdisciplinar; auto-avaliação; permanência de estudantes nas IES; função investigativa e ODS; desenvolvimento humano; responsabilidade social e universidade pública; campus responsável, campus sustentável e práticas ambientais positivas; desigualdades sociais e educativas; universidade e meio ambiente; ferramentas para a análise da contribuição das IES aos ODS; pensamento global e atuação local; ecologização institucional e ODS; acesso à justiça na área da saúde; e, gestão institucional e investigação.

A expectativa é que esses textos provoquem uma reflexão crítica sobre como e em que dimensão as IES na ALC têm contribuído para a consecução dos ODS.

São ousados e desafiadores os ODS e suas metas, e exigem de todos nós ações concretas, organização e luta. O domínio das políticas neoliberais e ultra-neoliberais aumentou a distância entre os mais pobres e os mais ricos, tem destruído o meio ambiente e levado à miséria milhões de pessoas, vítimas da exploração insana e desumana do modelo vigente.

Seguramente não haverá saídas mágicas, muito menos uma solução única para todos os problemas enfrentados pela humanidade. As sociedades são diferentes, possuem histórias e culturas distintas, seus sistemas organizacionais e políticos também são diversos. Não é provável que as mudanças que pretendemos ocorram no mesmo tempo e ritmo. Contudo, apesar de ser um grande desafio, lutar para a transformação das sociedades para tornar o mundo inclusivo, justo, pacífico e sustentável é uma imperativa necessidade.

Bionota

Rossana Valéria de Souza e Silva. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1997). Concluiu seus estudos de Pós-Doutorado em Ciências da Educação na Université Paris 8, França. É professora aposentada da Universidade de Brasília. Desde 2008, é Diretora Executiva do Grupo de Cooperação Internacional de Universidades Brasileira. É Pesquisadora Associada da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra-Suíça e Ex-Presidente do Conselho de Governo do Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e no Caribe. Brasília, Brasil.

Correo electrónico: rossnavsilva@gmail.com

1

Tema 1 Contribuciones desde la función docente

1. Una mirada al estado de la Educación Superior con relación a los Objetivos de Desarrollo Sostenible
Everly Castellar
2. Formação Interdisciplinar numa em Universidade Pública no Sul da Bahia (Brasil): Desenho Institucional, Prototipagem Curricular e Inovações Pedagógicas
Naomar de Almeida-Filho y Denise Coutinho
3. Proceso de autoevaluación en Educación Superior: Una propuesta de transformación universitaria desde la mirada ecoformativa
Luis Arrieta Ávila y Yalile Chan Jiménez
4. Permanencia de la población estudiantil en la universidad a partir de un estudio longitudinal de cohortes en cuatro carreras
María J. Solórzano Salas, María G. Regueyra Edelman, Catalina Esquivel Rodríguez y Freddy Arias Mora
5. Educar en la Diversidad: Desafíos de la Educación Superior para la Enseñanza de la Lengua Garífuna en Honduras
Jessica Fernández, Randolpho García, Cesar Sabio y Georgina Ruiz

1. Una mirada al estado de las Instituciones de Educación Superior con relación a los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Everly Castellar

RESUMEN

Este artículo presenta elementos relevantes sobre el estado de las Instituciones de Educación Superior (IES) y su relación actual con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), enfocándose en su normatividad, su desarrollo y su estado actual. Este estudio se enmarca en una investigación bibliográfica con base en el paradigma interpretativo. Para abordar este análisis, se recorren las diferentes miradas a las IES y a los ODS así como a las implicaciones para su adaptación en los contextos académicos. Como resultado general se destaca que las universidades aún tienen que seguir trabajando y aportando para mejorar las realidades sociales a través de la producción de conocimiento, invención, innovación y tecnología que ayude a generar desarrollo sostenible a nivel global. Se recomienda a las administraciones gubernamentales de cada país y a la academia apoyar estas iniciativas internacionales que tienen como prioridad la productividad académica, social y económica.

Palabras Clave: Educación Superior; Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); Universidad.

1. A look at the state of Higher Education Institutions in relation to the Sustainable Development Goals

Everly Castellar

ABSTRACT

This article presents relevant elements about the state of Higher Education Institutions (HEIs) and their current relationship with the Sustainable Development Goals (SDGs), highlighting their regulations, their development and their current state. This study is part of a bibliographic research based on the interpretive paradigm. In order to address this analysis, the different views of the HEIs and the SDGs are presented, as well as the implications for their adaptation in academic contexts. As a main conclusion, universities still have to continue working and contributing to improve social realities through the production of knowledge, invention, innovation and technology that helps generate sustainable development at a global scale. It is recommended that the government administrations of each country and academia support these international initiatives which have academic, social and economic productivity as a priority.

Keywords: Higher Education; Sustainable Development Goals (SDGs); University.

1. Um olhar sobre a situação das Instituições de Ensino Superior em relação aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Everly Castellar

RESUMO

Este artigo apresenta elementos relevantes sobre o estado das Instituições de Educação Superior (IES) e sua relação atual com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), focando-se em sua regulamentação, desenvolvimento e estado atual. Este estudo é parte de uma pesquisa bibliográfica baseada no paradigma interpretativo. Para abordar essa análise, as diferentes visões das IES e dos ODS são apresentadas, bem como as implicações para sua adaptação em contextos acadêmicos. Como resultado geral, destaca-se que as universidades ainda precisam continuar trabalhando e contribuindo para a melhoria das realidades sociais por meio da produção de conhecimento, invenção, inovação e tecnologia que ajudem a gerar desenvolvimento sustentável em nível global. Recomenda-se que as administrações governamentais de cada país e a academia apoiem essas iniciativas internacionais que têm a produtividade acadêmica, social e econômica como prioridade.

Palavras-chave: Ensino Superior; Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS); Universidade.

1. Un regard sur l'état des établissements d'enseignement supérieur par rapport aux Objectifs de Développement Durable

Everly Castellar

RÉSUMÉ

Cet article présente des éléments pertinents sur l'état des institutions d'enseignement supérieur (IES) et leur relation actuelle avec les objectifs de développement durable (ODD), mettant l'accent sur leur réglementation, leur évolution et leur état actuel. Cette étude fait partie d'une recherche bibliographique basée sur le paradigme interprétatif. Pour aborder cette analyse, différents points de vue des EES et des ODD sont présentés, ainsi que des implications pour leur adaptation dans de contextes académiques. En tant que conclusion principale, il est souligné que les universités doivent continuer à travailler et à contribuer à l'amélioration des réalités sociales par la production de connaissances, d'inventions, d'innovation et de technologies qui favorisent le développement durable au niveau mondial. Il est recommandé que les administrations publiques de chaque pays et les universités soutiennent ces initiatives internationales qui ont pour priorité la productivité académique, sociale et économique.

Mots clés: Enseignement Supérieur; objectifs de développement durable (ODD) ; Université.

Una mirada al estado de las Instituciones de Educación Superior con relación a los Objetivos de Desarrollo Sostenible

1. Introducción

La educación superior en sus inicios era percibida, por los que tomaban decisiones en políticas y por los organismos internacionales, como un estatus, para las élites, por tanto, la educación no tenía prioridad en la formulación de las políticas públicas. No obstante, se experimenta una fuerte presión para que las instituciones de educación superior (IES) se acomoden a un modelo tradicionalista. Esta presión, proviene de las estructuras de las políticas públicas, las cuales tienen una tendencia hacia una cierta congruencia en respuesta a estándares academicistas que privilegian la investigación sobre la docencia y la formación universitaria ante la no universitaria. La cantidad de instituciones, su diversidad, su incremento junto con el aumento de cobertura de carreras, programas y estudiantes producen un escenario que se vuelve un desafío para los países de América Latina y el Caribe, en las delicadas situaciones propias del aseguramiento de la calidad, tema que está en el centro del debate actual en la región sobre la educación superior (Lemaitre et al., 2018).

Para Melo Becerra et al. (2017) en general, los resultados destacan la importancia de las variables socioeconómicas en el logro académico de los estudiantes de educación superior, sugiriendo que, aunque las instituciones tienen un margen importante para mejorar sus niveles de eficiencia, están restringidas por la influencia de los factores ambientales de sus estudiantes. Por esta razón, las políticas sobre educación superior deberían tener en cuenta tales aspectos a la hora de tomar medidas para el mejoramiento de la calidad en este nivel de formación como lo menciona Rico Molano (2016):

Se debe tener en cuenta hacia dónde están orientados los procesos de gestión frente a este campo, en consecuencia de las nuevas políticas que articulan aspectos como la calidad, autoevaluación y acreditación de la educación superior, que traen como resultado la necesidad de la permanencia de los docentes y la calidad educativa brindada por la universidad. (p.2)

Fernández (2015) comenta que, en este ámbito, se genera una intensidad en el carácter elitista de la educación superior latinoamericana: El acceso a las IES tanto públicas como privadas de calidad se ha ido reservado casi que exclusivamente a los jóvenes de clase media y alta, procedentes de escuelas medias públicas y privadas de calidad, a lo que Brunner (2014) y Acosta (2014) señalan que la forma de gobierno de las universidades de la región se mantienen entrampadas entre el burocratismo, el corporativismo y la representación participativa de las facciones internas.

Una de las estrategias de las instituciones es la gestión, estas se basan en la implementación para administrar de forma eficiente los recursos que tienen para poder alcanzar los objetivos propuestos como organización. Aristimuño y Guaita (2011) plantean que “La forma como se hace gestión en las instituciones de Educación Superior, incide en su éxito o el fracaso” (p. 3), lo que conlleva a considerar que la gestión es exitosa a medida que las universidades construyan y lleven a cabo políticas de inversión y desarrollo que apunten al progreso, al cumplimiento de las metas y a garantizar la innovación tecnológica, el desarrollo de la investigación y la formación integral.

En cuanto a las Tecnologías de la Información y las comunicaciones (TIC), Martínez-Caro et al. (2015) apuntan que los tres primeros años del presente siglo hicieron parte dentro de las prioridades de las agendas políticas la educación y en particular el e-learning hacer esfuerzos desde las IES enfocándose en el desarrollo de un núcleo de producción de material educativo soportado en las tecnologías emergentes y propagadas gracias a la Internet, pero como lo cuestiona Dondi (2009) ¿bajo qué criterios en

cuanto a calidad y armonización ocurrían estos procesos? Esta reflexión nos indica el trabajo conjunto de las tecnologías y los procesos educativos para producir calidad en la educación superior.

Las IES a lo largo de los años han estado sumidas a cambios condicionados por las mismas dinámicas políticas y sus intenciones, lo que hace que muchas pierdan el horizonte académico y se sumen a los escenarios del capitalismo mundial. Tal y como lo expresa Mollis (2014) cuando trata de comprender los sentidos de los cambios universitarios, los condicionantes internacionales y las respuestas locales, haciendo énfasis en las políticas de evaluación y acreditación universitarias como parte de las políticas públicas aplicadas desde los años noventa con impactos diferenciales: benéficos, dispersos segregados e inocuos, de acuerdo a los diferentes casos de América Latina.

Una de las problemáticas contemporáneas se presentan con las luchas sociales del sector educativo de las IES, que cada vez más reclaman justicia e igualdad de derechos educativos, según Castel (2009), las recientes movilizaciones sociales, lideradas por sectores medios en Brasil y por estudiantes de escuelas secundarias y universidades en Chile, son algunos ejemplos de fenómenos como la exclusión o “desafiliación” y la precarización de los vínculos laborales, los cuales afectan a porcentajes importantes de la población activa. Igualmente, Tedesco (2017) afirma:

La agenda de discusión y de diseño de políticas educativas destinadas a promover la construcción de sociedades más justas requiere la incorporación de estrategias que permitan el desarrollo de una mayor conciencia social, solidaridad reflexiva, adhesión a la justicia, responsabilidad social, o como quiera llamarse al objetivo de promover mayores niveles de compromiso con el bien público y la cohesión social por parte de los sectores más favorecidos de la sociedad. Desde esta perspectiva, el papel de las universidades y del conjunto de la educación superior es muy significativo. (pp.8 y 47)

El Secretario General, Ban Ki-moon, en una Asamblea de las Naciones Unidas (2012) presentó la iniciativa mundial “La educación, primero”, en la que la educación ya no puede ser tenida en cuenta como una política sectorial por su relevancia estratégica en la edificación de sociedades más justas, la educación es el pilar sobre el cual se promueve el crecimiento económico con justicia social. En ese sentido, el mensaje de este organismo es a que los máximos líderes nacionales se deberían involucrar activamente en la definición de las políticas educativas destinadas a alcanzar las Metas del Milenio.

Dentro de los ODS el medio ambiente juega un papel fundamental y las IES tienen un compromiso de trabajar por la sociedad a través de su enfoque en lo sostenible y en programas que aporten soluciones a las grandes problemáticas medio ambientales que atraviesa el mundo como lo manifiesta Rosell Puche (2017) cuando habla de que la transformación a una educación superior consustanciada con los requerimientos de las mayorías y con el medio ambiente, tiene que empezar por una clara política de Estado en educación superior, un liderazgo interno capacitado y motivado y un diagnóstico permanente de las necesidades y demandas de nuestra sociedad.

Es importante que las IES pongan su foco de atención en el desarrollo sostenible de los pueblos y su entorno en general en los que el arma para aportar sea la educación y la investigación como concuerda Rojas y Aguirre (2015) cuando reflexiona sobre la importancia de tener en cuenta los medios contextuales, históricos, políticos, económicos y culturales en las que se ubica cada escenario de educación superior, con el propósito de entender y fomentar los procesos de formación investigativa en las universidades latinoamericanas.

Para Moreno (2011), este fenómeno tiene relación directa con distintas variables macro y micro estructurales que se asocian con las políticas de inversión y financiamiento económico de los países y las regiones en ciencia y tecnología e innovación más desarrollo (I+D) pero, a la vez, con el estado interno de las instituciones universitarias: política curricular, programas de formación para investigadores, procesos pedagógicos y didácticos. Con este planteamiento coincide Téllez (2017) al afirmar que:

En este contexto de universidad, como una institución integral, se debe fortalecer su presencia social desde la investigación, la proyección social y la calidad educativa, para responder adecuadamente a los desafíos actuales, lo cual requerirá de una comunidad académica altamente formada, dispuesta a abordar los análisis necesarios para su aplicación en el contexto social, y un clima intelectual adecuado. (p.150)

La independencia académica que se le ha otorgado a las IES se ha convertido en un derrotero con el que las universidades deben lidiar ya que la autonomía también las pone en un escenario complejo de responsabilidad social frente a las problemáticas actuales como lo considera Bernasconi (2017) cuando hace referencia a que la libertad académica debe sostenerse independientemente de poderes extraños con el fin de tributar soluciones de fondo a problemas sociales.

Los actores sociales implicados en el ámbito educativo (estudiantes, padres de familia, comunidad académica, financiadores públicos o privados) exigen un mecanismo donde las decisiones de las IES vayan articuladas no solo con el logro de la calidad sino también con su accionar social. Silas (2014) afirma que los tiempos que se viven relacionan de manera automática tres conceptos: la calidad, la evaluación de los procedimientos al interior de las instituciones educativas y la rendición de cuentas que den como resultado la eficacia social de las IES. Este proceso de unir conceptos para obtener credibilidad debe ser regulado por organizaciones autorizadas para este fin.

2. La calidad y la responsabilidad social de las IES

La calidad de la educación en las IES debe mirarse como un conjunto de elementos engranados y en crecimiento que permitan generar cambios que ayuden al desarrollo de los países como lo manifiesta López (2017) cuando habla de priorizar, profundizar y reforzar el desarrollo de la acreditación de programas académicos en general en los países

iberoamericanos. Bertolin (2015) coincide con lo señalado cuando habla de puntualizar la aplicabilidad, eficacia y el fomento del crecimiento económico; focalizarse en la igualdad y enfatizar los aportes a la educación superior a través de la cohesión social.

Un determinante para todos los países en desarrollo es que las IES se enfoquen en la calidad de la educación ya que se necesitan de individuos productivos, competitivos que aporten a la sostenibilidad mundial que de acuerdo con el Banco Mundial en su documento “Momento decisivo: La educación superior en América Latina y el Caribe” (Ferreyra et al., 2017), coincide que ninguna nación en la búsqueda del crecimiento y la igualdad puede pasar por alto la educación superior, haciendo hincapié que por medio de ella un país brinda formación de mano de obra calificada y construye la capacidad para producir conocimiento e innovación; lo que a su vez estimula la productividad y el crecimiento económico teniendo en cuenta que el adquirir habilidades y destrezas profesionales e investigativas aumenta la productividad.

Con respecto a la calidad educativa, muchos autores convergen en que la mayoría de las IES tienden a caer en una competencia por aumentar sus cifras de producción, por ser las mejores, las más prestigiosas, aparecer en los rankings olvidando su esencia misma a lo que Martínez et al. (2017), se cuestionan si las universidades no estarán cayendo en una especie de productivismo académico, que va deteriorando la autonomía universitaria y despojando su carácter sustantivo de investigación y de docencia-formación.

El interés por la calidad de la educación, se ha materializado por medio de políticas y diferentes figuras en cada una de las naciones, cuya estancia a través de los años establece uno de los efectos más distintivos y, tal vez, el más significativo del desarrollo de sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad de la educación superior; considerando que un elemento conculyente en el fortalecimiento de procesos de calidad lo conforma el compromiso de las autoridades, la certeza con la que se fomentan y apoyan las acciones, y la demarcación de un derrotero como determinante para empezar el proyecto de transformación institucional, tal como lo indica el

Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) en un documento sobre aseguramiento de la calidad en Iberoamérica (Gómez et al. 2014).

El tema de la calidad para las IES es tan relevante por las implicaciones directas a la sociedad, sus metas y resultados que inciden directamente en la funcionabilidad de las políticas educativas y su aporte al desarrollo sostenible de los seres humanos.

La confianza como elemento axiológico en el cual se sustenta el desarrollo de la política pública de la calidad es fundamental, dada la complejidad del objeto evaluado que involucra personas, ideas, pensamientos, experiencias, historias de vida individual y colectiva en perspectiva de las exigencias que la sociedad demanda a la universidad, éstas a su vez, se traducen en propósitos, objetivos y metas que las instituciones deben cumplir. He allí la importancia de las opiniones, frutos y acciones de toda la comunidad, así como sus límites y carencias, lo mismo que las condiciones en las cuales viven la experiencia universitaria. (Gómez y Marecos, 2017, p.35)

Maldonado (2016) menciona que las IES deben tomar la responsabilidad de afianzar la calidad y de promocionar su desarrollo creciente, así como enfocarse en su capacidad institucional para poder desarrollar e implementar políticas y mecanismos eficaces de autorregulación y evolución continúa hacia la calidad.

Por último, se hace relevante que las IES, en cuanto a calidad se refiere, evalúen sus procedimientos a profundidad conjuntamente con sus procesos formativos que involucren una mejora y no se sumen a pensamientos estandarizados del término calidad que vayan en su detrimento ya que de acuerdo con Mato (2013a, 2013b) es fundamental chequear severamente las ideas transnacionalizadas de “calidad académica” que se han hecho hegemónicas y producir de forma integrada indicadores de calidad con conveniencia e importancia.

3. Los ODS y su relación con las Instituciones de Educación Superior

En la Asamblea General de las Naciones Unidas celebrada en septiembre de 2015, los miembros de las Naciones Unidas aprobaron mediante una alianza reformada 17 objetivos mundiales y 169 metas correspondientes a la Agenda 2030 o también denominada “agenda civilizatoria” para el desarrollo sostenible, en los cuales 3 son específicos en la promoción de dicho desarrollo, representando el consenso de gobiernos y diferentes actores que pretenden establecer una visión transformadora hacia la sostenibilidad económica, social y ambiental (Comisión Económica para América Latina [CEPAL], 2017 y 2018).

El Objetivo 17 de los ODS tiene la finalidad de fortalecer los medios de implementación y renovar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible, en el que el apartado 17.6 se enfoca en los mecanismos mundiales de facilitar la tecnología y su acceso en la ciencia, en la innovación, en el incremento del intercambio de conocimientos en condiciones convenidas para la mejora de la coordinación entre mecanismos de cooperación regional e internacional Norte-Sur y triangular. El apartado 17.7 formula que de mutuo acuerdo, se debe trabajar en el desarrollo de tecnologías ecológicamente racionales, su transferencia, divulgación y difusión en países en desarrollo que tengan condiciones favorables, concesionarias y preferenciales (CEPAL, 2018 y Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015).

Asimismo la CEPAL (2018) contempló un conjunto de prioridades para las universidades: 1. Centralidad en la igualdad, en la cual desde la Agenda 2030 se abordó el tema desde América Latina y el Caribe (región desigual) en la que se tiene un consenso básico compartido por todos los países y regiones aunque en el interior de ellos coexisten diversas visiones y énfasis al respecto; 2. Integración equilibrada de las tres dimensiones del desarrollo: económica, social y ambiental; 3. Cambio estructural que haga posible la incorporación del conocimiento en la producción, la inclusión social y el avance del crecimiento bajo carbono que impulse el medio ambiente y que permita resolver los problemas ambientales y fortalecer las capacidades tecnológicas de los

países a través de la inversión en educación, la tecnología, el desarrollo e innovación de diseños de productos y procesos; 4. Avances en economía digital y en la sociedad de la información; 5. La construcción de capacidades a través de la educación de calidad.

Los ODS invitan al conocimiento, la educación, la ciencia, la tecnología y la innovación en la resolución de los problemas que plantea la Agenda 2030, de la ONU (2015) destaca algunos objetivos como el 4to que hace un llamado a garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos y propone acceso igualitario a una formación técnica, profesional y superior de calidad. El Objetivo 8 promociona el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y la innovación tecnológica. El Objetivo 14 propone conservar y utilizar sosteniblemente los recursos marinos para el desarrollo sostenible para lo cual se debe acrecentar los conocimientos científicos y desarrollar la capacidad tecnológica y de investigación.

Igualmente enfatiza los objetivos ODS sobre este tema: Meta 4.3 Garantizar la igualdad de acceso de todos los hombres y mujeres a la educación profesional y superior de calidad indicadores relacionados con el trabajo (p.2). Meta 4.5 Eliminar las desigualdades de género en la educación y garantizar la igualdad de acceso a todos los niveles de la educación y la formación profesional de las personas vulnerables. (Ribeiro, 2017, p.4)

Por todo lo anterior, el trabajo que se está realizando desde los organismos internacionales con relación a la inclusión de los ODS en las agendas educativas y gubernamentales indica una intencionalidad a apoyar iniciativas que aporten a las actuales problemáticas sociales como lo comenta Bárcena y Prado (2016) cuando indica que se está trabajando en la incorporación de los ODS en los planes nacionales de desarrollo y los presupuestos por medio de la generación de arquitecturas nacionales interinstitucionales e intersectoriales al más alto nivel que pongan en funcionamiento y le den continuidad a la Agenda 2030, impulsar la integración de los ODS en los sistemas

de planificación nacional y territorial y consolidar capacidades tanto del sector público y privado, como de actores civiles, el ámbito académico, así como la interacción entre ellos.

La Agenda 2030 de los ODS apunta a la búsqueda de un nuevo desarrollo que se favorezca más de universidades con compromiso social que del capitalismo académico y la comercialización a toda costa de las IES (Arocena et al., 2016) ni la “universidad de investigación” ni la “universidad empresarial” permiten afrontar los problemas de la insustentabilidad, la desigualdad y el subdesarrollo, más bien tienden a agravarlos.

En esa dirección está la propuesta de las “universidades para el desarrollo” que según Arocena et al. (2015a), Arocena y Sutz (2015b), Arocena et al., (2016) y Brundenius, et al. (2009) es un aporte que plantea que, las actividades de Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI) de las universidades se inclinen a potenciar el desarrollo social, sostenible e incluyente. Esta propuesta se soporta en las perspectivas de los sistemas de innovación (SI), la cual comparte esencialmente los ideales sociales, humanistas y epistemológicos agrupados en las propuestas de tecnologías, de innovación social y los modelos de ciencia integrada, de ciencia socialmente determinada y de ciencia de la sostenibilidad.

Igualmente, a lo que respecta a la preservación del medio ambiente, las universidades están jugando un papel relevante en el apoyo académico investigativo que desde las facultades de ciencias le están haciendo a los entes gubernamentales que tienen bajo su responsabilidad estos temas en muchos países de Latinoamérica y del mundo, como converge Velado (2012) cuando manifiesta que la educación superior representa un papel protagónico en la Reducción del Riesgo de Desastre (RRD) en América Latina y el Caribe (ALyC) en todo el proceso del riesgo, donde también proporciona ayuda estructurada y articulada al sistema nacional de gestión de riesgos de los Estados.

Las IES concedoras del aporte y las herramientas que estas pueden brindar a todo el cuidado medio ambiental y la formación de profesionales que ayuden a mitigar estos impactos, se han diseñado cada vez más programas enfocados en el desarrollo sostenible y ha venido realizando un trabajo de

concientizar a la academia de trabajar por ello y no mantenerse al margen, lo que coincide con Núñez (2017) en que se debe generar un planteamiento que reclame a profesionales e investigadores tomar los problemas existentes en el mundo y cooperar con los cambios. La demanda existente actualmente reclama una inter y transdisciplinariedad y la necesidad de superar los obstáculos entre ciencias naturales, sociales, humanidades, ingenierías. Todo ello genera un desafío para las universidades.

La ONU (2014) afirma en un breve informe sobre la agenda ODS, que se sugirió integrar las “cuatro dimensiones interdependientes del desarrollo sostenible”: desarrollo económico, inclusión social, sostenibilidad medioambiental y buena gobernanza (esta última incluye la paz y la seguridad). Lastimosamente, esta definición tetradimensional no sobrepasó el consenso de la Asamblea General y los ODS que finalmente fueron aprobados en 2015 solo reconocen tres dimensiones y un aminorado “elemento fundamental” para el desarrollo sostenible (precisamente, la democracia, la buena gobernanza y el estado de derecho).

4. Algunas reflexiones finales

Se hace necesario sumar esfuerzos con diferentes actores sociales en pro del Desarrollo Humano Sostenible, lo que involucra en particular aportar a la universalización de la educación avanzada y permanente, a la generación original de cultura y conocimiento socialmente apreciado; la resolución de problemas colectivos, donde predominan las zonas más desplazadas, mediante la cooperación de actores universitarios y de otros entornos.

Es fundamental que se discuta y se trabaje por unas políticas públicas a favor de la calidad académica, del desarrollo sostenible y de la evaluación de estas de forma permanente de manera que se prolifere el estímulo continuo a la investigación y al compromiso con el desarrollo humano y sustentable a lo que se deja a manera de reflexión los interrogantes planteados por (Bortagaray, 2016) sobre ¿qué tipo de desarrollo construir?,

¿qué prioridades establecer y cómo alcanzarlo?, ¿es imperativo generar procesos de desarrollo sustentable e inclusivos basados en ciencia, tecnología e innovación?

Se deben contemplar acciones que ayuden a aminorar la crisis actual de la educación, las desigualdades existentes entre los estudiantes y acciones urgentes que den atención prioritaria a las necesidades pedagógicas, económicas y sociales de los estudiantes como lo menciona Pedró (2020) en relación con la finalidad principal de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de Naciones Unidas el cual es procurar no dejar a ningún estudiante atrás.

Es indispensable pensar en la probabilidad de que la internacionalización influya en el desarrollo de la educación superior condicionándola no solo a robustecer las actividades académicas sino también a engranarlas con las prioridades institucionales, la cual estará sujeta al diseño e implementación de políticas y programas de internacionalización que operen como vectores de reconfiguración del campo y de las IES e incentiven la confluencia de actores, de instrumentos y de iniciativas.

Los países del mundo se están viendo envueltos en cambios constantes a nivel global, lo que hace pensar en que se deben realizar actuaciones conjuntas que trabajen de la mano con los ODS para lograr aportar cambios que puedan ser sustanciales a las distintas problemáticas en materia de educación superior. Cómo lo plantean la Organización de Naciones Unidas (2015) los ODS son universales, inclusivos y simbolizan un firme acuerdo con las personas y el mundo, de lo local y general.

Para finalizar, es importante que las IES se centren en el trabajo mancomunado entre las universidades y los gobiernos de los distintos estados para generar alternativas, soluciones y respuesta a tantas necesidades que el mundo y la academia necesitan y que según la (CEPAL y OCDE, 2018) se necesita brindar respuestas más innovadoras y creativas a los recientes desafíos locales, regionales y mundiales y edificar un nuevo multilateralismo de colaboración internacional.

Referencias

- Acosta, A. (2014). Gobierno y gobernanza de la universidad: El debate emergente. En H. Casanova y R. Rodríguez (coords.). *Bordón, Revista de Pedagogía*, Madrid: Sociedad Española de Pedagogía. vol. 66, núm. 1, pp. 31-44. doi:1013042/bordon.2014.66102.
- Aristimuño V., M., y Guaita, W. (2018). Las competencias gerenciales en la gestión de Instituciones de Educación Superior. *Posgrado y Sociedad. Revista Electrónica*, 11(2), pp. 63-76. Disponible en: <https://doi.org/10.22458/rpys.v11i2.2224>. [Consulta: 10/11/2020].
- Arocena, R., Göransson, B., y Sutz, J. (2015a). Knowledge policies and universities in developing countries: Inclusive development and the “developmental university”. *Technology in society*, 41, pp.10-20. Disponible en: [Consulta: 05/11/2020].
- Arocena, R., y Sutz, J. (2015b). La universidad en las políticas de conocimiento para el desarrollo inclusivo. *Cuestiones de sociología*, (12). Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revis-tas/pr.6758/pr.6758.pdf. [Consulta: 04/11/2020].
- Arocena, R., Sutz, J., y De Montevideo, U. O. (2016). *Universidades para el desarrollo*. París: UNESCO.
- Bárcena Ibarra, A., y Prado, A. (2016). *El imperativo de la igualdad: Por un desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Bernasconi, A. (2017). *Desafíos del futuro de la educación superior chilena*. Santiago de Chile: Centro de políticas públicas UC. Disponible en: <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2017/08/Paper-N%C2%B0-96-Desaf%C3%ADos-del-futuro-de-la-educaci%C3%B3n-superior-chilena.pdf> [Consulta: 10/11/2020].
- Bertolin, J. C. (2015). Diversity of conceptions to the relentless conceptual subjectivity. *Creative Education*, 6, pp.2410-2421. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.622247> [Consulta: 10/11/2020].
- Bortagaray, I. (2016). *Políticas de ciencia, tecnología, e innovación sustentable e inclusiva en América Latina*. Montevideo: UNESCO.
- Bortagaray, I. (2016). *Políticas de ciencia, tecnología, e innovación sustentable e inclusiva en América Latina*. Paris: UNESCO.

- Brundenhuis, C., Lundvall, B-A, Sutz, J. (2009) 'The role of universities in innovation systems in developing countries', En: Lundvall, B-A., Joseph, K., Chaminade, C. y Vang, J. (eds.), Handbook of innovation systems in developing countries: building domestic capabilities in a global setting, Cheltenham: Edward Elgar.
- Brunner, José Joaquín (2014). América Latina en la geopolítica internacional del conocimiento. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS, 9(27).pp.103-112 ISSN: 1668-0030. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=924/92431880006> [Consulta: 3/11/2020].
- Castel, R. (2009). Las metamorfosis de la cuestión social. 1ra Ed. 5ta reimp. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- CEPAL (2018). Segundo informe anual sobre el progreso y los desafíos regionales de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPAL y OCDE (2018): Nuevos desafíos y paradigmas. Perspectivas sobre la cooperación internacional para el desarrollo en transición, (LC/PUB.2018/16), Santiago. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/44121> [Consulta: 10/11/2020].
- CEPAL, U.N. (2018). Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Santiago. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf [Consulta: 01/11/2020].
- CEPAL (2017). Informe anual sobre el progreso y los desafíos regionales de la agenda 2030 para el desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe. Foro de los países de América latina y el Caribe sobre el desarrollo sostenible. Ciudad de México, Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41173/S1700475_es.pdf?sequence=7&isAllowed=y. [Consulta: 01/10/2020].
- Dondi, C. (2009). La calidad de la experiencia de aprendizaje como factor discriminante en el desarrollo del potencial de las TIC en los sistemas educativos y formativos. RELADA-Revista Electrónica de ADA-Madrid, 2(1). Madrid: ADA Madrid.

- Fernández Lamarra, N. (2015). La educación superior en América Latina. Aportes para la construcción de una nueva agenda. Debate Universitario, 1(1), pp.1-29. Disponible en: <http://portalrevisien.uai.edu.ar/0jS/index.php/debate-universitario/article/view/62> [Consulta: 3/11/2020].
- Ferreya, M., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, F., y Urzúa, S. (2017). At a crossroads: Higher education in Latin America and the Caribbean. The World Bank. Washintong. Disponible en: <https://open-knowledge.worldbank.org/handle/10986/26489?locale-attribute=es> [Consulta: 4/11/2020].
- Gómez, E. A., Zamora, R., y Torres, J. (2014). Los procesos de acreditación en la Universidad Autónoma de Chapingo: Situación actual. En Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires.
- Gómez Morales, G., y Marecos Cáceres, N. (2017). Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES) de Paraguay. Regulación versus mejora continua de la calidad de la educación superior: equilibrio entre la evaluación externa y gestión interna, en el marco de la autonomía En: Revista Educación Superior y Sociedad (ESS), 22(22), pp.21-41. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Lemaitre, M. J., Aguilera, R., Dibbern, A., Hayt, C., Muga, A., y Téllez, J. (2018). La educación superior como parte del sistema educativo de América Latina y el Caribe. Calidad y aseguramiento de la calidad. Córdoba, Argentina: Editorial UNC.
- López, M. S. F. (2017). Evaluación y aprendizaje. Marco ELE. En Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, (24), 3. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion_aprendizaje.pdf. [Consulta: 3/11/2020].
- Maldonado Rivera, J. J. (2016). Modelo de evaluación de la calidad de programas de postgrado a distancia para América Latina y el Caribe. Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Jjmal-donado>. [Consulta: 1/11/2020].
- Martínez-Caro, E., Cegarra-Navarro, J. G., y Cepeda-Carrión, G. (2015). An application of the performance-evaluation model for e-learning quality in higher education. Total Quality Management & Business Excellence, 26(5-6), pp.632-647. Doi: 10.1080/14783363.2013.867607. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14783363.2013.867607>. [Consulta: 1/11/2020].

- Martínez Iñiguez, J. E., Tobón, S., y Romero Sandoval, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación educativa* (México, DF), 17(73), pp.79-96. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n73/1665-2673-ie-17-73-00079.pdf> [Consulta: 30/10/2020].
- Mato, D. A. (2013a). Aprendizajes de equipos universitarios en experiencias de colaboración con comunidades y organizaciones sociales realizadas con apoyo del Programa de Voluntariado Universitario de Argentina, 2008. Disponible en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/27190/CONICET_Digital_Nro.700ddee5-3427-4546-97f5-41d12e76b92d_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y [Consulta: 1/10/2020].
- Mato, Daniel. (2013a). Contribución de experiencias de vinculación social de las universidades al mejoramiento de la calidad académica y factores que limitan su desarrollo y valoración institucional. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), 18(1), pp.151-180. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772013000100009> [Consulta: 3/10/2020].
- Melo-Becerra, L. A., Ramos-Forero, J. E., y Hernández-Santamaría, P. O. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Revista Desarrollo y sociedad*, (78), pp. 59-111. Disponible en: <https://doi.org/10.13043/dys.78.2> [Consulta: 5/10/2020].
- Rico Molano, A. D. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia*, 12(1), pp. 55-70. Bogotá. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5377716> [Consulta: 1/10/2020].
- Mollis, M. (2014). Administrar la crisis de la educación pública y evaluar a calidad universitaria en América Latina: dos caras de la misma reforma educativa. *Revista de la educación superior*, 43(169), pp. 25-45. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602014000100003&lng=es&tlng=es. [Consulta: 1/10/2020].
- Moreno, G. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 158 (2), pp. 59-78. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000200004 [Consulta: 1/11/2020].

- Moreno Bayardo, María Guadalupe. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la educación superior*, 40(158), pp. 59-78. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000200004&lng=es&tlng=es. [Consulta: 01/10/2020].
- Mundial, B. (2009). *La promesa del desarrollo en la primera infancia en América Latina y el Caribe*. Washington, D.C.: Mayol.
- Núñez Jover, J. (2017). *Educación superior, ciencia, tecnología y Agenda 2030*. Disponible en: <http://132.247.171.154/handle/Rep-UDUAL/763>. [Consulta: 01/10/2020].
- ONU, A. G. (2014). Informe del grupo de trabajo abierto de la asamblea general sobre los objetivos de desarrollo sostenible. A/68/970. Disponible en: <http://www.un.org> [Consulta: 11/10/2020].
- Organización de Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. New York: ONU.
- PEDRÓ, F. (2020): COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas, *Análisis Carolina* nº 36, Madrid, Fundación Carolina. Disponible en: <https://www.fundacioncarolina.es/wpcontent/uploads/2020/06/AC36.-2020.pdf>. [Consulta: 13/10/2020].
- Ribeiro, J. (2017). Definición de los indicadores de la implementación de los ODS en las américas: Aportes de la OIT. Reunión del Comité de Coordinación Red Sindical de Cooperación al Desarrollo, CSA São Paulo-SP, 7 de marzo de 2017. Disponible en: [Consulta: 12/10/2020].
- Rojas, C., y Aguirre, S., (2015). La formación investigativa en la educación superior en América Latina y el Caribe: Una aproximación a su estado del arte. *Revista Eleuthera*, 12, pp.197-222. Doi: 10.17151/eleu.2015.12.11. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/305654339_la_formacion_investigativa_en_la_educacion_superior_en_america_latina_y_el_caribe_una_aproximacion_a_su_estado_del_arte_research_training_in_higher_education_in_latin_america_an_the_caribbean_an_appro [Consulta: 11/10/2020].
- Rosell Puche, L. (2017). Aportes de la educación superior para el desarrollo sostenible: La extensión universitaria y la pertinencia del conocimiento. *Acta Odontológica Venezolana*, 45(3), pp.346-353. Silas

- Casillas, J. C. (2014). Calidad y acreditación en la educación superior: realidades y retos para América Latina. *Páginas de Educación*, 7(2), pp.104-123. Disponible en: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682014000200006&lng=es&tlng=es. [Consulta: 10/10/2020].
- Tedesco, J. C. (2017). Educación y desigualdad en América Latina y el Caribe. *Aportes para la agenda post 2015. Perfiles educativos*, 39(158), pp. 206-224. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000400206&lng=es&tlng=es [Consulta: 8/10/2020].
- Tellez, J. (2017). Logros y oportunidades de la educación superior en Colombia. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación.
- Velado, S. (2012). Papel de la educación superior en la reducción del riesgo de desastre: Un protagonista imprescindible. En *Análisis del Foro Latinoamericano de Reducción del Riesgo de Desastres en la Educación Superior* organizado por United States Agency for International Development Oice of Foreign Disaster Assistance, Ciudad de Panamá del 28 al 30 de Agosto del 2012.

Bionota

Everly Castellar Paternina. Doctora en Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, actualmente becaria MINCIENCIAS (Ministerio de Ciencias y Tecnologías, Colombia). Ha sido docente investigadora en pregrado y postgrado en universidades de Colombia.
Correo electrónico: castellar74@hotmail.com

2. Formação interdisciplinar em uma universidade pública no sul da Bahia (Brasil): Desenho institucional, prototipagem curricular e inovações pedagógicas

Naomar de Almeida-Filho

Denise Coutinho

RESUMO

Neste artigo, analisa-se criticamente o papel da universidade na educação para a sustentabilidade, tomando o modelo implantado na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) como estudo de caso. Teoria e metodologia: fundamentos teóricos do caso em estudo e um breve panorama da formação geral interdisciplinar no Brasil são discutidos. Resultados: elementos estruturantes do desenho institucional da UFSB, destacando o modelo dos Colégios Universitários, o processo de prototipagem curricular, e as inovações pedagógicas postuladas no projeto original da UFSB são apresentados com foco na modalidade Licenciatura Interdisciplinar. Discussão: discutem-se as possibilidades de incorporação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS); nas diferentes áreas de atuação de instituições universitárias no Brasil.

Palavras-chave: Inter-transdisciplinaridade; Sustentabilidade; Universidade; Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS); Brasil.

2. Interdisciplinary education in a public university in southern Bahia, Brazil: Institutional design, curricular prototyping and pedagogical innovations

Naomar de Almeida-Filho

Denise Coutinho

ABSTRACT

In this article, the role of universities in education for sustainability is critically analyzed, taking the Universidade Federal do Sul da Bahia (Federal University of Southern Bahia) (UFSB) as a case study. Theory and methodology: theoretical foundations of the case study and a brief overview of interdisciplinary general education in Brazil are discussed. Results: structural elements of the institutional design of UFSB, highlighting the model of University Colleges; the process of curricular prototyping and the pedagogical innovations postulated in the original UFSB project are presented with a focus on the Interdisciplinary Teacher's degree. Discussion: the possibilities of incorporating the SDGs in different areas of activity of university institutions in Brazil are discussed.

Keywords: Inter-transdisciplinarity; Sustainability; University; Sustainable Development Goals (SDGs); Brazil.

2. Formación interdisciplinaria en una universidad pública en el sur de Bahía, Brasil: Diseño institucional, prototipo curricular e innovaciones pedagógicas

Naomar de Almeida-Filho

Denise Coutinho

RESUMEN

En este artículo, se analiza críticamente el papel de las universidades en la educación para la sostenibilidad, tomando como estudio de caso a la Universidade Federal do Sul da Bahia (Universidad Federal del Sur de Bahia) (UFSB). Teoría y metodología: se discuten los fundamentos teóricos del caso en estudio y una breve descripción de la formación interdisciplinaria general en Brasil. Resultados: se presentan los elementos estructurales del diseño institucional de la UFSB, destacando el modelo de los colegios universitarios; el proceso de creación de prototipos curriculares y las innovaciones pedagógicas postuladas en el proyecto original de la UFSB en función de la Licenciatura Interdisciplinaria. Discusión: se discuten las posibilidades de incorporar a los ODS en diferentes áreas de actuación de las instituciones universitarias en Brasil.

Palabras clave: Intertransdisciplinarietà; Sostenibilidad; Universidad; Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); Brasil.

2. Formation interdisciplinaire dans une université publique du sud de Bahia, Brésil: Design institutionnel, prototypage de programmes d'études et innovations pédagogiques

Naomar de Almeida-Filho

Denise Coutinho

RÉSUMÉ

Dans cet article, le rôle des universités dans l'éducation pour la durabilité est analysé de manière critique, en prenant l'Universidade Federal do Sul da Bahia (Université Fédérale du Sud de Bahia) (UFSB) comme étude de cas. Théorie et méthodologie : les fondements théoriques du cas étudié et un bref aperçu de la formation interdisciplinaire générale au Brésil sont analysés. Résultats : les éléments structurels du design institutionnel de l'UFSB, soulignant le modèle des collèges universitaires ; le processus de prototypage des programmes d'études et les innovations pédagogiques postulées dans le projet original de l'UFSB, mettant l'accent sur la Licence Interdisciplinaire, sont présentés dans cette étude. Discussion : les possibilités d'intégrer les ODD dans les différents domaines d'action des institutions universitaires au Brésil sont exposées.

Mots-clés: Intertransdisciplinarité; Durabilité; Université; Brésil; Objectifs de Développement Durable (ODD).

Formação Interdisciplinar numa em Universidade Pública no Sul da Bahia (Brasil): Desenho Institucional, Prototipagem Curricular e Inovações Pedagógicas

1. Introdução

No ano 2000, a Organização das Nações Unidas (ONU) propôs aos países-membros uma ação global visando à redução da pobreza e das desigualdades econômicas, com base em oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). Em 2015, ao se concluir a vigência dessa iniciativa, a Cúpula das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, por unanimidade, aprovou nova pauta ampliada, denominando-a Agenda 2030. Os ODM originais foram desdobrados em 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas, numa estratégia multilateral que se propõe a promover prosperidade com equidade, a fim de proteger o meio ambiente e enfrentar a atual emergência climática (ONU, 2015).

No campo da Educação, o ODS#4 postula: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (ONU, 2015, p. 23). Tem como primeira meta: todas as crianças deverão poder concluir o ensino primário e secundário de modo “livre, equitativo e de qualidade”, com “resultados de aprendizagem relevantes e eficazes”. A última das metas do ODS#4 refere-se à formação docente numa matriz pedagógica orientada a “conhecimentos e habilidades necessários para promover o desenvolvimento sustentável”, promovendo “estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero”, “cidadania global e valorização da diversidade cultural” (ONU, 2015, p. 24).

No Brasil, a promoção dos ODS encontra limitações e dificuldades específicas, sobretudo no campo da Educação. A formação social brasileira, herdeira do colonialismo e da escravidão, tem feito da educação um fator de promoção de iniquidades sociais (Almeida-Filho, 2015). O Estado brasileiro, majoritariamente sustentado pelos pobres, mediante um sistema tributário regressivo e injusto, reembolsa gastos privados da minoria social politicamente

dominante com a educação através de renúncia fiscal. Com isso, jovens da elite nacional têm maior probabilidade de acesso à universidade pública, de melhor qualidade e gratuita. Já aos pobres que conseguem terminar o ensino médio, restaria o acesso a instituições privadas de ensino superior, com menor qualidade.

Numa omissão histórica raramente reconhecida, as universidades públicas brasileiras têm plena responsabilidade por esse quadro de perversões que se manifestam mediante um paradoxo (Gatti, 2018). Em sua rede de universidades públicas, o Estado custeia a formação de docentes com qualidade, os quais, pela atratividade econômica, tendencialmente reforçam o ensino básico particular. Enquanto isso, docentes da escola pública predominantemente se formam em instituições privadas. O sistema brasileiro de educação superior é dominado pelo setor privado, numa lógica de lucratividade, sem maior compromisso com qualidade-equidade. As universidades públicas brasileiras, todas estatais, contribuem assim para a reprodução desse ciclo de exclusão e transformação de desigualdade em iniquidade.

Na década passada, período de maior avanço de políticas inclusivas, vários programas de democratização do acesso ao ensino superior público foram implantados, sobretudo cotas e assistência estudantil (Almeida-Filho, 2015). Além disso, foi realizada uma expansão das universidades públicas, mediante uma iniciativa nacional denominada Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), aumentando o acesso de pessoas pobres ao ensino universitário público, antes ocupado por setores de classe média e alta. Não obstante, o contexto atual ainda revela uma universidade pública de costas para a sociedade, protegida por processos seletivos gerados por concepções elitistas de excelência e autonomia, que mantêm sua função excludente, elitista e reprodutora de iniquidades.

Em suma, a articulação das universidades com o sistema de ensino público é bastante precária. No que se refere à formação de docentes para os níveis básicos de ensino, observam-se três denegações: (i) da inter-profissionalidade, pela formação docente como carreira organizada corporativamente, separada da formação dos operadores de outras práticas profissionais (Gatti, 2018); (ii) da transdisciplinaridade, pela formação de professores dentro de campos disciplinares convencionais (Gatti, 2018); (iii) da dimensão

inter-transepistêmica, pela formação docente em instituições universitárias alienadas da realidade sociocultural dos ecossistemas de educação, longe de uma perspectiva de encontro de saberes (Carvalho, 2015).

Neste artigo, a fim de contribuir para uma análise crítica do papel das universidades na educação para a sustentabilidade, apresenta-se um estudo de caso: o modelo implantado na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Em primeiro lugar, examinam-se os fundamentos teóricos do caso em estudo, particularmente o cruzamento dos conceitos de inter-transdisciplinaridade e sustentabilidade. Segundo, apresenta-se breve panorama da recente experiência de um modelo de formação geral interdisciplinar no Brasil. Terceiro, discutem-se os elementos estruturantes do desenho institucional da UFSB, destacando o modelo dos Colégios Universitários. Quarto, analisa-se o processo de prototipagem curricular do modelo de ciclos, com foco especial na modalidade Licenciatura Interdisciplinar (LI). Em seguida, descrevem-se inovações pedagógicas postuladas no projeto da UFSB. Finalmente, avaliam-se possibilidades de incorporação dos ODS na formação docente no Brasil.

2. Inter-transdisciplinaridade, transversalidade e sustentabilidade

Na Idade Média, dois grandes grupos de saberes conformavam os modos dominantes de formação: as artes liberais e as artes servis. As artes servis eram ensinadas diretamente nas práticas empíricas na relação mestre-aprendiz das guildas e corporações de ofícios manuais. Com a invenção das universidades, as sete artes liberais compunham o trivium/quadrivium, base do currículo de cursos introdutórios das faculdades inferiores (artes e principalmente filosofia). O trivium compreendia as artes da linguagem: gramática, retórica e dialética; o quadrivium incluía as artes numéricas: aritmética, geometria, música e astronomia (Japiassu, 1990).

No final da Idade Média, ao sistema das artes liberais, a Universidade acrescenta uma hierarquização de saberes até então inexistente, com base na dominação das faculdades superiores: teologia, direito e medicina. A sociedade teocrática medieval fez prevalecer a teologia como ápice do conhecimento; a invenção do Estado-nação consagrou o ensino de leis na educação superior; a emergência do conhecimento científico promoveu uma

valorização social e política da formação médica. A partir daí a escolástica recua, a filosofia natural é sistematizada, inicialmente como ciência empírica, destacando-se, pouco a pouco, do pensamento religioso.

Com o Renascimento, a progressiva presença do discurso científico de fato constitui as bases do pensamento moderno. Novas ciências, como a Mecânica e a Ótica, apresentam-se no cenário histórico. Notável nessa época é a síntese entre ciência e religião, tal como perseguida por Galileu, que escreveu trabalhos sobre astronomia e astrologia e se esforçava para promover uma convivência entre ciência e teologia. De acordo com Foucault (1966), a produção de conhecimento, como sistema de signos, seguia uma lógica ternária desde a Antiguidade, pois se reconheciam como elementos de análise o significante, o significado e a conjuntura. O sistema de pensamento baseado na lógica binária significante-significado irá prevalecer a partir de então (Foucault, 1966).

No século XIX, Comte propõe uma hierarquia das ciências fundamentais: as matemáticas, em primeiro lugar e, em seguida, a astronomia, a física, a química, a biologia e, por fim, a física social. No crepúsculo dessa era, Freud estabelece um novo campo de conhecimentos e práticas, a psicanálise, tributária das ciências, da literatura e da filosofia. A contribuição freudiana vem sendo retomada por importantes pensadores contemporâneos na interface artes-ciências-humanidades. Essa construção epistêmica promove “um novo espírito científico” (Bachelard, 1996) ou “uma ciência da contingência” (Rorty, 2007), contribuindo para superar a pretensa fronteira entre ciências exatas e ciências humanas, distanciando as primeiras da certeza dos ‘dados’ e livrando as segundas da pecha de anti-ciência.

A perspectiva contemporânea da complexidade valoriza a noção de intertransdisciplinaridade, a partir do que se pode chamar de epistemologias abertas, compreendendo objetos de investigação singulares, não-universais, tratados com rigor e sistematização (Bourdieu, 1989; Deleuze, 1995). Nesse referencial, produzir conhecimento implica produzir discursos, que legitimam e reproduzem estruturas sociais, num movimento que se expande segundo um modelo reticular, descentrado, capilarizado, ou rizomático, compreendendo estados reversíveis, modificáveis, conectados (Deleuze, 1995).

Thomas Kuhn (1997) avança a abordagem construtivista da ciência, propondo que tal construção não se dá em abstrato, na ação pessoal

dos pesquisadores, mas sim socialmente organizada. Com Kuhn, a ciência ganha estatuto de instituição social-histórica, talvez a mais fundamental da modernidade, uma formidável construção social. Pelo lado da história das ciências, ocorrem descontinuidades, rupturas, quebras de paradigmas, motivadas por fatores contingentes, muitas vezes não previstos. O conjunto de efeitos concretos e simbólicos da ciência é social e historicamente determinado e só existe, no nível conceitual, no interior do paradigma e, no nível da prática, em instituições de produção organizadas como qualquer outra prática social.

A compreensão da ciência numa perspectiva anti-fundacionalista não pretende impor sistemas de pensamento a uma experiência de reestruturação pedagógica; tampouco se trata de ilustrar o campo intelectual com a vivência empírica. Trata-se de superar o dualismo teoria x prática através das práxis, ou seja, promover a experimentação constantemente posta em cheque por proposições teóricas orientadas à ação. Esse movimento construtivista do conhecimento, tal como indica Bourdieu, propõe examinar a estrutura objetiva (societária, institucional, imaginária) que incide sobre as representações, visando transformar ou conservar estruturas discursivas pela ação crítica dos agentes.

Em todo o mundo, hoje, observa-se forte transição nos processos econômicos, cujos efeitos apenas vislumbramos, porque essas mudanças ocorrem com grande velocidade, intensidade e alcance, trazendo inclusive um componente social inesperado: a desigualdade de acesso dos sujeitos aos benefícios dessa transição (Piketty, 2014). Na esfera política, consequências dessas novas desigualdades já se fazem sentir em várias regiões do mundo, pelo forte impacto dos meios tecnológicos operados por populismos conservadores e neofascistas sobre modelos de governança, ameaçando a democracia cognitiva com o ressurgimento de ideologias políticas típicas de sociedades de castas.

No capitalismo cognitivo, a competência para dominar protocolos, padrões e técnicas de intervenção pode potencialmente ser realizada automatizando processos para memorização de informação, bastando saber como operar mecanismos tecnológicos de acesso à informação. Em consequência de um incalculável armazenamento de informações, em computadores, e com a possibilidade de superação de tarefas repetitivas, a automatização de certos

tipos de habilidades mostra-se cada vez mais viável. Tais mudanças configuram o contexto globalizado do século XXI como uma conjuntura de profundo e amplo choque cultural, com enorme impacto na educação em geral e no Ensino Superior em particular.

No mundo globalizado, complexo e diverso, interconectado, cada vez mais acelerado, carente de solidariedade e sensibilidade, consideramos a pertinência e necessidade de retomar, no ensino superior, o conceito de educação geral. Para isso, pode-se imaginar um pentavium (Almeida-Filho, 2018). Seus elementos são:

1. Competência linguística: domínio do vernáculo e de pelo menos uma língua estrangeira, definida pela área de atuação profissional;
2. Capacitação em pesquisa: habilidades de raciocínio analítico crítico e de interpretação para produzir conhecimentos;
3. Competência pedagógica: habilidades didáticas para compartilhar conhecimentos;
4. Competência tecnológica crítica: domínio dos meios de prática e conscientização sobre suas implicações;
5. Sensibilidade ecossocial: empatia e capacidade de escuta sensível, com respeito à ecodiversidade, epistemodiversidade e etnodiversidade.

Os dois últimos itens articulam os outros eixos, na medida em que implicam compreensão de lógicas, mecanismos e efeitos das técnicas e instrumentos de práticas, para dominar processos de geração de conhecimentos, saberes e tecnologias desenvolvidos para intervenções em espaços ecossociais, orientados para os objetivos de desenvolvimento sustentável.

Com a expansão do REUNI, o processo de interiorização da universidade brasileira tem enfrentado contradições e conflitos, com dificuldades de fixação de docentes e modelos de gestão inadequados (Santos; Almeida-Filho, 2008). A limitada cobertura regional aparentemente foi superada pela expansão, mas isso não ocorre de fato, pois na interiorização se criam subpolos, muitas vezes mais distantes das localidades remotas do que na situação anterior de centralidade nas capitais. Porém a interiorização também representa um paradoxo, no qual o sucesso implica fracasso. Bons cursos

universitários no interior tornam-se tendencialmente fatores de exclusão social, pois, ao saber que uma universidade está oferecendo um curso muito procurado, candidatos de outras regiões do país ocupam uma proporção grande de vagas, e essa acirrada competição termina excluindo jovens que concluíram ensino médio em escolas públicas da região.

3. Formação geral

Buscando superar a perversão estrutural da educação superior no Brasil, nas últimas décadas, várias universidades brasileiras implantaram cursos interdisciplinares com Formação Geral em primeiro ciclo, inspirados nos modelos da Universidade do Distrito Federal (UDF) e da Universidade de Brasília (UnB) criados por Anísio Teixeira. Esse movimento começou em 2006 com a criação da Universidade Federal do ABC (UFABC), tendo como entrada exclusiva o Bacharelado em Ciência e Tecnologia, curso de primeiro ciclo para acesso a carreiras de base tecnológica.

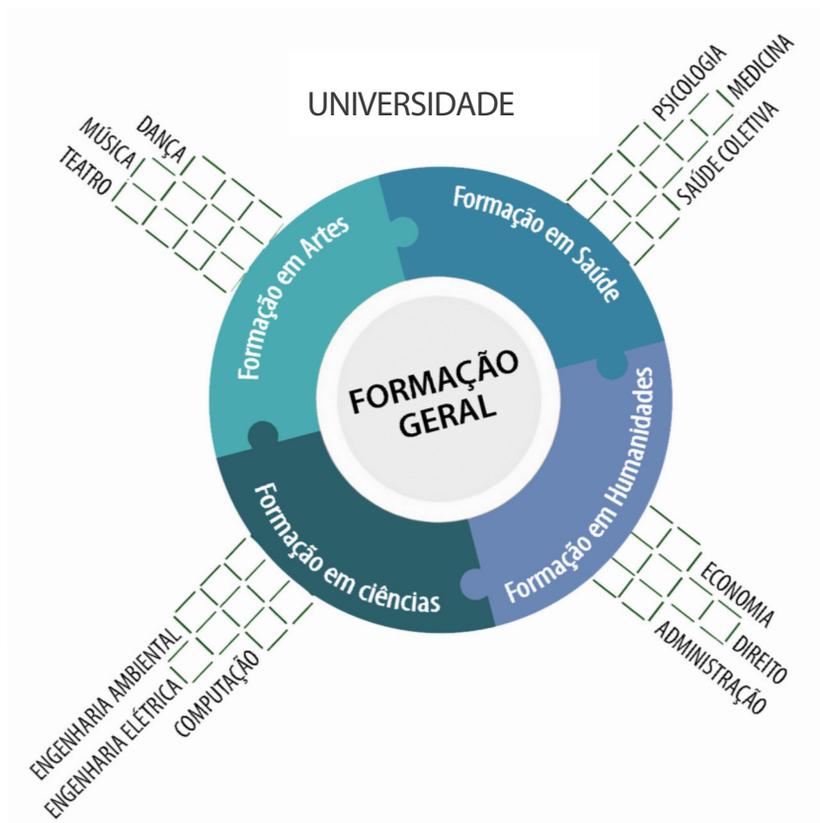
A partir de 2008, no contexto do REUNI, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) passou a oferecer a modalidade Bacharelado Interdisciplinar (BI) em quatro grandes áreas do conhecimento: Ciência & Tecnologia, Artes, Humanidades e Saúde. O BI compreende cursos de graduação plena, com terminalidade própria, que habilitam os estudantes a atuar em áreas não privativas de profissões, podendo também servir como requisito para a formação profissional de graduação (em cursos de segundo ciclo). Além disso, egressos do BI podem complementar esta formação em ciências, humanidades ou artes em cursos de pós-graduação (Almeida-Filho et al., 2010).

Nesse modelo de graduação, a fase inicial do primeiro ciclo compreende uma Formação Geral (FG) e a segunda fase, completando esse ciclo, comporta uma Formação Específica numa grande área de conhecimento. A expressão “formação geral” compreende o conjunto articulado de saberes e competências gerais consideradas comuns e pertinentes a toda a educação superior, correspondendo ao que os norte-americanos chamam de general education (Pereira, 2007). A “formação específica” designa múltiplas e variadas formas de articulação de conhecimentos e competências pertinentes aos campos de saberes e práticas profissionais e aca-

dêmicas que, nas sociedades contemporâneas, compreendem a educação superior.

A lógica que preside os cursos de graduação nas modalidades interdisciplinares segue o esquema apresentado na Figura 1.

Figura 1. Modelo de estrutura curricular do regime de ciclos na graduação



A ordem de oferta dos componentes curriculares (CC) se dá com base na articulação entre componentes de um tronco comum da FG, elementos curriculares específicos de grande área de conhecimento e componentes de saberes e práticas específicos e/ou exclusivos de uma dada formação profissional ou acadêmica. Os CC comuns a todos os cursos, representados pela

cor verde, são posicionados no início do currículo como Formação Geral. Em seguida, aparecem os CC compartilhados por diversas carreiras numa grande área de formação, os “trancos comuns”. No segundo ciclo, concentram-se componentes específicos e, em alguns casos, exclusivos, de distintas formações profissionais.

Tal arquitetura curricular permite otimização do tempo de formação, além de respeitar opções dos/das estudantes e fomentar a construção de maturidade e autonomia no processo de escolha da trajetória formativa. A carreira se define pela opção de saída e não por uma escolha de entrada não informada e anterior à entrada na universidade, orientada pelo senso comum e por estereótipos imaginários de determinadas profissões socialmente valorizadas e outras, pelo contrário, subvalorizadas ou estigmatizadas.

Nessa arquitetura curricular, estudantes podem optar por integralizar sua formação numa grande área ou buscar uma área de concentração preparatória para um curso de segundo ciclo. Assim, o diploma indica Bacharel em Ciências, Artes, Humanidades ou em Saúde. Essa estrutura curricular acolhe e fomenta mudanças de trajetória formativa. Se um/a estudante pretende cursar Medicina, entra primeiro na Universidade, no BI de Saúde. Ao cursar a etapa de Formação Geral, terá de inscrever-se em CC nos campos das Artes, das Humanidades e das Ciências; ao fazê-lo, tem oportunidade de encontrar opções que lhe podem trazer maior motivação. Nesse processo, é facultada a mobilidade interna, inclusive na hipótese de uma mudança mais radical, para uma eventual graduação em Engenharia ou um Mestrado em Cinema e Audiovisual ou outras opções de carreira.

4. Desenho Institucional da UFSB

Criada em 2013, a UFSB foi concebida como protótipo do modelo denominado Universidade Nova (Santos Almeida-Filho, 2008), sustentada em três eixos: arquitetura curricular, modelo pedagógico e dinâmicas de formação. A metodologia de planejamento/ação utilizada foi a *prototype process planning*, uma etapa do *design thinking* (Pontis, 2015), adaptada ao contexto local. Trata-se de uma perspectiva freiriana de educação integral: criar fazendo e fazer criando.

O projeto original da UFSB incorporou um conjunto de princípios político-pedagógicos fundamentais: eficiência acadêmica, integração social, compromisso com a educação básica e promoção do desenvolvimento regional. Com base nesses princípios, foram estabelecidos cinco elementos estruturantes do projeto: modelo de ciclos de formação; referência territorial; leveza organizacional; currículo modular flexível; regime letivo quadrimestral (UFSB, 2014).

O modelo de ciclos da UFSB propôs e implantou BI nas mesmas áreas da UFBA, acrescentando uma nova modalidade chamada Licenciatura Interdisciplinar (LI), detalhada adiante. Apesar da semelhança estrutural na arquitetura curricular, há considerável diferença entre BI e LI no que se refere à finalidade da formação: enquanto o BI não se pretende um curso profissionalizante, a LI capacita à prática docente nos níveis básicos de ensino.

A UFSB foi implantada em Itabuna, Porto Seguro e Teixeira de Freitas, municípios-polo dos territórios do sul da Bahia. Em Itabuna, onde está a sede da Reitoria, encontra-se o Campus Jorge Amado, com um Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC), para acolher estudantes dos BI e das LI, além do Centro de Formação em Tecno-Ciências e Inovação e do Centro de Ciências e Tecnologias Agroflorestais, com programas de segundo e terceiro ciclos. Em Porto Seguro, no Campus Sosígenes Costa, localiza-se outro IHAC e três centros de formação: Centro de Formação em Artes, Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais e Centro de Formação em Ciências Ambientais. No extremo sul, em Teixeira de Freitas, encontra-se o Campus Paulo Freire, que também tem um IHAC e abriga o Centro de Formação em Saúde.

Cada campus coordena um segmento da Rede Anísio Teixeira de colégios universitários, localizados nos municípios com mais de 20 mil habitantes do seu entorno, além de áreas de baixa renda, quilombos, assentamentos e aldeias indígenas. Para viabilizar a integração pedagógica, cada ponto da Rede Anísio Teixeira passou a contar com pacote de equipamentos de tele-educação, conectados a uma rede digital implantada e gerenciada pela Pró-Reitoria de Tecnologia da Informação (TI) da UFSB.

O sistema foi implantado da seguinte maneira: o/a estudante residente na cidade de Coaraci ali completou todo o ensino médio; faz o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pontua no terço superior da escala de escores, chega na universidade sem precisar sair de sua cidade; através da Área Básica

de Ingresso entra no Colégio Universitário. Caso tenha alcançado bom desempenho, pontua no terço superior do quociente de rendimento, vai para o IHAC de Itabuna, onde poderia escolher uma entre as quatro áreas do BI (Humanidades, Ciências, Saúde ou Artes) ou entre as cinco opções de LI. Informado e orientado pelos docentes, poderia confirmar sua intenção de fazer um curso de engenharia; para isso, é necessário concluir o BI ou a LI em Ciências em mais dois anos; e, ao preencher os critérios de progressão, poderia ainda ingressar no segundo ciclo no Centro de Formação em Ciências, Tecnologias e Inovação, ou, se selecionado, ir diretamente para a pós-graduação.

Cada um dos campi foi projetado para compor a Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários (Rede CUNI), de modo que estudantes de um município na fronteira com o Espírito Santo, podem entrar na UFSB, em Teixeira de Freitas para cursar o BI de Ciências no IHAC do Campus Paulo Freire. Em seguida, poderia completar sua formação em Engenharia, com mais dois anos no Campus Jorge Amado em Itabuna, por exemplo.

Esse sistema permite flexibilidade e grande mobilidade em toda a rede institucional (UFSB, 2014). Dessa maneira, pode-se modular a entrada por localização geográfica, reduzindo a exclusão territorial que, na maioria das universidades, tem sido negligenciada nos programas de ações afirmativas, focados na inclusão social e étnico-racial.

5. Prototipagem Curricular da UFSB

O protótipo curricular da UFSB tem a formação interdisciplinar como fundamento (UFSB, 2014). O primeiro ciclo prevê duas modalidades que compartilham a etapa de formação geral: Bacharelados Interdisciplinares (BI) e Licenciaturas Interdisciplinares (LI).

A estrutura interna do primeiro ciclo compreende duas etapas, como já mencionado: Formação Geral e Formação Específica. A formação geral é constituída por CC necessários para a vida na sociedade contemporânea, sendo predominante a formação ética-cidadã. A formação específica amplia o horizonte acadêmico com a escolha possível de uma área de concentração específica, ligada a um curso profissional de segundo ciclo, mas sem o viés da especialização ou da escolha antecipada.

Na Formação Geral, três eixos são previstos:

I – Eixo de afiliação, por meio de um CC intitulado Experiências do Sensível, obrigatório para BI e LI. O CC obrigatório visa recuperar, entre docentes e estudantes, a sensibilidade anestesiada ao longo da vida escolar, com o objetivo de requalificar a aventura de viver num mundo complexo e em constante mutação, compreendendo a experiência sensível como desencadeadora de ações estéticas, científicas, artísticas, enfim, acadêmicas e trans-acadêmicas. Ao mesmo tempo, busca construir um ambiente de acolhimento às subjetividades e à diversidade, promovendo ética e solidariedade.

II – Eixo cultural, com três blocos de CC obrigatórios, sem pré-requisitos: língua portuguesa; linguagem matemática e computacional; estudos sobre a universidade em perspectiva local, nacional e planetária. Inclui também a compreensão de textos escritos em língua inglesa, por meio da permanente exposição a esta língua, com seis módulos, sendo os dois primeiros obrigatórios e os demais podendo ser optativos, a depender da área ou curso.

III – Eixo vocacional, com escolha de até quatro CC que apresentam visão panorâmica de cada uma das áreas. Permite refletir e planejar o seguimento da vida pessoal-profissional a partir de problemas atuais, trabalhos de campo e técnicas de orientação de carreira. Busca, também, oferecer um quadro atualizado de áreas básicas do conhecimento e de profissões.

Nesse regime curricular modular, flexível e progressivo, a entrada na UFSB foi planejada para ofertar exclusivamente programas interdisciplinares de primeiro ciclo. Nenhum/a estudante entra diretamente no curso profissionalizante, e sim na Formação Geral do BI ou da LI.

Importante destacar a diversidade sociocultural presente na formação humana da região em que se implantou a UFSB, onde vivem e resistem povos indígenas, comunidades quilombolas, extrativistas, ribeirinhas, trabalhadores e trabalhadoras do campo que frequentam escolas públicas e reivindicam o direito à educação de qualidade que dialogue com saberes e práticas constitutivos de suas tradições. Considerando as necessidades de comunidades tradicionais autoidentificadas por marcadores étnico-raciais, territoriais e sociais, o regime de ciclos apareceu como importante demanda a ser atendida,

compondo um conjunto de reivindicações advindas do I Fórum Social da região, promovido pela UFSB em 2015 (UFSB, 2015).

A principal característica do modelo proposto, o Colégio Universitário, não é uma novidade na história da educação brasileira, como veremos a seguir.

6. Colégios Universitários na UFSB

O conceito de colégio universitário não é novidade na história nacional. Em 1952, Anísio Teixeira (1982), em depoimento numa audiência pública do Congresso Nacional, descreve com clareza o conceito. Na concepção de Anísio, o Colégio Universitário não corresponde à Escola de Aplicação, como posteriormente vieram a se chamar cursos de nível secundário experimentais em algumas universidades federais. O Colégio Universitário constitui acesso descentralizado à universidade para que estudantes iniciem cursos de primeiro ciclo, permitindo a passagem à educação profissional como um segundo ciclo de formação.

O Colégio Universitário constituiu ponto essencial do projeto de Reforma Universitária da União Nacional dos Estudantes (UNE) no início da década de 1960, no rol das reformas de base, ideia-força da mobilização social daquele período, como principal estratégia para garantir acesso das classes populares à educação superior. Na Carta do Paraná (1962) detalham-se três grandes vertentes em que os Colégios Universitários deveriam atuar: social-humanista, técnico-científico e político-educacional. Os Colégios Universitários formariam “profissionais que terão uma visão global da sociedade, da qual a ciência é uma interpretação funcional, e da cultura”. Essa proposição, inclusive com referência explícita a Anísio Teixeira, foi incorporada ao substitutivo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que a UNE aprovou, depois de debates em três encontros nacionais, realizados entre 1960 e 1963 (Fávero, 1994). Eis a definição dos colégios universitários, anisiana, que consta desse documento histórico da UNE (UNE, 1963, p. 49):

O Colégio Universitário atenderia aos anseios da massa na medida em que, obedecendo a rigoroso planejamento, procurará dar ao aluno que nele ingresse uma visão geral das profissões, dentro de uma perspectiva mundial e brasileira, permitindo escolha consciente, voltada para a comunidade e não para si mesmo.

Tampouco o conceito é novidade do ponto de vista dos estudos comparados de educação superior. Vários países adotam o sistema há bastante tempo.

Nos Estados Unidos, chama-se *community college*; hoje são mais de 2 mil estabelecimentos com esse sistema modular de ensino superior, no qual se faz dois anos e completa o *college* nas grandes universidades. A Califórnia é o estado onde tal sistema se mostra mais amplo e consolidado, implantado na década de 1970 depois de um *Master Plan* que se tornou famoso como referência de planejamento estratégico da educação superior.

No Canadá, o sistema similar *Cégep* (*Collège d'enseignement général professionnel*) tem uma variante popular descentralizada nas longínquas províncias, chamado *Cégep-distance*. Só no Québec, quase uma centena de *CEGEP* oferecem graus designados como *Diplôme d'études collegiales* (DEC), requisito indispensável para acesso a cursos de segundo ciclo das universidades públicas. Outras experiências europeias, Suécia, Noruega e Alemanha, foram incorporadas ao Processo de Bolonha já em 2004, com o chamado ciclo curto.

Na América Latina, apesar das dificuldades operacionais, propostas avançadas conceitual e institucionalmente são a *Universidad Bolivariana y Socialista* da Venezuela e o *Plano Nueva Universidad* de Cuba. Na Venezuela, a lei de implantação da *Misión Alma Mater* que criou a *Universidad Bolivariana*, preconiza a abertura de Colégios Universitários em todo o país, com a finalidade de "criação de um trajeto inicial para facilitar o trânsito da educação média à educação universitária". Desde 2003, o governo venezuelano vem construindo em todo o país uma rede de aldeas universitárias denominadas *Ambientes Locais de Desenvolvimento Educacional Alternativo Socialista* (ALDEA). Instaladas em localidades distantes das áreas metropolitanas, 1.390 ALDEAS funcionam em 334 municípios (Parra, 2010).

Em 2005, Cuba iniciou um programa de universalização da educação superior cuja principal estratégia compreende a implantação de colégios universitários, chamados *Sedes Universitárias Municipais* (SUM), com acesso universal a cursos de Primeiro Ciclo de formação. O modelo pedagógico combina modalidades de educação a distância (apesar de ainda com baixa densidade tecnológica) com avaliações presenciais e atividades autogeridas, tendo a figura do tutor como facilitador da aprendizagem. Atualmente, mais de 60% da população cubana de 18 a 24 anos, cerca de 360 mil jovens, estudam em mais de três mil SUM, em todos os municípios cubanos (Blanco, 2007).

No modelo da UFSB, o/a estudante que tenha feito o ensino médio em escola da rede estadual ou em município da região, apenas com o escore do ENEM, pode entrar em um Colégio Universitário sediado em uma Universidade Pública,

sem sair da localidade onde reside. O acesso à Rede CUNI se dá mediante processo seletivo baseado no ENEM, com cota de 85% das vagas para egressos do ensino médio público, sendo 50% dessas reservadas a estudantes oriundos de famílias de baixa renda. O escore ENEM é utilizado como base classificatória em processo seletivo local, coordenado pela UFSB para assegurar sua política própria de ações afirmativas e inclusão social. Vagas supranumerárias foram abertas a indígenas aldeados, quilombolas e assentados da região.

O programa curricular nos CUNI corresponde à etapa de Formação Geral dos BI e das LI. CC oferecidos nos IHAC são disponibilizados a estudantes da Rede CUNI mediante acesso digital. Pelo menos nos anos de implantação do projeto da UFSB, todo o corpo docente dos IHAC ministrava aulas e conduzia debates, transmitidos em tempo real e gravados em plataformas, a fim de garantir para todo o sistema conteúdos curriculares produzidos na universidade, por meio de um pacote de equipamentos de tele-educação, conectados a uma rede digital de alta-velocidade.

Com frequência programada, equipes docentes se envolvem em supervisão, coordenação e orientação de estudantes. Foram selecionados/as tutores locais, recrutados nas próprias escolas, cidades ou comunidades que sediam os CUNI, para se corresponsabilizar pelo acompanhamento e monitoramento dos/das estudantes, além de ajudarem na manutenção operacional de instalações e equipamentos nas escolas. De acordo com o projeto, as equipes de supervisão docente se deslocam aos pontos da Rede CUNI e fazem avaliação presencial dos CC da Formação Geral, com os mesmos parâmetros, critérios e grau de rigor da avaliação de aproveitamento dos IHAC em cada campus.

O cumprimento dos requisitos da FG habilita estudantes do CUNI a integrarem-se ao programa regular na Formação Específica, por seleção direta mediante Coeficiente de Rendimento ou de vagas residuais.

A Rede CUNI, solução apresentada pela UFSB para o problema da integração territorial, foi prevista para progressiva implantação nos campi. A UFSB conseguiu implantar oito CUNI, nas cidades de Ilhéus, Itabuna, Teixeira de Freitas, Coaraci, Ibicarai, Porto Seguro, Santa Cruz Cabrália e Itamaraju. Outros seriam implantados em mais duas dezenas de municípios, e em quilombos, assentamentos e aldeias indígenas que tivessem oferta de ensino médio e adequada conexão digital, porém as conjunturas políticas interna e externa bloquearam o processo (Barreto-Filho, 2019).

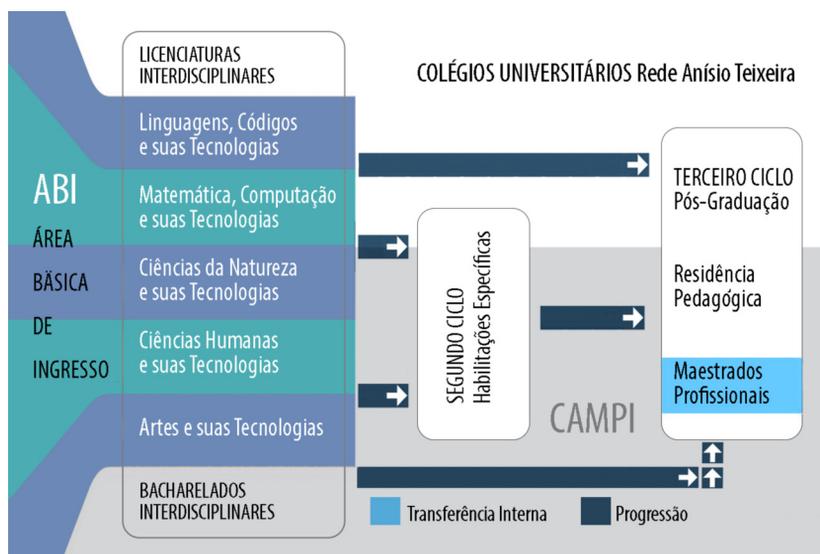
7. Formação Interdisciplinar de Professores na UFSB

Como observado, a UFSB, pelo menos nos primeiros anos de sua implantação, oferecia cinco LI como opção de Primeiro Ciclo:

- Matemática, Computação e suas Tecnologias;
- Ciências da Natureza e suas Tecnologias;
- Ciências Humanas e suas Tecnologias;
- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;
- Artes e suas Tecnologias.

Conforme a Figura 2, as quatro primeiras correspondem às áreas previstas nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio e incorporadas ao ENEM, além do eixo Artes e suas Tecnologias. Na LI de Matemática, acrescentou-se Computação.

Figura 2. Formação Interdisciplinar de Professores na UFSB



Conforme este modelo, o/a egresso/a de uma LI obtém formação plena para a docência no Ensino Básico. Pode atuar em CC concernentes à sua área de formação, integrando competências para uma prática interdisciplinar e intercultural. Promove, de forma consciente, sensível, ética e qualificada, saberes e práticas das comunidades com as quais convive. Reconhece a complexidade social e educacional e atua em prol da transformação da realidade de sua região. Torna-se um/a docente com autonomia profissional, que reconhece a si mesmo como sujeito em processo de formação permanente. Sua formação se dá em laboratórios, oficinas, ateliês e CC obrigatórios, optativos e livres, práticas pedagógicas e estágio supervisionado.

As LI devem garantir formação inicial, incluindo conhecimentos, saberes e competências que permitam ao/à futuro/a docente atuar em áreas de conhecimento que compõem o currículo da Educação Básica, possibilitando itinerários formativos diversificados. Esses itinerários devem estar simultaneamente voltados para o domínio de CC específicos (uma vez que a formação interdisciplinar não entra em contradição com disciplinas) e para o domínio de interlocução entre esses componentes. A essa formação inicial abrangente devem somar-se estudos verticalizados no segundo ciclo e na pós-graduação.

No seu quadro de ofertas de LI, a UFSB prioriza a interdisciplinaridade como forma e conteúdo de organização dos processos de formação docente. Tal orientação recorre à integração sistêmica entre processos formativos e modos de produção do conhecimento que correspondam às exigências sociais contemporâneas. Os processos desenvolvidos nos Complexos Integrados de Educação atendem a objetivos, princípios educativos e diretrizes compatíveis com o marco legal da formação de professores/as para a educação básica (Resolução CNE/CP 2/2019). Ademais, licenciaturas convencionais podem ser cursadas como segunda licenciatura, separadamente ou em combinações disciplinares. Assim atende-se ao que o Conselho Nacional de Educação regulamentou, mas o sistema de educação e as universidades não seguem, apesar de o ENEM estabelecer perfil interdisciplinar desejado para a formação docente.

O/A concluinte da LI que, por vontade ou necessidade, opta pela saída imediata para o mundo do trabalho docente, na rede municipal ou na rede estadual de ensino, pode posteriormente, ao preencher requisitos de seleção em vagas residuais ou formas diretas de seleção, retomar os estudos nas respectivas áreas de formação profissional, para concluir o

ciclo profissionalizante ou prosseguir para a pós-graduação. Da mesma forma, um graduado em carreira profissional, caso tenha cumprido créditos em CC de base pedagógica na LI, está plenamente habilitado à docência.

Em 2015, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação da Bahia (SEC/BA), ocorreu uma reorientação crucial no projeto institucional e político-pedagógico da UFSB, com o conceito de Complexo Integrado de Educação (CIE). Esse projeto, construído em estreito diálogo com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), articulava recursos e capacidades de modo orgânico e otimizado para todos os níveis do sistema educacional (UFSB, 2016). Para sua implantação foram cumpridos os seguintes passos:

- a) Unidades da rede estadual de ensino médio que abrigam CUNI passaram por um processo de formação conjunto (docentes da UFSB e da escola) como escolas de educação integral;
- b) Financiamento e gestão da escola sob responsabilidade do professorado da escola-SEC;
- c) A UFSB passa a coordenar as práticas pedagógicas dessas escolas.

Os CIE rapidamente se tornaram espaços de prática docente para as LI da UFSB que gradativamente se integram às funções de gestão pedagógica das atividades educacionais do complexo. Em função de severas restrições orçamentárias sofridas pelo país a partir de 2015, foram implantados apenas três CIE, um em cada campus da UFSB, respectivamente em Itabuna, Porto Seguro e Itamaraju.

8. Inovações Pedagógicas

Como marco pedagógico geral, os cursos da UFSB realizaram experimentações pedagógicas pautadas na reflexão crítica articulada à prática, centradas no processo ensino-aprendizagem, baseadas em problemas concretos, dando ênfase a laboratórios, ateliês e oficinas de práticas. Como dissemos acima, o projeto da UFSB tem inspiração na obra de Paulo Freire. Nessa perspectiva, não basta assimilar teorias; é imprescindível aprender a ler e interpretar o mundo para poder transformá-lo. A educação não se reduz a processos

mediados pelo currículo e pelo/a docente; necessita ser concretizada em sujeitos aprendentes, considerando a realidade local e global. O ensino-aprendizagem requer ambiente democrático e dialógico em que se exercitem imaginação, sensibilidade, colaboração, solidariedade cognitiva e construção coletiva, superando práticas individualistas e competitivas.

A arquitetura curricular da UFSB permite um tempo inicial prospectivo, pois fomenta a construção da maturidade e da autonomia no processo de escolha da trajetória singular do/a estudante, respeitando opções e tempos. Nesse modelo, a partir do primeiro ano comum para os cursos, cada um/a escolhe suas trajetórias formativas com conhecimento dos conteúdos e processos específicos, tomando decisões referentes primeiro às grandes áreas e daí às áreas de concentração, que podem desempenhar função preparatória para a formação profissional (UFSB, 2014).

Ao ingressar na UFSB, o/a estudante não fazia matrícula no sentido convencional do termo, mas firmava e renovava periodicamente contratos pedagógicos, assumindo escolhas de aprendizagem e compromissos de convivência, solidariedade, sustentabilidade e responsabilidade institucional. De acordo com o projeto, ao escolher a estratégia pedagógica que mais se adequa a seu perfil de aprendizagem, cada estudante torna-se responsável e qualificadamente instruído sobre o significado social da formação universitária pública.

Especialmente no segundo ciclo, equipes de Aprendizagem Ativa (EAA) são a estratégia principal para fortalecer práticas de ensino-aprendizagem solidárias e efetivas. Constituídas por estudantes de todos os anos do curso, as EAA são formadas por dois a quatro alunos de cada ano, orientadas por residentes-tutores, supervisionados/as por preceptores/as. Toda a cadeia é orientada por docentes da UFSB. Com essas estratégias se promovem formas menos individualistas de competição, acrescentando-lhes o elemento de solidariedade, já que avaliações processuais, escores e coeficientes de aproveitamento são necessários para progressão entre ciclos.

Articulada a essa estratégia de aprendizagem compartilhada, há avaliações de aproveitamento acadêmico em três dimensões: aproveitamento individual, o sucesso da equipe de aprendizagem ativa e a aprendizagem do colega que cada estudante da UFSB terá sob sua responsabilidade. Trata-se de uma estrutura integrada de compartilhamento, na qual residentes, estudantes dos mestrados profissionais, no terceiro ciclo (pós-graduação), res-

ponsabilizam-se pela supervisão de estudantes do segundo ciclo que, por sua vez, são tutores de estudantes de primeiro ciclo, nos BI e nas LI.

No primeiro ano de funcionamento da UFSB, equipes docentes realizaram uma cartografia dos saberes tradicionais do Sul da Bahia, buscando colaborações com comunidades locais, algumas já organizadas e outras constituídas historicamente como povos ou instâncias tradicionais de artes e ofícios. A partir daí, iniciou-se uma experiência que já acontecia em outras universidades chamada Encontros de Saberes, proposta pelo professor José Jorge de Carvalho na UnB, com mestres dos saberes tradicionais e seus aprendizes como docentes nas turmas de LI (Carvalho, 2015). Os encontros ocorreram tanto nas salas de aula quanto nos locais de vida e trabalho dos mestres e das mestras, carpinteiros/as navais, ceramistas, pajés, conhecedores/as de plantas medicinais, pais e mães de santo de terreiros de candomblé, mestres de capoeira, mateiros, pescadores, marisqueiras narradores, historiadoras e cineastas indígenas. Com essa experiência inicial, foi possível vislumbrar a mudança e riqueza na produção de material didático compartilhado nas escolas da região com vistas a um conhecimento sistemático das soluções ambientais, sociais e estéticas dos diferentes povos e comunidades da região, em paridade com sistemas de pensamento científico, filosófico e artístico das tradições universitárias.

Em todos os ciclos o projeto encoraja o uso de tecnologias digitais de ensino-aprendizagem (UFSB, 2014). Para superar o suposto dilema massividade x qualidade, o uso competente de tecnologias de imagem, som e conectividade, aplicadas a processos de aprendizagem metapresenciais, apresenta potencial de expansão com qualidade. Com o mesmo investimento em recursos, equipamentos e por meio de uma formação continuada de docentes em rede, é possível usar a tecnologia para ampliar e democratizar o acesso à educação superior sem perder qualidade, potencializando-a.

9. Considerações Finais

O Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC, 2020), num informe técnico, argumenta que, especialmente no mundo em desenvolvimento, as universidades são fundamentais para a concretização dos ODS. A partir de uma revisão de boas

práticas internacionais, nas áreas de formação, pesquisa e desenvolvimento, cooperação internacional e empreendedorismo social, esse documento propõe três eixos de atuação: (i) concepção e construção de planos estratégicos de sustentabilidade, com objetivos de orientar práticas e investimentos institucionais atuais e futuros; (ii) transformação progressiva das práticas institucionais para a sustentabilidade, desde o desenho e manutenção dos edifícios até o manejo ambiental de áreas e resíduos; (iii) campanhas de conscientização entre os membros da comunidade acadêmica visando à mudança gradual de comportamentos, conscientizando-os da necessidade de se comprometer diariamente com o desenvolvimento sustentável.

Uma flagrante lacuna no documento é a ausência de referência ao papel crucial das universidades, social e localmente referenciadas, na formação de sujeitos epistêmicos ecologicamente responsáveis e culturalmente sensíveis, em particular docentes da educação básica que, por vocação e competência, são responsáveis pela propagação e consolidação de uma efetiva consciência planetária. A valorização e promoção do desenvolvimento sustentável implicam conhecimentos interdisciplinares e saberes transepistêmicos como base de uma formação geral que, na história cultural do Ocidente, cabe às universidades oferecer.

Entretanto, um dos principais obstáculos ao alcance das ambiciosas metas do ODS#4, particularmente nos chamados países em desenvolvimento, encontra-se na reduzida contribuição das universidades na formação de estudantes e docentes qualificados para a educação básica na perspectiva de sustentabilidade, consciência planetária e responsabilidade política. Para contrapor-se à lógica mercantil, a universidade pública precisa ser criativa e eficiente, mantendo qualidade, competência, criatividade, excelência, mas não para “os herdeiros”, como Bourdieu, com fina ironia, referiu-se a estudantes que entram nas instituições de elite, universidades ditas públicas, porém não destinadas ao povo.

Em retrospecto, pretendia-se na UFSB a aplicação de um modelo de reflexão-ação capaz de potencialmente gerar uma integração ou transversalização curricular dos objetivos de desenvolvimento sustentável, mediante práticas pedagógicas e processos de formação interprofissional e transdisciplinar de carreiras técnicas e acadêmicas. Além da equidade no acesso e na permanência, como garantia do direito à educação e ao conhecimento, a UFSB

assumiu, na sua fundação, um compromisso com a melhoria da educação básica, visando à superação da imensa dívida social da educação pública brasileira. No seu projeto original, destacam-se os princípios da integração social e o compromisso com a educação básica como fundamento político e ético à articulação das ações institucionais com a pluralidade de instituições e atores sociais presentes na região (UFSB, 2014).

Numa perspectiva analítica, buscou-se desenvolver na UFSB um protótipo de formação docente baseado na articulação dialética entre a instituição formadora e a rede pública de ensino, ao conceber como docentes em formação, tanto docentes da rede de escolas básicas, quanto licenciandos/as. Os valores da inter-transdisciplinaridade, territorialidade, sustentabilidade e interculturalidade, projetam a ressignificação da educação nas comunidades e entre os povos tradicionais do território. A viabilização desses valores, fundamentais no projeto da UFSB, sucumbiu a obstáculos políticos decisivos, internos e externos, no processo histórico de construção da realidade institucional (Barreto-Filho, 2019).

No Brasil, a formação docente e profissional de diversas carreiras técnicas e acadêmicas tem-se dado, há quase um século, mediante currículos rígidos e segmentados, com pouca ou nenhuma formação geral. A universidade pública brasileira enfrenta dificuldades para reafirmar seu compromisso social, promovendo inter-transdisciplinaridade, flexibilidade e sustentabilidade. Frente às limitações de sua cultura institucional, resiste a tornar-se social e ecologicamente responsável e, ao mesmo tempo, reafirmar a qualidade e a competência que definem o espírito universitário na sociedade contemporânea. Não é por outro motivo que o modelo da UFSB, implantado em 2014, assim como as experiências da Universidade do Distrito Federal (UDF) e da Universidade de Brasília (UnB), implantadas nos anos 1960 por Anísio Teixeira, de fato não lograram viabilidade política.

O papel da universidade estatal (dita pública) brasileira em contextos sociais nos quais a educação é forte fator de promoção de desigualdades e reprodutor da dominação de classes sociais (Almeida-Filho, 2015) não deve perdurar. Não obstante, no processo de criação da UFSB como instituição universitária, territorializada e ecologicamente sensível, ao acolher comunidades excluídas, valorizar seus saberes e práticas e promover de modo respeitoso integração social, aprendeu-se que, para impactar projetos políticos de desenvolvimento

humano, em escala nacional e global, a universidade brasileira precisa recriar-se como Universidade Popular, tanto na formação crítica de sujeitos epistêmicos quanto na produção de pesquisa, criação e inovação. Dessa maneira, radicalizando sua missão histórica, deve incorporar-se à agenda política de uma educação superior libertadora na sociedade democrática.

Referencias

- Almeida-Filho, N. (2015). Social inequality and human development: Intertwined cycles of perversion in education in contemporary Brazil. *Encounters in Theory and History of Education*, 16, 84-100.
- Almeida-Filho, N. (2018). Competência tecnológica crítica em Saúde. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 22(66), 667-671.
- Almeida-Filho, N., Mesquita, F., Marinho, M., Lopes, A. A., Lins, E., Ribeiro, N.; Macedo, J.; Pimentel, A.; Rego, F. (2010). Memorial da Universidade Nova: UFBA 2002-2010. Salvador: EDUFBA.
- Bachelard, G. (1996). A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. (Estela dos Santos Abreu, trad.). Rio de Janeiro: Contraponto.
- Barreto-Filho, O. (2019). O processo de elaboração e de implantação do projeto da Universidade Federal do Sul da Bahia: impactos sobre a cultura regional 2013-2018. Tese (Doutorado em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal da Bahia. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Salvador.
- Blanco, J. A. M. (2007). La universidad cubana del siglo XXI: la Sede Universitaria Municipal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(6), pp. 1-6.
- Bourdieu, P. (1989). O poder simbólico. Lisboa: Difel e Bertrand Brasil.
- Brasil. Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares das Universidades Federais. Câmara de Educação Superior, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES Nº 266/2011. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8907-pces266-11&Itemid=30192
- Brasil. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

- Carvalho, J. J. (2015). Encontro de Saberes: um desafio teórico, político e epistemológico. In Boaventura de Sousa Santos; Teresa Cunha (Org.). Colóquio Internacional Epistemologias do Sul. Vol. 1: Democratizar a Democracia. Coimbra: Universidade Coimbra/Centro de Estudos Sociais, (1), pp. 1017-1027.
- Deleuze, G. (1995). Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, v.1. (Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa, trad). São Paulo: Ed. 34.
- Fávero, M de L. de A. (1994). UNE em tempos de autoritarismo. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Foucault, M. (1966). Les mots et les choses: une archéologie des sciences humaines. Paris: Gallimard.
- Freire, P. (2006). Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Gatti, B. (2018). Por uma política pública de formação de professores. Revista pesquisa, São Paulo, (267).
- IESALC (2020) Contribución de la educación superior a los objetivos de desarrollo sostenible: marco analítico. I Reunión de Ministras, Ministros y Altas Autoridades de Educación Superior. Havana, Cuba. <http://www.iesalc.unesco.org/2020/02/17/2595/>
- Japiassu, H. (1976). Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago.
- Kuhn, T. (1997) A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva.
- ONU (2017) Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Genebra: Organização das Nações Unidas. <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>
- Parra, S. M. (2010). Las transformaciones de la educación superior en Venezuela: en búsqueda de su identidad. Educación Superior y Sociedad, Caracas, IESALC, 15, pp.109-130.
- Pereira, E. M. A. (Org.) (2007). Universidade e Educação Geral – Para Além da Especialização. Campinas: Editora Alínea.
- Piketty, T. (2014). O Capital no Século XXI. Rio de Janeiro: Intrínseca.
- Pontis, S. (2015). Design thinking revised. Retrieved from Mapping Complex Information. Theory and Practice <https://sheilapontis.wordpress.com/2015/06/04/design-thinking-revised/>
- Rorty, R. (1989). Contingency, irony, and solidarity. Cambridge: Cambridge University Press.

- Santos, B. de S.; Almeida Filho, N. M. (2009). *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra: Almedina.
- Teixeira, A. (1982). *O Projeto de Lei das Diretrizes e Bases da educação nacional (1952)*. <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/livro8/projetoldb.html>.
- Universidade Federal Do Sul Da Bahia (2014). *Plano Orientador*. Itabuna, BA. <https://doqplayer.com.br/18572201-Universidade-federal-do-sul-da-bahia-plano-orientador.html>.
- Universidade Federal Do Sul Da Bahia (2015). *Relatório do I Fórum Social: universidade e sociedade em diálogo: Itabuna, Teixeira de Freitas e Porto Seguro. Ilhéus Itabuna*. http://ufsb.edu.br/wpcontent/uploads/2015/05/Relato%CC%81rio-do-I-Fo%CC%81rum-Social-daUF5B_Reunio%CC%83es-Preparato%CC%81rias-v.-mai-2016-1.pdf.
- Universidade Federal Do Sul Da Bahia (2016). *Relatório de gestão: 2015*. Itabuna, BA. <http://ufsb.edu.br/wpcontent/uploads/2015/06/Versao-final31.pdf>.
- UNE. (1963) *Substitutivo à Lei de Diretrizes e Bases*. Rio de Janeiro: União Nacional dos Estu

Bionotas

Naomar Almeida-Filho. Titular da Cátedra de Educação Básica do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo.

Professor Aposentado Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Ex-Reitor da UFBA e da Universidade Federal do Sul da Bahia. Pesquisador Senior (1-A) Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.Brasil.

Correo electrónico: naomaralmeida@gmail.com

Denise Coutinho. Professora Associada do Instituto de Psicologia e dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia e em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia. Brasil.

Correo electrónico: denisecoutinho1@gmail.com

3. Proceso de autoevaluación en Educación Superior: Una propuesta de transformación universitaria desde la mirada ecoformativa

Luis Arrieta Ávila
Yalile Chan Jiménez

RESUMEN

Este artículo sintetiza el esfuerzo de una universidad en Costa Rica por construir un modelo de autoevaluación no sólo con miras a la acreditación de sus carreras, sino a un proceso de mejora continua coherente con su modelo educativo: la Ecoformación, inspirado en teorías del pensamiento complejo, la transdisciplinariedad, las neurociencias y por ende, coherente con las propuestas de la Organización de Naciones Unidas (ONU) y el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que la Organización propuso al mundo. Para construir el marco de referencia, se hizo una revisión de literatura de diversos rankings internacionales de calidad en educación superior, así como de los indicadores de Calidad Universitaria propuestos, tal como entidades como el Sistema Nacional de Acreditación (SINAES), al mismo tiempo que se indagó literatura latinoamericana referente al tema, para fundamentar y diseñar una primera estrategia de acercamiento a la autoevaluación realizando una consulta cualitativa a 159 personas de la comunidad universitaria (docentes, discentes y personal administrativo). Se diseña, desde una visión integradora, reflexiva y constructiva, la Estrategia Auténtica de Calidad Académica (ECA) de la Universidad Castro Carazo, que propone un proceso de autoevaluación caracterizada por identificar el aprendizaje como un proceso inacabado, a la experiencia como parte de un proceso consciente, la transformación de prácticas pedagógicas, la conciencia del proceso desde la complejidad, la comprensión y transformación de los lenguajes utilizados y concebir a la vivencia de un proceso auténtico.

Palabras Clave: Educación Superior; Autoevaluación; Ecoformación; Coherencia; Complejidad.

3. Self-assessment process in Higher Education: A proposal for university transformation from the ecoformative perspective

Luis Arrieta Ávila

Yalile Chan Jiménez

ABSTRACT

This article synthesizes the effort of a university in Costa Rica to build a self-assessment model not only with a view to the accreditation of its careers, but also to a process of continuous improvement consistent with its educational model: Ecoformación (Ecotraining), inspired by theories of complex thinking, transdisciplinarity, neurosciences and therefore, consistent with the proposals of the United Nations (UN) and the achievement of the Sustainable Development Goals (SDG) that the Organization proposed to the world. To build the frame of reference, a literature review of various international quality rankings in higher education was made, as well as a review of the proposed University Quality indicators, from entities such as the National Accreditation System (SINAES). At the same time, Latin American literature on the subject was examined, in order to base and design a first approach to self-assessment strategy, conducting a qualitative consultation with 159 people from the university community (teachers, students and administrative staff). The Authentic Academic Quality Strategy (ECA in Spanish) of the Universidad Castro Carazo (Castro Carazo University) is designed from an integrative, reflective and constructive vision, which proposes a self-assessment process characterized by identifying learning as an unfinished process, experience as part of a conscious process, by considering the transformation of pedagogical practices, the awareness of the process from the complexity, the understanding and the transformation of the languages used and by conceiving the experience of an authentic process.

Key Words: Higher Education; Self-assessment; Ecotraining; Consistency; Complexity.

3. Processo de autoavaliação no Ensino Superior: Uma proposta de transformação universitária na perspectiva ecoformativa

Luis Arrieta Ávila

Yalile Chan Jiménez

RESUMO

Este artigo sintetiza o esforço de uma universidade da Costa Rica para construir um modelo de autoavaliação não só com vistas ao credenciamento de suas carreiras, mas também para um processo de melhoria contínua consistente com seu modelo educacional: Ecoformação, inspirada em teorias do pensamento complexo, na transdisciplinaridade, nas neurociências e, portanto, coerentes com as propostas da Organização das Nações Unidas (ONU) e com a realização dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que a ONU propôs ao mundo. Para construir o quadro de referência, uma revisão da literatura de vários rankings internacionais de qualidade no ensino superior foi realizada, bem como uma análise das propostas de indicadores de Qualidade Universitária, provenientes de entidades como o Sistema Nacional de Acreditação (SINAES). Também foi analisada a literatura latino-americana para fundamentar e desenhar uma primeira abordagem da estratégia de autoavaliação, por meio de pesquisa qualitativa com 159 pessoas da comunidade universitária (professores, alunos e equipe administrativa). A Estratégia Autêntica de Qualidade Acadêmica (ECA) da Universidad Castro Carazo (Universidade Castro Carazo) é concebida a partir de uma visão integrativa, reflexiva e construtiva, que propõe um processo de autoavaliação caracterizado por identificar a aprendizagem como um processo inacabado, a experiência como parte de um processo consciente, por considerar a transformação das práticas pedagógicas, a conscientização do processo a partir da complexidade, da compreensão e da transformação das linguagens utilizadas e por conceber a experiência como um processo autêntico.

Palavras-chave: Ensino Superior; Autoavaliação; Ecoformação; Coerência; Complexidade.

3. Processus d'auto-évaluation dans L'enseignement Supérieur: Une proposition de transformation universitaire dans une perspective écoformatrice

Luis Arrieta Ávila

Yalile Chan Jiménez

RÉSUMÉ

Cet article synthétise l'effort d'une université du Costa Rica pour construire un modèle d'auto-évaluation non seulement du point de vue de l'accréditation de ses carrières, mais aussi d'un processus d'amélioration continue cohérent avec son modèle éducatif: l'écoformation, inspirée des théories de la pensée complexe, la transdisciplinarité, les neurosciences et par conséquent, cohérente avec les propositions des Nations Unies (ONU) et la réalisation des Objectifs de Développement Durable (ODD) que l'Organisation a proposés au monde. Pour construire le cadre de référence, une révision de la littérature de différents classements internationaux de qualité dans l'enseignement supérieur a été réalisée, ainsi que des indicateurs de qualité universitaire proposés par des entités telles

que le Système national d'accréditation (SINAES). En même temps, la littérature latino-américaine sur le sujet a été étudiée afin de fonder et concevoir une première approche pour la stratégie d'auto-évaluation, en menant une consultation qualitative auprès de 159 personnes de la communauté universitaire (enseignants, étudiants et personnel administratif). La Stratégie de qualité académique authentique (ECA en espagnol) de l'Universidad Castro Carazo (Université Castro Carazo) est conçue à partir d'une vision intégrative, réflexive et constructive, qui propose un processus d'auto-évaluation caractérisé par l'identification de l'apprentissage comme un processus inachevé, de l'expérience en tant que partie d'un processus conscient, par la considération de la transformation des pratiques pédagogiques, la prise de conscience du processus à partir de la complexité, la compréhension et la transformation des langages utilisés et la conception de l'expérience d'un processus authentique.

Mots clés: Enseignement Supérieur; Auto-évaluation; Écoformation; Cohérence; Complexité.

Proceso de autoevaluación en Educación Superior: Una propuesta de transformación universitaria desde la mirada ecoformativa

1. Introducción

En época de tantas transformaciones, desarrollamos mayor conciencia de que la educación superior cumple un rol fundamental en la formación de personas más empáticas, conscientes, flexibles, solidarias, creativas y dinámicas; capaces no solo de desenvolverse en el cambiante mundo laboral con una sólida formación disciplinar sino también de convivir en sociedad de manera pacífica, respetuosa y en armonía con su contexto y su entorno; es decir, personas más “ecoformativas” (Moraes, 2018).

Coherente con su modelo educativo, la Universidad Castro Carazo propone trascender la visión de calidad como sinónimo de conocimientos técnicos, atención al cliente y parámetros establecidos por organismos externos. Considera la realización de una evaluación externa, al mismo tiempo que desarrolla en forma simultánea, procesos de autoevaluación dialógicos que permitan la transformación y coherencia institucional, con la participación de la comunidad universitaria (discentes, docentes, personal administrativo y otras entidades).

Esta propuesta se deriva de los resultados preliminares de un proceso de autoevaluación, los cuales arrojaron poca participación de la comunidad universitaria en el proceso, propuestas sobre la calidad universitaria apegadas a un paradigma dominante que refleja ideas y conceptualizaciones que están implícitas en la calidad como preparación de personas trabajadoras para el mercado laboral y dificultades para construir propuestas coherentes con el modelo educativo; lo que nos llevó a la urgente necesidad de diseñar procesos de autoevaluación que al mismo tiempo, nos permitieran la ruptura de los paradigmas y creencias de la comunidad universitaria sobre calidad en un modelo Ecoformativo.

Asimismo, nos brinda la oportunidad de gestar procesos de transformación permanente y una cultura institucional en reflexión como resultado de la vivencia de las teorías ecoformativas.

Esta reflexión gira en torno a la responsabilidad de las consecuencias de las decisiones que se toman (educación como acto político) y desde la dialogicidad, definir las estrategias de autoevaluación coherentes con lo que la comunidad educativa espera y el modelo educativo exige.

2. Antecedentes

La concepción de la autoevaluación con fines de acreditación, responde en parte a las demandas del mercado, guiadas por la globalización y las regulaciones de los organismos externos, en la creación de perfiles profesionales que responden a fines productivos y económicos especialmente.

De esta manera, diversos Rankings Internacionales (QS Ranking, 2014; THE Rankings, 2018; Maclean's Ranking, 2019; SIR, 2019; SINAES, 2009), coinciden en los siguientes indicadores generales de Calidad Académica:

- 1) Excelencia en investigación;
- 2) Excelencia en Docencia;
- 3) Empleabilidad;
- 4) Contexto Internacional;
- 5) Infraestructura y vida estudiantil;
- 6) Aprendizaje a distancia;
- 7) Responsabilidad social;
- 8) Innovación;
- 9) Arte y cultura;
- 10) Inclusividad;
- 11) Especialización.

Sin embargo, hay investigaciones que cuestionan esta visión de calidad desde parámetros externos al centro educativo y nos hablan de la necesidad de desarrollar propuestas de autoevaluación, más que de evaluaciones externas (Abarca, 2015; Aguilar et al. 2007; Alfaro y Guevara, 2017; Alvarado y Pumisacho, 2017; INTECO, 2018; Jerez, 2019, Robinson y Yorkstone, 2014).

Como parte de la mejora continua de la Universidad Castro Carazo, se inicia un proceso de autoevaluación que pretende servir de andamiaje en todas las áreas de gestión, tanto administrativa como académica, para

la vivencia de una experiencia de transformación universitaria que nos lleve de la mano con el Modelo Educativo al logro de los objetivos educativos de los ODS.

Se crea el área de Gestión de Calidad Académica, encargada de promover procesos de autoevaluación y sistematización, mediante procesos de autoevaluación y sistematización mediante procesos de acción-reflexión-acción del Proceso de autoevaluación en Educación Superior: Una propuesta...

quehacer universitario autoevaluación y sistematización mediante procesos de acción-reflexión-acción del quehacer universitario.

En el momento que las universidades comenzaron a graduar profesionales, al servicio del mercado, en el menor tiempo y con la preparación técnica que les permitiera involucrarse en la espiral de la globalización, nos fuimos alejando del objetivo fundacional de la educación superior, de ahí la importancia de tomar conciencia acerca de propuestas mediáticas que la tradición universitaria ha dado a los problemas de las diferentes realidades, desde respuestas temporales, momentáneas, superficiales hasta el reduccionismo académico.

Es con la puesta en práctica del Modelo Educativo (en 2017) y la Ecoformación como elemento transversal, que la universidad inicia un proceso de transformación de los lenguajes como parte del camino a transitar entre un modelo de calidad propio de la globalización y una propuesta emergente. La idea fue ir construyendo un andamiaje conceptual que nos permitiera, vivir procesos de autoevaluación conscientes y transformadores, en sintonía con el modelo educativo de la institución.

¿Por qué una propuesta desde la transformación de nuestros lenguajes? El Modelo Educativo de Universidad Castro Carazo, al fundamentarse en el Paradigma Emergente, lo hace con la intención de romper con esquemas tradicionales, basados sólo en criterios de objetividad que tienen su fundamento en la razón. El Paradigma Emergente, asume las teorías propuestas por Maturana (1991) y Varela (2002). Esto promueve la idea de provocar disrupciones entre la aceptación de criterios objetivos, basados en una realidad estática, cuyos resultados son generalizables y transitar hacia la comprensión del aprendizaje como una forma natural, biológica, que se construye desde la apreciación de las diversas realidades y el reconocimiento del mundo de la subjetividad.

López (2016) menciona que Maturana propone la unión entre las emociones y el lenguaje en una correlación permanente, por lo tanto, forman

parte insoluble de la naturaleza del aprender, se constituye esta relación de forma natural, por lo tanto, aceptar nuestra naturaleza nos debe llevar a:

- Validar, reconocer y aprender a convivir con el sentir de la otredad.
- Vivir/experimentar las realidades valorando la manera en que las emociones son parte del aprendizaje y de la construcción del conocimiento.
- Aceptación del otro, de la otra.

Es desde esta perspectiva, que la universidad se plantea el desafío de encontrar diversas formas para hacer posible la vivencia de una autoevaluación cuyos resultados nos aleje de la acumulación de datos y resultados establecidos según las reglas del positivismo, y encontrar, en su lugar, la información de todo aquello que sea relevante en la provocación de la ruptura de nuestros, casi deshumanizantes lenguajes.

En esta búsqueda de una mirada integradora para nuestro modelo de calidad académica, se incluyen como elementos transversales los ODS presentados por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en 2015, y que incluyen en su objetivo 4 la educación de calidad, el cual involucra aspectos como:

- Acceso equitativo de hombres y mujeres a formación técnica, profesional y superior de calidad.
- Fomentar las competencias necesarias para el acceso al empleo decente y el emprendimiento.
- Asegurar el acceso equitativo a todos los niveles de formación para personas vulnerables, incluidas personas con alguna condición de discapacidad, pueblos indígenas y niños en condición de vulnerabilidad.
- Asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible. (UNESCO, 2020).

El Modelo Educativo institucional (Ecoformación), fundamentado en el Paradigma Emergente, asume una propuesta educativa a partir de propósitos y principios pedagógicos que promueven la ruptura de las concepciones dominantes que imperan en la mayoría de los proyectos educativos de autoevaluación para la educación superior.

Esta aspiración nos llevó a considerar la “Hoja de ruta para la ejecución del Programa de acción mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible” (EDS), creado por la UNESCO en 2014, en la cual se explica que:

La EDS habilita a los educandos para tomar decisiones fundamentadas y adoptar medidas responsables en favor de la integridad del medio ambiente, la viabilidad económica, y de lograr la justicia social para las generaciones actuales y venideras, respetando al mismo tiempo la diversidad cultural. Se trata de un aprendizaje a lo largo de toda la vida y forma parte integral de una educación de calidad. La EDS es una educación holística y transformadora que atañe al contenido y los resultados del aprendizaje, la pedagogía y el entorno de aprendizaje. (p.12).

De esta manera, la EDS se relaciona íntimamente con el modelo de Ecoformación de la Universidad Castro Carazo, en tanto buscan el desarrollo integral de la población estudiantil brindando las herramientas necesarias para una comprensión y cuidado integral y el desarrollo sostenible de su entorno social, físico y ambiental.

Considerando tanto los ODS como la EDS, podemos reflexionar sobre la importancia de avanzar hacia una visión de calidad que trascienda lo académico, y que tenga una visión integral de ser humano, que considere la relación entre las personas y el impacto ambiental, al mismo tiempo que nos exige vivir la autoevaluación como un proceso permanente de mirar hacia adentro y comprender que el concepto de calidad en educación superior debe estar en coherencia con nuestro modelo educativo. En este sentido, los ODS se vuelven no solo un indicador de calidad, sino una utopía posible.

3. Elementos del Modelo Educativo presentes en la investigación

a. La Ecoformación (Moraes, 2017)

Propone la visión integral del ser humano, tanto en sí mismo como con otras personas y su contexto. Es la búsqueda de una educación desde y para las relaciones, para la empatía y para la convivencia.

En este sentido, González et.al (2017) hace ver la necesidad de desarrollar una ciudadanía planetaria, donde se pueda valorar la realidad desde un pensamiento complejo, compartir, analizar y reflexionar con y desde diversas

miradas, donde la condición humana sea vista desde un sentido amplio como un saber innato y práctico, donde todas las personas aprendemos y enseñamos unas a las otras en desarrollo con el medio ambiente. Esta visión ecológica del mundo está planteada como la capacidad de valorar y entender que existen diversidad de contextos, realidades, causas y consecuencias ante una determinada situación o un determinado conocimiento, dado que este parte de la percepción y la interrelación entre todas estas variables la posición, conocimientos previos e historia de vida de las personas que interactúan.

Moraes (2018) propone que para vivir procesos de transformación desde la ecoformación se deben tomar en cuenta tres dimensiones: la epistemológica, la axiológica y la metodológica. Dimensiones que la propuesta de calidad contempla en coherencia con el modelo educativo.

b. El pensamiento complejo (Morín, 1999)

Se asume el principio hologramático de Morín (1999) en donde las situaciones se observan como parte de un todo que está formado por sus diferentes partes y cada una tiene el mismo significado y sentido; el de la recursividad (Maturana (2011) comprendiendo la autopoiesis como una forma recursiva de crearse y recrearse que tienen los organismos vivos, es decir, la auto organización; por último, la dialogicidad (Freire, 2006) desde la creencia de que, somos seres inacabados que nos encontramos con y en el otro.

Desde las ciencias de la complejidad, Maldonado (2015) desarrolla un conjunto de ideas acerca del impacto de estas en la sociedad. Plantea la idea de que no todos los fenómenos (léase la autoevaluación) debemos apreciarlos desde el Paradigma de la Complejidad, es decir, todavía vivimos en una especie de simultaneidad, donde requerimos experimentar y encontrar respuesta a ciertos problemas de la sociedad que ayudarán a encontrar soluciones vitales para la humanidad.

c. La evaluación auténtica (Acuña, 2018)

La concepción de evaluación en Universidad Castro Carazo (Acuña, 2018) tiene como propósito el crecimiento en dos niveles: el individual, el de cada persona que participa en el proceso, y el organizacional de la universidad como comunidad. Partiendo de este propósito la evaluación

busca un cambio en la cultura evaluativa institucional, mediante prácticas de evaluación referidas a:

- Las situaciones de la vida real, es decir, a los contextos donde suceden las experiencias.
- La capacidad para promover el autorreflexión y la autorregulación en las personas.
- La comprensión de la evaluación como mejora del proyecto educativo, es decir, de los procesos de aprendizaje de la comunidad universitaria (aprendientes y colaboradores).
- Un proceso de acompañamiento a las personas que forman la comunidad con el fin de potenciarlas y con ello a la organización misma.
- El uso de metodologías participativas y colaborativas.
- Un proceso, por lo tanto, centrado en y para la transformación de la persona.

4. ¿Qué entendemos por Calidad Académica?

Los temas relacionados con la calidad en las universidades públicas tienen que ver con situaciones diversas. Se comenzó a hablar de calidad alrededor de los años 90 movidos especialmente por situaciones relacionadas con (Tobón, Sánchez, Carretero y García, 2015,): El aumento de la crítica social a la falta de pertinencia de programas académicos en las universidades, escasa investigación y falta de relevancia de la investigación para resolver los problemas sociales y empresariales, alto grado de ineficiencia y de ineficacia, alto desempleo de sus egresados por la poca pertinencia de los estudios realizados.

Nuestro Modelo Educativo considera elementos del entorno social de la persona, como individuo/sujeto/especie y la naturaleza. Además de trabajar bajo criterios de calidad estandarizados, comprendemos que esta idea de calidad se cimienta en nuestra aspiración mayor de transformar la sociedad mediante la profesionalización de personas con conciencia planetaria. En nuestro rol de gestores de calidad, consideramos que somos una institución de educación superior privada que nos preocupa y nos ocupa el bienestar social, físico, emocional, espiritual y ambiental de las personas que la conforman, del país y del planeta.

Por lo tanto, nuestra idea de calidad académica considera que:

- La educación es un acto político: Pretendemos concienciar y concientizarnos para que las personas seamos capaces de asumir el reto de la transformación social y la sostenibilidad ambiental (Gutiérrez, 1982).
- La docencia está centrada en el aprendizaje: Asumimos el paradigma del aprendizaje más allá de la enseñanza en un entorno de aprendizaje compartido, consciente, inter y transdisciplinar.
- Metodologías disruptivas: Formas participativas de vivir la cultura universitaria las que deberán ser permeadas por procesos participativos, colaborativos, dialógicos, creativos, innovadores, inclusivos y respetuosos.
- Los procesos de extensión e investigación buscan comprender y encontrar respuesta a las incertidumbres en la búsqueda y construcción de conocimientos y saberes respetando los tiempos, características y ritmos de aprendizaje de la comunidad en la que nos encontramos inmersos.
- Nuestros aprendientes, docentes y colaboradores tienen un gran potencial para construirse como personas espirituales y con conciencia de tal forma que encuentran sentido en el aprendizaje de las emociones, la intuición y la percepción como elementos que les permiten encontrarse a sí mismos y ser con la otredad.

En este contexto proponemos construir la calidad académica desde la práctica permanente de la autoevaluación, como un proceso de construcción del clima y la cultura institucional que se desarrollan en clave de autovaloración de las experiencias laborales cotidianas y nos permiten, a través de un proceso de acción-reflexión-acción, el cambio permanente y, por ende, la transformación de la persona desde la creencia de que somos, seres inacabados en constante cambio y transformación (Freire, 2002).

La propuesta se basa en gestar procesos de calidad permanente como parte de una cultura institucional en reflexión y transformación, colaboradores trabajando de forma autoorganizada asumiendo la responsabilidad de las consecuencias de las decisiones que se toman y desde la dialogicidad, definir las estrategias de autoevaluación coherentes con lo que la comunidad educativa espera y el modelo educativo exige.

Ampliamos el concepto tradicional de calidad académica pues nos referimos a lo que hacemos desde la docencia y todos los elementos que intervienen

en el proceso educativo; buscamos la interconexión entre administración y docencia desde los procesos de aprendizaje, todo esto en relación con el impacto social que desde la investigación, como propuesta metodológica, desarrollamos desde los saberes y conocimientos creados y así, a modo de espiral en movimiento, ir creando formas nuevas de hacer universidad.

Siendo la persona tan importante en el Modelo Educativo Castro Carazo, debemos entonces, incluir indicadores de calidad de desarrollo de la persona desde una visión integral en sus aspectos biológicos, emocionales, espirituales, cognitivos y sociales. La calidad es comprendida desde la dimensión humana y las formas en que la universidad promueve la construcción de un ser humano íntegro y respetuoso de todas las otras formas de vida en el planeta.

5. Autoevaluación como proceso de transformación

Desde la Ecoformación, las dimensiones epistemológica, axiológica y metodológica se definieron en esta experiencia de la siguiente forma:

- Dimensión axiológica

En el contexto de la autoevaluación, comprendemos que el componente axiológico es vital en ese propósito humanizador. Comprender los contextos de la autoevaluación desde los valores que involucra, nos permite visualizar y provocar caminos hacia la transformación universitaria coherente con las realidades del mundo globalizado, sin perder de vista las mejoras que la historia nos demanda y el futuro nos exige en la formación de profesionales que actúen con urgencia, con una conciencia planetaria, propositivos y transformadores.

- La dimensión epistemológica

La visión epistemológica de la autoevaluación parte del principio fundamental de que todo proceso debe ser educativo, por lo tanto, intencionado y validado según los criterios de una evaluación auténtica, tal como está expresada en el Modelo Educativo, desarrollando el pensamiento de forma ecosistémica, compleja y transdisciplinar. Esto se logra rompiendo con la concepción tradicional de que aprendemos por la transmisión de conocimientos sino más bien por la interacción de las personas con el entorno, las

relaciones que establecemos con los objetos para pensar y los significados que demos al objeto de conocimiento.

Desde esta visión la autoevaluación es un proceso participativo de deconstrucción, reconstrucción y co-construcción en relación con las demás personas, como un proceso inherente al quehacer de cada persona y, al mismo tiempo, desde las interacciones con otros, entendiendo que nuestras acciones están directa o indirectamente unidas con las demás personas (principio hologramático). Es decir, la autoevaluación siempre es compleja, multidimensional y multi experiencial, dado que se construye desde, en y con la colectividad.

Por lo tanto, asumimos la idea de que el aprendizaje es situado, es decir, es un organismo vivo desde las realidades sociales y biológicas que los aprendientes depositan en el acto de aprender de forma cotidiana ordinariamente en los diferentes contextos, no solo desarrollando un rol activo sino provisto de los elementos que potencien su aprendizaje, de diferentes formas, en diferentes tiempos y espacios.

- La dimensión metodológica

Nos encontramos ante un desafío. Un desafío porque quizá algunas personas no quieran transformar, sino que desean, con todo sentido, razón y derecho, contar con el título que les permitirá tener movilidad social. Un desafío porque debemos crear esta necesidad, anunciando y denunciando, aquello que sabemos, tendrá mayor impacto en la conciencia planetaria, temas por ejemplo como el medio ambiente, la equidad en todos sus modos, la justicia social, las brechas económicas, los sentidos y sinsentidos de la revolución tecnológica, los derechos humanos, entre otros.

La autoevaluación auténtica apunta a un propósito o finalidad (Acuña, 2018) debe estar orientada a la acción, basada en la práctica concreta, definidos con claridad los métodos y enfoques que se usarán en la metodología de autoevaluación, quiénes participan del proceso, el momento adecuado para iniciarlo y respaldada con evidencias. Recopilar la información de forma articulada y transparente, representativa del esfuerzo y rendimiento de las personas participantes y lo que se va a evaluar, es un imperativo, centrado en la persona, por lo tanto, incluyente e inclusivo. Además, debe ser un proceso multidimensional y colaborativo que debe incluir estrategias de auto-co y heteroevaluación, como un proceso coherente con los principios de la investigación participativa.

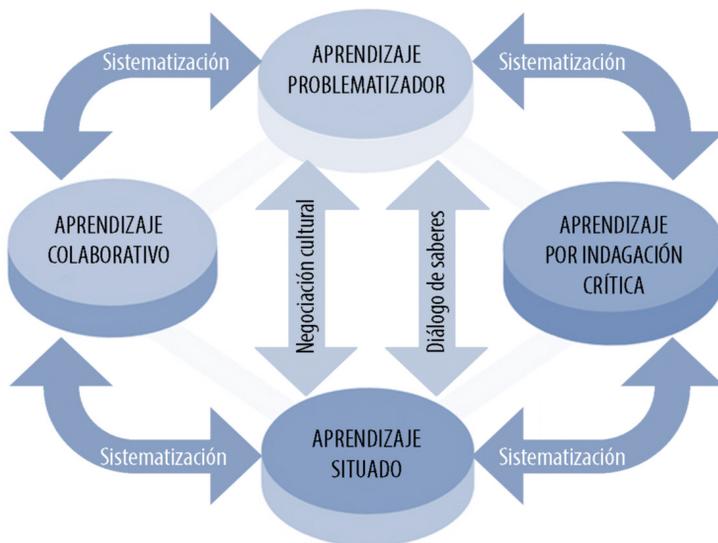
Nos planteamos otro desafío: Vivir procesos de investigación participativa, sustentado en los principios de la Investigación Acción Participativa

(IAP), como estrategia pedagógica de investigación para vivir procesos de autoevaluación conscientes y concientizadores que permitirán trascender hacia la experiencia de transformación en la universidad.

¿Por qué es importante esta visión? Porque nuestro Modelo Educativo es disruptivo, y debemos develar que los lenguajes tradicionales nos pueden llevar, casi sin darnos cuenta, a “más de lo mismo” y debemos tener claridad sobre el rumbo que llevamos hacia la transformación de manera coherente.

Los nuevos lenguajes nos llevan a reconocer la historicidad de los procesos para comprender de qué modo y cuánto tiempo les tomará a las personas romper con las prácticas del pasado para ir transitando, en una especie de simultaneidad entre el ayer, el hoy y el futuro, hacia la transformación de las prácticas cotidianas. La investigación como estrategia pedagógica está centrada en los aprendizajes. Manjarrés y Mejía (2013) lo proponen como comunidades de negociación, aprendizaje, práctica, saber, conocimiento y transformación; de la siguiente manera:

Figura 1. Estrategia pedagógica



Fuente: Elaboración propia basada en Mejía y Manjarrés (2013).

La IAP en espacios educativos recupera la unidad dialéctica entre teoría y práctica, donde construimos conocimiento entre todos los participantes lo cual es fundamental para lograr los propósitos que nos hemos planteado. Proponemos seis momentos para vivir este proceso:

1. Lectura de las realidades, comprensión y justificación de la situación problematizadora: Nos referimos a qué queremos evaluar, cuáles son los criterios que se utilizarán.
2. Definición de la pregunta que necesitamos responder.
3. Diseño del proceso de indagación.
4. Tratamiento de la información.
5. Negociación de saberes.
6. Devenires: Identificación y definición de procesos por mejorar.

Por otra parte, como se plantea en la presentación de antecedentes, la mayoría de rankings y criterios internacionales de calidad reconocen que este es un constructo multivariable y que se construye a partir de la interrelación de muchos factores. Sin embargo, existe una tendencia a brindar mayor importancia a la investigación, la docencia y la infraestructura, mientras que otros factores como la experiencia universitaria, la inclusión o la participación estudiantil, la formación para la transformación y otros son menos o nada valoradas.

6. Algunos modelos de autoevaluación en Costa Rica

Con el objetivo de profundizar en modelos de autoevaluación en educación superior, se analizan los criterios del Instituto de Normas Técnicas de Costa Rica y se elige utilizar como base conceptual el modelo de gestión sugerido por la norma INTE/ISO 21001:2018 indica que un Sistema de Gestión de Organizaciones Educativas (SGOE) conlleva los siguientes principios de gestión:

Figura2. Principios de un Sistema de Gestión de Organizaciones Educativas



Fuente: Elaboración propia basada en INTECO (2018) INTE/ISO 21001:2018.

Aunado a esta propuesta, se suma el Proyecto de Desarrollo de Atributos para graduados en Ingeniería (EGAD, por sus siglas en inglés), el cual es implementado por el Colegio Federado de Ingenieros y Arquitectos y busca identificar las habilidades y conocimientos técnicos, valores, habilidades blandas y herramientas que deben desarrollar las personas que cursen carreras de ingeniería en nuestro país.

Este modelo presenta una guía de seis etapas para la autoevaluación de los procesos educativos con miras a la acreditación de las carreras, los cuales se detallan a continuación:

Tabla 1. Descripción de las 6 etapas del modelo EGAD

Etapa	Descripción
1. Definición	Definir el estado actual del programa de estudios y los retos presentes para la autoevaluación, así como los indicadores del perfil de salida de las personas egresadas de la carrera.
2. Mapeo	Se examina o mapea el plan de estudios y se valora cómo se presentan (o no) los atributos del perfil de salida. Se debe considerar en cuáles etapas de la carrera se desarrollan estos indicadores y en cuáles etapas son evaluados.
3. Recolección	Se recolecta información para verificar la consistencia del programa con el modelo universitario. Además, se debe considerar incorporar fuentes de información externas que den una mirada diversa del programa.
4. Análisis	Se procede al análisis de la información recolectada para identificar si existen patrones, asociaciones o vacíos reiterativos en el programa.
5. Mejora	En esta etapa se busca tomar decisiones de mejora basadas en la evidencia recolectada y analizada, comprendiendo que las mejoras deben ir en función de la calidad educativa,
6. Manejo	Esta etapa se enfoca en la institucionalización de una cultura de evaluación continua que permite aplicar este proceso a otras carreras y del mismo modo estar en revisión constante de las posibles mejoras.

Fuente: Elaboración propia con base en el Proyecto Desarrollo de Atributos para graduados en Ingeniería (EGAD, 2019).

7. Propuesta de calidad académica

Estas ideas, reflexionadas en relación con los argumentos anteriores y la visión de la universidad, sirvieron de base para construir una propuesta de calidad académica que toma como referente los siguientes insumos:

- El Modelo Educativo de Ecoformación, el propósito y los valores institucionales y el modelo de evaluación auténtica
- Experiencias y criterios de agencias acreditadoras como: SINAES, SINACES (Chile), CNA (Colombia) y el CEAB (Canadá).
- Experiencias internacionales como el informe “Revisión de Resultados de la Universidad de California” (California University, 2019).
- Rankings internacionales como: el QS, THE, Maclean’s o el SIR.
- Sistemas, estrategias y prácticas de gestión de la calidad organizacional como: Lean Thinking, Lean Six Sigma, Modelo 5S y Gemba Kaizen.
- Normas técnicas como: ISO 9000, 9001, 9004; INTE ISO 21001, INTE G52 – 1:2019 y la INTE ISO 40500.

Según estos criterios y antecedentes, se diseñó una propuesta de calidad académica distribuida en siete dimensiones específicas:

Tabla 2. Propuesta de dimensiones de Calidad Académica en Castro Carazo

Dimensión	Descripción
Infraestructura	Abarca el impacto de las instalaciones, espacios, equipos y materiales en la experiencia que se brinda a la comunidad universitaria.
Eficiencia institucional	Se refiere al servicio brindado y los procesos desarrollados por el personal administrativo y docente.

Continúa en la siguiente página ▼

Tabla 2. Viene de la página anterior ▼

Dimensión	Descripción
Docencia y discencia	Construcción de comunidades de aprendizaje y las experiencias que se generan dentro o fuera de las aulas. Innovación curricular
Innovación curricular	Corresponde al diseño y desarrollo de nuevas carreras y la actualización de las existentes.
Impacto académico	Abarca los procesos de investigación de la universidad, capacitación a docentes y discentes en investigación y publicación científica, entre otros.
Impacto Social	Se refiere a la percepción que se tiene de la universidad a nivel social, en relación a las diversas acciones que se generan tanto en la comunidad universitaria, como en la comunidad cercana a la universidad o con las que ella mantiene algún tipo de relación.
Experiencia Universitaria	Se refiere a las actividades y servicios brindados por la universidad y su impacto en la experiencia de la comunidad universitaria.

Fuente: Elaboración propia. Universidad Castro Carazo (2019).

8. Metodología

La metodología responde a las calidades expuestas en el aparte de evaluación auténtica: Orientada a la acción, respaldada por evidencia relevante, articulada y transparente, que cumpla con tres atributos propios de una propuesta transformadora (aspectos axiológicos, epistemológicos y metodológicos).

De esta manera se desarrolla una investigación cualitativa con un diseño de investigación - acción, esperando ir transitando hacia el modelo de IAP mencionado, dado que busca moverse de manera dinámica entre la

indagación y la comprensión de la información de manera circular con el objetivo de valorar la percepción de la población participante y los saberes construidos hacia la propuesta auténtica de autoevaluación de la calidad académica en la Universidad Castro Carazo, en simultaneidad con el modelo asumido por la población participante.

En esta simultaneidad, esta investigación es también de carácter descriptivo, dado que como indican Hernández et. al. (2014):

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de las personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier fenómeno que se someta a un análisis. [...] Los estudios descriptivos son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso comunidad, contexto o situación (p. 92).

Como estrategia de indagación se realizaron entrevistas a profundidad y grupos focales con una muestra de participantes voluntarios de la comunidad universitaria (docentes, discentes y personal administrativo). Esta población fue distribuida de la siguiente manera:

Tabla 3. Distribución de la población consultada

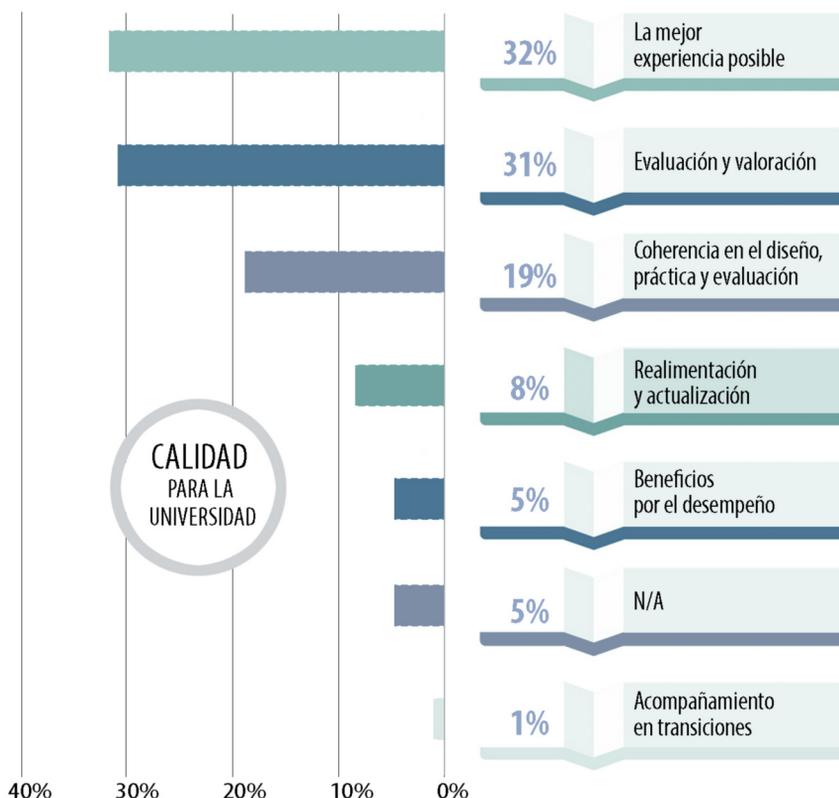
Metodología utilizada	Población consultada	Total de participantes
Entrevistas a profundidad	Rectoría	1
	Vicerrectores/as	11
	Directores/as de carrera	8
Grupos focales	Discentes	9
	Docentes	68
	Personal Administrativo	59
	Total de participantes	156 personas

Fuente: Elaboración propia. (Universidad Castro Carazo, 2020).

9. Presentaciones de resultados

Partiendo de una visión sistémica y ecológica de autoevaluación y mejora continua, se consultó a las personas participantes por su visión de qué es calidad y qué criterios se deberían incluir en la propuesta de calidad de la universidad. Así, ante la pregunta “¿cómo definiría usted calidad?”, contestaron lo siguiente:

Figura 3. Definición de Docentes

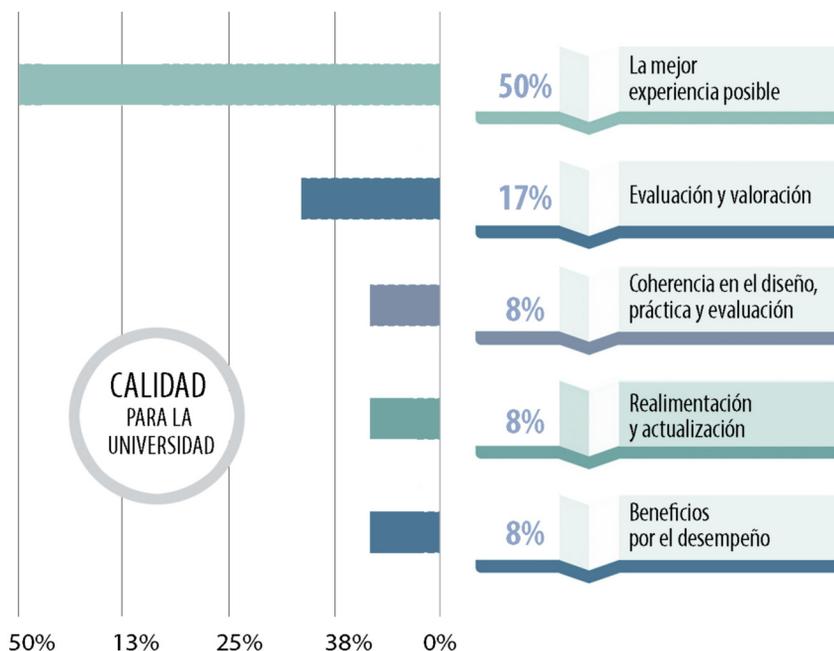


Fuente: Elaboración propia. Universidad Castro Carazo, 2019.

Un 32% de los docentes relacionó calidad con brindar la mejor experiencia posible para los estudiantes, mientras que un 31% habla de calidad como evaluación y valoración de las actividades y procesos solicitados. Por otra parte, un 19% habla de evaluación como coherencia o coordinación en las acciones y actividades, y el 18% restante habla de calidad en relación a los beneficios o el acompañamiento que el centro educativo puede brindarles.

En cuanto a la percepción de calidad desde el punto de vista de los discentes, ellos comentaron lo siguiente:

Figura 4. Calidad (Discentes)



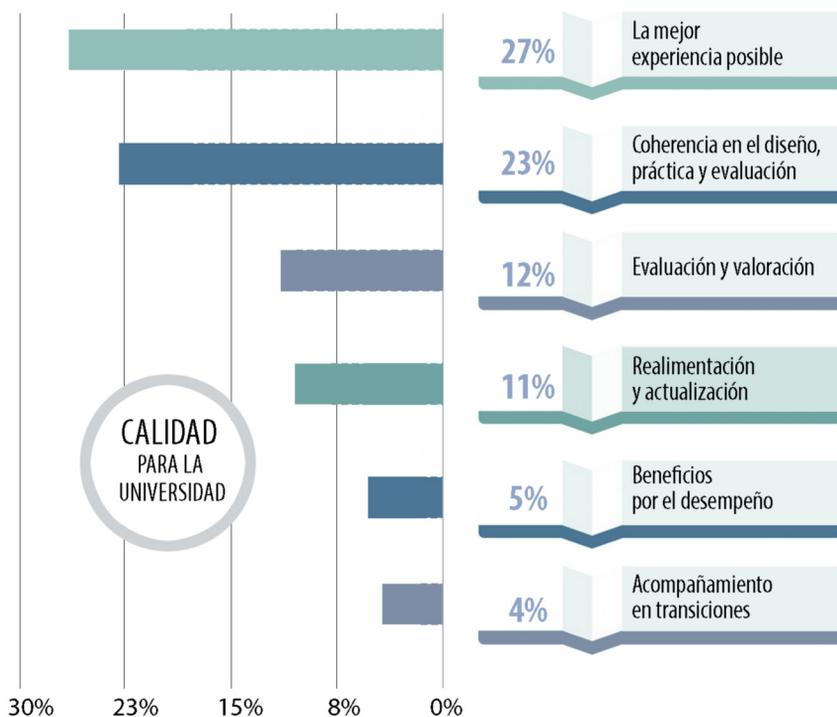
Fuente: Elaboración propia. Universidad Castro Carazo, 2019.

El 50% de los docentes entrevistados mencionaron que calidad debía enfocarse en brindar la mejor experiencia posible a nuestros estudiantes, no solo en los espacios de aprendizaje, sino en todos los servicios brindados como el proceso de matrícula o atención al cliente. Además, relacionan la infraestructura como parte fundamental de brindar esta buena experiencia.

Solo un 17% de los estudiantes asoció calidad con la evaluación o valoración docente y un 8% mencionó como parte de calidad, el que se reconociera la calidad discente, brindando beneficios económicos como becas a aquellas personas con un buen rendimiento académico.

En cuanto al personal administrativo, su visión de calidad es la siguiente:

Figura 5. Definición de calidad desde el personal administrativo



Fuente: Elaboración propia. Universidad Castro Carazo, 2019.

El 27% del personal administrativo habla de calidad como la mejor experiencia posible no solo de parte del servicio que dan a los estudiantes, sino incluso el servicio y el trato que se recibe de parte de otras personas de la universidad. Así mismo, un 23% enfatiza calidad como una comunicación pertinente y efectiva, y menciona la importancia de que la calidad permita generar una coherencia en los diseños de propuestas, las prácticas y las estrategias de evaluación.

Además de las consultas sobre su percepción de calidad, se consultó a la comunidad universitaria sobre las dimensiones de calidad propuestas para la autoevaluación. Los resultados se sintetizan a continuación:

1) En la dimensión de “infraestructura”, se resalta que las tres (3) poblaciones consultadas (docentes, discentes y personal administrativo) consideran parte de una experiencia de calidad el poder contar con espacios específicos no solo para el aprendizaje o el trabajo, sino de convivencia. Además, se hace un énfasis en la importancia y pertinencia de apropiarse de los espacios como parte del identificarse con la universidad.

2) En cuanto a la “docencia y discencia”, un 20% del cuerpo docente y un 28% del personal administrativo mencionan como punto de calidad el Programa de Especialización en Docencia Universitaria (PUEDO) diseñado por la universidad para explicar no solo el Modelo Educativo, sino brindar herramientas pedagógicas y tecnológicas a los docentes. En esta dimensión, un 29% de los estudiantes mencionaron la importancia de contar con una cercanía hacia sus direcciones de carrera, no solo para aclarar dudas sino como parte del acompañamiento de la experiencia universitaria.

La relación entre docentes - discentes fue mencionada como punto de calidad por las diversas poblaciones consultadas, lo que reafirma la importancia de este vínculo indivisible como requisito del proceso de aprendizaje.

3) En la dimensión de “innovación curricular”, un 36% del cuerpo docente, un 57% de los discentes y un 33% del personal administrativo consideran que es fundamental contar con carreras actualizadas como requisito de calidad académica. En este sentido, hablan de una actualización a nivel de contenidos de la disciplina, pero también en estrategias de aprendizaje, recursos utilizados y aplicaciones de los conocimientos en congruencia con el contexto país.

4) Sobre la dimensión de “impacto académico”, un 31% del cuerpo docente y un 25% del personal administrativo enfatizaron la importancia de contar con una instancia específica que promueve la investigación y que capacite al personal.

Por su parte, un 50% de los estudiantes menciona la importancia de incentivar la participación discente en los procesos de investigación, a través del apoyo a vinculaciones con empresas o a iniciativas estudiantiles.

5) Sobre el “impacto social”, y en congruencia con el modelo educativo de la universidad, un 26% de los docentes y un 16% del personal administrativo mencionan la conciencia de “ciudadanía planetaria” como un factor importante de impacto social. Así mismo, de manera general, en las tres (3) poblaciones se rescata el impacto que se genera a través de las acciones de la Vicerrectoría de Bienestar Estudiantil y Extensión Universitaria (VBE) y del Trabajo Comunal Universitario (TCU).

6) En la dimensión de “eficiencia institucional”, el 61% de los docentes y el 78% del personal administrativo detallan como calidad la coherencia que debe existir en los procedimientos, prácticas, actualizaciones, la cultura organizacional y la comunicación con el Modelo Educativo y el propósito de la universidad. En este sentido, la mayoría de participantes indican que “eficiencia” no es lo mismo que calidad, sobre todo si la comunidad universitaria no “habla el mismo idioma”.

7) En la dimensión de “experiencia universitaria”, se resalta que un 20% del cuerpo docente, un 36% de los discentes, y un 18% del personal administrativo indican que existe poca “vida universitaria” (entendiéndola como el desarrollo de actividades académicas, recreativas o culturales externas a las clases). A nivel general, indican que el principal obstáculo para ello es que la mayoría de la población estudiantil trabaja de día y estudia de noche, lo que limita la posibilidad de desarrollar estas actividades. En este sentido, mencionan la universidad como un espacio “de transición” o de paso, por lo cual la calidad académica debe trabajar también en generar ese “sentido de pertenencia”.

10. Discusión

Podemos comprender que el ejercicio de deconstrucción de los lenguajes, creencias y formas en que comprendemos la calidad académica y la coherencia universitaria es un proceso que en la Universidad Castro Carazo estamos realizando con miras a una vivencia de la coherencia institucional y la transformación de la persona, los procesos, las prácticas, la sociedad, el planeta.

En este sentido la profundidad en la reflexión de estos resultados para la construcción de una propuesta más coherente con el Modelo Educativo debe partir de nuestro concepto de calidad, el cual acordamos en este proceso como "la coherencia en los procesos de aprendizaje, los procedimientos y las actividades con el modelo educativo y el propósito de la universidad, dando como resultado la mejor experiencia posible para la comunidad universitaria". (Universidad Castro Carazo, 2019, p. 60).

Desde la comprensión de esta idea, debemos enfatizar que:

- El aprendizaje es un proceso no una transmisión. Las formas en cómo realizamos los procesos y las actividades en la universidad son importantes para el logro de los propósitos de forma coherente con el Modelo Educativo y la misión. Serán la clave de nuestros alcances.
- Los procesos de autoevaluación permitirán tomar las fotografías que revelan a la institución y en un proceso de autorreflexión y diálogo permanente, continuar por el sendero de la mejora continua y en coherencia con nuestro Modelo Educativo desde la perspectiva de la calidad educativa asumida en Universidad Castro Carazo.
- El proceso de autoevaluación es indispensable para construir una nueva forma de hacer ciudadanía, vivida desde la cotidianidad, desde las experiencias laborales en la Universidad Castro Carazo. Ciudadanía con conciencia planetaria.
- Diseñamos criterios de calidad en la educación superior que valoren el proceso educativo en su totalidad, enfatizando en procesos de aprendizaje de futuros profesionales, docentes y colaboradores. Una autoevaluación con sentido de vida, no únicamente como la presencia y cumplimiento de indicadores posibles de cuantificar.

- Al construir procesos de autoevaluación desde el Paradigma Emergente asumido desde los planteamientos de la Complejidad, provoca el nacimiento de oportunidades para gestar procesos de reflexión y transformación permanente, inclusiva y respetuosa de las diversidades.
- La ecoformación, como eje transversal de una propuesta de calidad académica, nos invita a reflexionar sobre la relación entre uno mismo, las demás personas y seres, y el ambiente, de manera que se consideren indicadores de calidad que antes no eran visibles como la ciudadanía planetaria, la ecoformación, la sostenibilidad y el pensamiento complejo.
- Así mismo, el Modelo Ecoformativo aplicado a la autoevaluación permite a las personas colaboradoras:

-Trabajar de forma auto organizada.

-Asumir la responsabilidad de las consecuencias de las decisiones que se toman, es decir, comprender la educación como acto político.

-Desde la dialogicidad, participar en el diseño de las estrategias de autoevaluación coherentes con lo que el modelo educativo exige.

- La forma en que utilizamos el lenguaje para referirnos a calidad nos obliga a comprender que en una institución de educación superior debe medir variables cualitativas que intervienen en el logro de las metas por parte de los aprendientes.
- Cuando excluimos criterios cualitativos en la medición de la calidad, deshumanizamos el proceso al valorar la excelencia, el dato numérico aislado de las realidades.

Referencias

- AACSB International (2013). Procesos de elegibilidad y estándares de acreditación para Administración de Negocios. Tampa, Florida. USA: Asociación para el Avance de Escuelas Colegiadas de Negocios.
- AAPIA (2017). Guía de autoevaluación. Agencia de Acreditación de Programas de Ingeniería y Arquitectura. Colegio Federado de Ingenieros y Arquitectos de Costa Rica (CFIA). Disponible en: <http://aapia.cfia.or.cr/wp-content/uploads/2018/01/guiaAutoevaluacion.pdf> 23/06/2020
- Abarca, A. (2015). Brechas en educación en Centroamérica. Quinto Informe Estado de la Región. Programa Estado de la Región. Costa Rica. Disponible en: https://estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/centroamerica/005/Educacion/AABrechaseneducacionCA.pdf 23/06/2020
- Acuña, M. (2018). Guía hacia una evaluación auténtica en la Universidad Castro Carazo. San José, Costa Rica: Universidad Castro Carazo.
- Aguilar, A.; Sánchez, A.; Vargas, A.; Mora, C.; Bolaños, C.; Guido, E.; Gutiérrez, J.; Kikut, L.; Calderón, M.; Aguilar, M.; González, M.; Quirós, M. (2007). Lineamientos conceptuales y procedimientos generales sobre autoevaluación – autorregulación en la Universidad de Costa Rica. Departamento de Investigación y Evaluación Académica. Centro de Evaluación Académica. Vicerrectorado de Docencia. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Alfaro, F.; Guevara, G. (2017). Modelo de evaluación de la gestión universitaria MEGU – UNED. Programa de Control Interno. Unidad de Evaluación Institucional. Universidad Estatal a Distancia. Costa Rica. Disponible en: https://www.uned.ac.cr/viplan/images/provagari/MEGU_UNED__VERSIÓN_FINAL.pdf 25/06/2020
- Alvarado, K.; Pumisacho, V. (2017). Prácticas de mejora continua, con enfoque Kaizen, en empresas del Distrito Metropolitano de Quito: Un estudio exploratorio. Intangible Capital. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.3926/ic.901> 25/07/2020
- ANECA (2019). Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados de aprendizaje. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Madrid, España. Disponible en: <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otras-guias-y-documentos-de-evaluacion>

- ANECA (2017). Informe sobre estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas. España: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Centro para Rankings Universitarios (2012). Metodología. The Center for World University Rankings (CWUR). Disponible en: <https://cwur.org/methodology/world-university-rankings.php> 23/06/2020
- CHEA (2019). Principios de calidad internacional. Consejo para la Acreditación de la Educación Superior. Disponible en: <https://www.chea.org/international-quality-principles-translations> 25/06/2020
- CONAC (2019). Instrumento de evaluación con fines de primera acreditación académica. México: Consejo de Acreditación de la Comunicación y las Ciencias Sociales. A.C.
- Cruz, N. (2017). Medición de atributos de egreso como herramienta de mejora continua: el caso de la Licenciatura en Ingeniería Civil de la Universidad de Costa Rica. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 54(2); pp. 1 – 16. Santiago, Chile: Universidad Católica de Chile.
- Dwyer, M. (2018). Rank Disponible en: <https://www.madeans.ca/education/university-rankings/university-rankings-2019-our-methodology/> 23/06/2020
- ENQA (2015). Criterios y directrices para el aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG). Asociación Europea para la Calidad en la Educación Superior. Disponible en: https://enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Spanish_by%20ANECA.pdf 23/06/2020
- Fernández, M.; Borges, L.H.; Gómez, M.S.; Barbosa, I.P. (2017). Políticas de Educación Superior: Un caso de estudio en la valoración de la calidad hacia un modelo de manejo universitario. *Avaliacao*. Vol. 22, No.1, pp. 249 - 269. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772017000100013> 25/06/2020
- Freire, P. (2006) *El grito manso*. México, D.F: Siglo XXI
- Freire, P. (1996) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gonzalez, J.; Morin, E.; Pujol, A.; Pineau, G; Da Almeida, C.; Galvani, P; Rosa, M.; Henrique, J.; De la Torre, S.; Motta, R.; Vallejo, N.; Espinoza, C.; Badilla, E.; Sotolongo, P; Carrizo, L. (2017). *Ciudadanía Planetaria*. Bolivia: Imprenta PRISA, Ltda. ISBN: 978-99974-68-09-3

- González, L.; Espinoza, O. (2008). Calidad de la educación superior: Concepto y modelos. *Calidad en la Educación*, N°28, pp. 247-276. Santiago, Chile. Editorial CNED.
- Gutiérrez, F. (1986) *Educación como praxis política*. México: Siglo XXI
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, M.; Méndez, S.;
Mendoza, C. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta Edición. México D.F: McGraw-Hill / Interamericana Editores S.A. de C.V. ISBN: 978-1-4562-2396-0.
- IESALC (2004). *La evaluación y acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas, Venezuela: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- INQAAHE (2016). *Lineamientos de buenas prácticas*. Red Internacional para las Agencias de Calidad en la Educación Superior. Disponible en : https://www.inqahe.org/sites/default/files/INQAAHE_GGP2016.pdf 23/06/2020
- INTECO (2018). *INTE/ISO 21001:2018. Organizaciones educativas Sistemas de Gestión para Organizaciones Educativas. Requisitos para su uso*. Costa Rica: Instituto de Normas Técnicas.
- Jerez, O. (2019). *Marco de calidad en la educación Superior*. Santiago: Universidad de Chile.
- Jerez, O.; Hasbún, B.; Van Hemelryck, T.; Castro, C. (2013). *Modelo de gestión inclusiva en la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile*. Conferencia Global de Procesos de Negocios y Finanzas. Vol. 8, N° 2; pp. 1408-1422. Editorial IBFR. San José, Costa Rica.
- Lewitsky, R. (2019). *Metodología de Universidades de Maclean*. [Vídeo]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=1XWD9ZV1RBc> 25/06/2020
- López, A.(2015) *Maturana para principiantes: biología del amar y el conocer*. Disponible en: <https://eldefinido.cl/actualidad/plazapublica/6480/Maturana-y-la-Biologia-del-Amar-y-del-Conocer/> 16/05/2020
- Mak Consultores (2014). *Principios de gestión de la calidad educativa* [Youtube] Publicado el 09 de setiembre de 2014. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=4NMWY0GANA> 26/06/2020
- Maturana, H (2011) *Autopoiesis, acoplamiento estructural y cognición; historia de estas y otras nociones de la biología de la cognición*. Santiago de Chile: Instituto de Formación Matriztica

- Maldonado, C. (2015) Introducción al pensamiento científico de punta, hoy. Bogotá, Colombia: Ediciones Desde Abajo.
- Manjarrés, M y Mejía, R. (2013) La investigación como estrategia Pedagógica, Una propuesta desde el sur. Bogotá, : Ediciones Desde Abajo.
- Mejía, A.F.; Barajas, L.E.; Fajardo, H.L. (2018). Modelo de indicadores de desempeño de la educación (MIDE). Documento metodológico. MIDE Universitario 2018. Colombia: MINEDUCACIÓN.
- Morin, E. (1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. México, Distrito Federal:Fondo de Cultura Económica UNESCO.
- Montoya, S. (2017). Relevancia de la elaboración de los perfiles profesionales de salida en los procesos formativos. Costa Rica: Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES).
- Moraes, Maria Cândida, (2018) Escolas Criativas e Transdisciplinares, en Transdisciplinariedad en la Educación: Educación: Docencia, escuela y aula, Juan Miguel González coordinador. Bolivia: Impresiones Prisa
- Moraes, S.; Almeida, L. (2017). Ciudadanía planetaria y ecología de saberes en las universidades brasileñas. International Journal of Development Education and Global Learning. Vol. 8, Nº. 3. Disponible en: <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.8.3.0323/06/2020>
- Moreno, O (2015) Educación y ciudadanía planetaria. Concepciones del alumnado participante en programas educativos andaluces. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria. Vol., 26, Nº1; pp. 229 -261. Sevilla, España. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135043653012.pdf> 23/06/2020
- OCDE (2012). Indicadores de los sistemas educativos. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. España: Santillana Educación, S.L.
- Organización de las Naciones Unidas (1979). Comité sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Disponible en: <https://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm> 23/06/2020
- Programa Estado de la Nación (2017). Sexto informe estado de la educación. Consejo Nacional de Rectores. San José, Costa Rica. Disponible en: <https://www.estadonacion.or.cr/educacion2017/assets/ee6-informe-completo.pdf> 23/06/2020

- Proyecto EGAD (2019). Seis pasos del proyecto de Desarrollo de Atributos para graduados en Ingeniería (EGAD). Canadá. Disponible en: <https://egad.engineering.queensu.ca/16/06/2020>
- QS Ranking (2014). Estrellas QS: Metodología. World University Rankings. Disponible en: <https://www.topuniversities.com/qs-stars/qs-stars-methodology>
- RIACES (2019). Red iberoamericana para el aseguramiento de la calidad en la educación superior. Asunción, Paraguay. Disponible en: <http://www.riaces.org/v1/index.php> 16/06/2020
- Robinson, M.; Yorkstone, S. (2014). Convirtiéndose en una Universidad "Lean": El caso de la Universidad de St. Andrews. Leadership and Governance in Higher Education. Vol. 1. Escocia: Raabe Academic Publications.
- RUR (2019). Metodología del RUR. Round University Ranking Agency. Moscú, Rusia. Disponible en: <http://roundranking.com/methodology/methodology.html> 23/06/2020
- Saito, K.; Salazar, A.; Kreaflé, K.; Grulke, E. (2011). Hitozukuri y Monozukuri: Filosofías orientales centenarias para buscar armonía con la naturaleza. Instituto de Investigación para el Desarrollo Tecnológico. Universidad de Kentucky, Lexington. Estados Unidos. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/267848751_Hitozukuri_and_Monozukuri_Centuries'_Old_Eastern_Philosophy_to_Seek_Harmony_with_Nature 16/06/2020
- SCIMAGO Institutions Rankings (2019). Metodología del SIR. SCIMAGO Lab. España. Disponible en: <https://www.scimagoir.com/methodology.php> 23/06/2020
- Silvera, A. (2017). Ecosistemas y ecoformación: Perspectivas para una sociedad sostenible y sustentable. Revista Lasallista de Investigación. Vol.14, N°1. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/321721671_Ecosistemas_y_ecoformacion_Perspectivas_para_una_sociedad_sostenible_y_sustentable 23/06/2020
- SINAES (2013). Guía para la autoevaluación de carreras por conglomerados. San José, Costa Rica: Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior.
- SINAES (2013). Referencia metodológica básica para acreditación por conglomerados. San José, Costa Rica: Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior.

- SINAES (2011). Guía para la autoevaluación de las carreras. San José, Costa Rica: Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior.
- SINAES (2009). Manual Acreditación Oficial de Carreras de Grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior. San José, Costa Rica: Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior.
- SINAES (2008). Guía para la elaboración y revisión del compromiso de mejoramiento. San José, Costa Rica: Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior.
- Times Higher Education (2019). THE Ranking de impacto universitario. Disponible en: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/methodology-impact-rankings-2019> 23/06/2020
- Times Higher Education (2018). Cumbre Académica Mundial: Revelación del Ranking de Universidades Mundiales 2019. [Vídeo] Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=aH-BGxDxDc> 16/06/2020
- Times Higher Education (2018). THE World University Rankings: Una guía rápida a nuestra metodología. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=vLqU49_Dd8 25/06/2020
- Tobón, S, Rial, A, García, R. (2006) Competencias, calidad y educación superior. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio
- Torres-Salas, M.; García – Rojas, A.; Alvarado-Arguedas, A. (2018). La evaluación externa: Un mecanismo para garantizar la calidad de la educación superior en Costa Rica. Revista Electrónica EDUCARE. Vol. 22, Nº. 2. CIDE, Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica. Disponible en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1941/194156028016/html/index.html>
- Trucco, Daniel (2014). Educación y desigualdad en América Latina. Serie Políticas Sociales. CEPAL. Santiago, Chile: Publicación de las Naciones Unidas.
- UNESCO (2020). Global Education Monitoring Report (GEM Report). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Disponible en: <https://es.unesco.org/gem-report/node/1346> 20/06/2020
- UNESCO (2014). Hoja de ruta para la implementación del Programa de Acción Global en Educación para el Desarrollo Sostenible. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514_spa 20/06/2020

UNESCO (2007). Educación de calidad para todos. Un asunto de Derechos Humanos. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Buenos Aires, Argentina: OREALC.

UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm 20/06/2020

Universidad Castro Carazo (2019) Estrategia Auténtica de Calidad Académica (ECA) Informe de Proyecto. Rectoría. Universidad Castro Carazo. San José, Costa Rica. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1wkjIA602oeUQDj-7UQSKcbJuZXprVb_2/view?usp=sharing 01/06/20

Universidad de California (2019). Reporte de rendición de cuentas de la Universidad de California. USA. Disponible en: https://accountability.universityofcalifornia.edu/2019/documents/pdfs/2019_accountability_web.pdf 20/06/2020

Bionotas

Luis Alonso Arrieta Ávila. Licenciado en psicología con especialidad en Derechos Humanos y Educación para la Paz. Actualmente soy Gestor de Calidad Académica en la Universidad Castro Carazo.

Correo electrónico: larrieta@castrocarazo.ac.cr

Yalile Chan Jiménez. Doctora en educación con especialidad en mediación pedagógica. Cuenta con una experiencia de más de 35 años como docente e investigadora en todos los niveles del ámbito educativo.

Correo electrónico: ychanj.ucc@gmail.com

4. Permanencia de la población estudiantil en la universidad a partir de un estudio longitudinal de cohortes en cuatro carreras

María J. Solórzano Salas

María G. Regueyra Edelma

Catalina Esquivel Rodríguez

Freddy Arias Mora

RESUMEN

Se analiza la permanencia de la población estudiantil universitaria desde su ingreso hasta su graduación. Se plantea la educación superior como derecho que garantiza la equidad en el acceso, la trayectoria académica y la graduación para favorecer la movilidad social según los Objetivos de Desarrollo Sostenible. La investigación es cuantitativa, descriptiva y basada en información de las cohortes estudiantiles 2002-2018 en cuatro carreras de la Universidad de Costa Rica, se seleccionaron las variables demográficas, de admisión, académicas y de graduación. A partir de las características de la población estudiantil se observa que hay apertura de la universidad a poblaciones socialmente excluidas: mujeres, personas de zonas alejadas y de colegios públicos y a pesar de la apertura en la admisión se identifica una población que se estanca en la matriculación de cursos en la carrera. La población estudiantil prolonga la permanencia, por lo tanto, la graduación se logra después de lo establecido en el plan de estudios. La permanencia estudiantil es un fenómeno complejo, multicausal y particular en cada carrera; un abordaje interdisciplinario favorece el análisis.

Palabras clave: Enseñanza Superior; Gestión Educacional; Graduado.

4. Permanence of the student population in the university from a longitudinal study

María J. Solórzano Salas

María G. Regueyra Edelma

Catalina Esquivel Rodríguez

Freddy Arias Mora

ABSTRACT

In this study, the permanence of the university student population is analyzed from its admission to its graduation. Higher education is proposed as a right that guarantees equity in access, academic career and graduation to promote social mobility according to the Sustainable Development Goals. The research is quantitative, descriptive and based on information from the 2002-2018 student cohorts in four careers at the University of Costa Rica; variables as demography, admission, academic and graduation were selected. Based on the characteristics of the student population, it is observed that the university is open to socially excluded populations: women, people from remote areas and from public schools. Despite the openness on university admission, a population that stagnates in enrollment is identified. The student population prolongs the stay, therefore, graduation is achieved after what is established in the curriculum. Student permanence is a complex, multicausal and particular phenomenon in each career; an interdisciplinary approach improves the analysis.

Key words: Higher Education; Educational Management; Graduate.

4. Permanência da população estudantil na universidade a partir de estudo longitudinal

María J. Solórzano Salas
María G. Regueyra Edelma
Catalina Esquivel Rodríguez
Freddy Arias Mora

RESUMO

A permanência da população estudantil universitária é analisada desde a admissão até a graduação. A educação superior é apresentada como direito que garante a equidade no acesso, a trajetória acadêmica e a graduação para favorecer a mobilidade social, segundo os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). A pesquisa é quantitativa, descritiva e baseada em informações das turmas estudantis 2002-2018 de quatro cursos da Universidad de Costa Rica (Universidade de Costa Rica). Foram selecionadas variáveis demográficas, de admissão, acadêmicas e de graduação. A partir das características da população estudantil, uma abertura da universidade às populações socialmente excluídas é observada: mulheres, pessoas de zonas afastadas e de colégios públicos. Apesar da abertura do processo de admissão, uma população fica imobilizada na matrícula das disciplinas do curso. A população estudantil prolonga a permanência, e, conseqüentemente, o curso de graduação é concluído após o prazo estabelecido no plano de estudo. A permanência estudantil é um fenômeno complexo, causado por vários fatores particulares de cada curso, motivo pela qual uma abordagem interdisciplinar favorece a análise.

Palavras-chave: Ensino Superior; Gestão Educacional; Graduado

4. Permanence de la population étudiante à l'université à partir d'une étude longitudinale

María J. Solórzano Salas
María G. Regueyra Edelma
Catalina Esquivel Rodríguez
Freddy Arias Mora

RÉSUMÉ

La permanence de la population étudiante est analysée, depuis l'entrée à l'université jusqu'à la fin des études. L'enseignement supérieur est proposé comme un droit qui garantit l'équité au niveau de l'accès, la trajectoire académique et l'obtention du diplôme, afin de favoriser la mobilité sociale en fonction des objectifs de développement durable. La recherche est quantitative, descriptive et basée sur des informations provenant des populations étudiantes 2002-2018, dans quatre carrières de l'Universidad de Costa Rica (Université du Costa Rica). Les variables démographiques, d'admission, académiques et d'obtention de diplômes ont été sélectionnées. Les caractéristiques de la population étudiante montrent que l'université est ouverte aux populations socialement exclues: les femmes, les personnes originaires de régions éloignées et de lycées publics. Cependant, malgré cette ouverture dans le processus d'admission, une population qui stagne au niveau de l'inscription des matières a été identifiée. La population étudiante prolonge la permanence et le diplôme est obtenu après la durée établie dans le programme académique. La permanence des étudiants est un phénomène complexe, dont les causes sont nombreuses et propres à chaque cursus; une approche interdisciplinaire favorise l'analyse.

Mots clé: Enseignement Supérieur; Gestion Éducative; Diplômé.

Permanencia de la población estudiantil en la universidad a partir de un estudio longitudinal de cohortes en cuatro carreras

1. Introducción

En el presente artículo se analiza la permanencia de la población estudiantil universitaria, de cuatro carreras pertenecientes a diversas áreas del conocimiento: Salud, Ciencias Económicas y Educación, que participan en el proyecto de investigación “La permanencia de la población estudiantil de la Universidad de Costa Rica” el cual propone realizar estudios descriptivos longitudinales de cohortes estudiantiles, el equipo de investigación está integrado por una persona docente investigadora que representa la carrera y le corresponde describir e interpretar los datos en el contexto académico particular. Hasta el año 2020 en el proyecto intervienen un total de 16 carreras.

Se analiza información cuantitativa demográfica, de admisión, académica y de graduación de la población estudiantil que ingresó a las carreras en los años 2002 al 2018, a partir de las bases de datos estudiantiles institucionales que se genera en el proyecto de investigación.

Se conceptualiza la permanencia de la población estudiantil, desde el ingreso a la universidad hasta la culminación con la graduación, a partir de la información cuantitativa generada y analizada en el contexto de cuatro carreras, dos del área de las Ciencias Económicas, una del área de Salud y otra del área de Educación.

En este estudio se pretende describir características demográficas, de admisión y de graduación de la población estudiantil en las cohortes del 2002 al 2018 de cuatro carreras. Las investigadoras compartieron datos, identificaron semejanzas y diferencias entre las poblaciones estudiantiles de cada carrera y analizaron estos datos en el marco de la educación que garantiza la equidad en el acceso, la trayectoria académica y la graduación para favorecer la movilidad social que incide en el mejoramiento de la calidad de vida

de las poblaciones de acuerdo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Naciones Unidas, 2015).

Este ejercicio académico descriptivo resulta innovador al acercar los datos de carreras para constatar las diferencias y similitudes entre ellas, en la permanencia de la población estudiantil, y a su vez recopila los análisis interdisciplinarios del equipo investigador y los aportes para la gestión particular de cada carrera.

2. La permanencia en la universidad: Bases conceptuales

En esta investigación, se denomina permanencia al proceso que sigue la población estudiantil universitaria desde su ingreso a un centro de educación superior hasta la culminación de esta con la obtención de un título universitario, por lo tanto, es un proceso que incluye la admisión, el proceso académico según un plan de estudios y la graduación.

El logro de la meta académica del estudiantado que ingresa a la universidad ha sido considerado como un indicador de calidad y eficiencia de la educación superior (Tinto, 1989) y un gran reto, ya que se ha complejizado con situaciones como la no continuación, el abandono, la exclusión y la prolongación de la permanencia más allá de lo estipulado en los planes de estudio (Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez, 2004).

Con la universalización de la educación superior, y concebida según lo proclamado por la UNESCO (2008) como “un bien público social, un derecho humano universal y un deber del Estado” (p.1); se ha brindado acceso a todas las personas al conocimiento, con la posibilidad de concretar su ingreso a la educación superior, logrando así que poblaciones excluidas históricamente de este bien público ingresen, sin embargo, el acceso no garantiza la permanencia y la graduación (Del Valle, 2018). Por el contrario, ha aumentado la problemática de la exclusión y no continuación, como lo plantea Ezcurra (2011), ya que es una inclusión-excluyente, por lo que se requiere del desarrollo de políticas democratizadoras al interior de los centros de educación superior que garanticen además del ingreso, la permanencia y la graduación en equidad y con justicia social y a su vez, consideren la diversidad y desigualdad propia de la población estudiantil.

En las últimas décadas, los estudios sobre la permanencia de la población estudiantil han sido de interés en Latinoamérica. Se han enfocado en el comportamiento de la permanencia en un país, en universidades o en carreras específicas, evidenciando la magnitud del problema, lo complejo de la temática y las múltiples maneras en que puede ser medido y abordado. A continuación, se exponen los hallazgos de investigaciones realizadas en diferentes universidades latinoamericanas, que fueron relevantes para este estudio, sin pretender abarcar la totalidad de estas.

Interesa destacar el aporte de Díaz (2008), en la sistematización de variables que afectan la deserción (contra cara de la permanencia), a partir de la producción de diversos investigadores. Este autor organiza las variables que intervienen en la deserción en las categorías individuales, académicas, institucionales y socioeconómicas, como se detalla a continuación:

Individuales (edad, género, grupo familiar e integración social),
Académicas (orientación profesional, desarrollo intelectual, rendimiento académico, métodos de estudios, procesos de admisión, grados de satisfacción de la carrera y carga académica),
Institucionales (normativas académicas, financiamiento [sic] estudiantil, recursos universitarios, calidad del programa o carrera y relación con los profesores y pares) y
Socioeconómicas (estrato socioeconómico, situación laboral del estudiante, situación laboral de los padres y nivel educacional de los padres) (Díaz, 2008, párr. 42).

Entre los estudios orientados a identificar factores asociados a la permanencia, en poblaciones universitarias, se puede hacer referencia a los realizados en universidades colombianas como el de la Universidad de San Buenaventura, por Osorio, Ramos y Walteros (2017), quienes señalan a la institución educativa, a la persona, a la empresa y a la familia, como factores asociados a la permanencia y rescatan las fortalezas individuales como por ejemplo la resiliencia, como el factor que impulsa la permanencia de la población estudiantil.

En la Universidad de Santo Tomás, Hernández, Mogollón, Ramírez y Sierra (2017) determinaron que la dimensión institucional es percibida por la población estudiantil desertora como “la mayor causante” de la interrupción de estudios. Por su parte en la Universidad de Gran Colombia, Pérez et al. (2018) realizaron una investigación con estudiantes del Programa de Estudios de Fonoaudiología, en el que identifican el bajo rendimiento académico y la falta de orientación profesional como los factores que se relacionan con la prolongación de los estudios y reconocen que esperaban mayor influencia de otros factores.

En la Universidad Nacional del Noreste, en Argentina, Bondar, Latorre, Martínez y Odriozola (2017), desarrollan un estudio para determinar los factores que influyen en la graduación en estudiantes egresados de Administración, se determinó que este periodo se ubica entre siete y diez años, cuando el plan de estudios establece cinco años. Los factores identificados que provocan la prolongación de la graduación en población egresada fueron situaciones laborales, familiares, personales, incorporación laboral, la tesina y aprobación de algunas materias. El factor principal que genera retraso en la carrera es su elección tardía, seguido de la inserción al mercado laboral durante el curso de la carrera y el tener que atender asuntos personales y familiares.

En la Universidad de Costa Rica, Jiménez (2016) realizó un estudio sobre la prolongación de la permanencia en estudiantes de la Facultad de Farmacia, y concluye que la repetición de cursos en los primeros años de la carrera es la causa principal de la extensión de sus estudios, señalando además, que los cursos de matemáticas, química, física, biología, fisiología y bioquímica son los que presentan mayor dificultad para la población estudiantil.

Otro estudio de la Universidad de Costa Rica, elaborado por Lezcano, Montero y Zúñiga (2018), realizan una investigación en población estudiantil de una sede universitaria ubicada al sur del país, específicamente en la Sede de Golfito; la cual identifica como los factores que favorecen la deserción: la nota de admisión, la orientación vocacional y la satisfacción con la carrera. Los factores como colegio de procedencia, lugar de procedencia, lugar de residencia y sexo, no hacen la diferencia para desertar y decidir permanecer en el recinto o graduarse. En el caso de los factores socioeconómicos estos no determinan el éxito, ya que la mayoría de la población estudiantil

cuenta con una beca por condición socioeconómica, aspecto que compensa su situación.

La beca por condición socioeconómica, también es una variable que se menciona en el estudio de Rodríguez (2018) realizado en la Universidad Nacional de Costa Rica; se demostró que es un factor determinante en la graduación de la población de zonas rurales y de bajo índice socioeconómico, ya que el 71.5 % de la población graduada en los años 2009 y 2010 son estudiantes en esa condición, concluye al respecto, que la beca por condición socioeconómica es una contratendencia del patrón de reproducción social, contribuyendo a garantizar el acceso, la permanencia y la graduación de poblaciones tradicionalmente excluidas de la educación superior.

Entre los estudios que proponen modelos predictivos de la permanencia de la población estudiantil, se logra identificar el estudio de Rodríguez, González y Aguilera (2017), realizado en la Universidad de Playa Ancha en Chile, quienes señalan que las notas obtenidas en la enseñanza media es uno de los factores que impacta el rendimiento académico. Una vez que el estudiantado ingresa a la universidad, la asistencia y la cantidad de asignaturas aprobadas tienen mayor influencia en el rendimiento académico.

Otro modelo predictivo identificado, fue realizado en la Universidad de Costa Rica, por Gallardo, Molina y Cordero (2016), que identifican como variables predictoras: las variables socio demográficas, el tiempo de graduación de la población estudiantil, el sexo y el puntaje obtenido en la Prueba de Aptitud Académica. En cuanto al colegio de procedencia (público o privado), considerado un predictor de la condición socioeconómica, tiene influencia positiva en el menor tiempo de graduación, sin embargo, si se utiliza la tenencia de beca por condición socioeconómica, baja la influencia del colegio y; la tenencia de beca se convierte en el mejor predictor del menor tiempo de graduación, debido a que la población becada debe cumplir con creditaje y rendimiento académico aceptable para mantener el beneficio de la beca.

También, se ha abordado la permanencia a nivel nacional, por ejemplo los impulsados en Colombia con la construcción de indicadores que permitan monitorear el desempeño en las instituciones de educación supe-

rior, en el tema de la gestión de la permanencia y el tratamiento de la deserción. Barragán y Tadeo (2017), concluyen que la permanencia y graduación son el producto de un conjunto de esfuerzos institucionales y la población docente es un recurso estratégico para el alcance del logro académico. Por otro lado, están las iniciativas de la Red Universitaria por la permanencia en la Universidad Piloto, que promueve el desarrollo de estudios y estrategias para fortalecerla y lograr la graduación (Barrera y Osma, 2017).

Paralelo a los estudios orientados a identificar los factores que favorecen la permanencia y promueven la no continuación en los estudios universitarios, se han realizado publicaciones en las que se comparten diversas iniciativas para abordar dichos factores, entre ellas se pueden mencionar, aquellos que describen y evalúan programas o estrategias específicas que inciden en la permanencia como el impacto de las becas, estudio realizado en la Universidad Autónoma Benito Juárez en México, por Oropeza, Morán, Luna, Guzmán et al. (2017). Por otra parte, la investigación realizada en la Universidad de Antioquia, Colombia por Pérez y Gómez (2017); quienes estudiaron la consulta psicológica como factor asociado a la permanencia. También en la Universidad Autónoma de Manizales, Colombia, Silva, Sosa, Daza, Cogua et al. (2017), estudiaron la consejería como factor que favorece la permanencia en un Sistema de Estudios a Distancia y Corrales y Naranjo (2017) también identificaron la consejería como eje central de acompañamiento a la población estudiantil, y señalan las estrategias desarrolladas y los retos para lograr la graduación oportuna.

A modo de síntesis, se puede afirmar que existe una gran preocupación en las comunidades universitarias latinoamericanas por el estudio de la permanencia y su contracara, es decir la deserción, no continuación y abandono de la población estudiantil universitaria. Estos estudios se han desarrollado en realidades concretas de programas académicos, en universidades específicas que identifican factores personales o individuales, académicos, socioeconómicos e institucionales que las determinan y que a su vez, tienen sus propias manifestaciones y grados de afectación, los cuales son el punto de partida para la construcción de alternativas, de ahí surge la necesidad de que las autoridades de cada carrera cuenten con información, sistemática, oportuna y de calidad (Regueyra, 2018).

3. Metodología

Los datos que se presentan son producto de una investigación cuantitativa, con un diseño no experimental, descriptivo, longitudinal y retrospectivo, que da seguimiento a la población estudiantil de las cohortes 2002 al 2018, con información que se generó en el año 2018. Se comprende como un diseño de evolución de grupo o de cohortes porque según definen Hernández, Fernández y Baptista se “monitorea cambios en una población o subpoblación a través del tiempo, usando una serie de muestras que abarcan a diferentes participantes en cada ocasión se toma como universo a los sobrevivientes de la población” (2016, p. 160).

El estudio da seguimiento a cada estudiante que conforma la cohorte, es decir al conjunto de estudiantes que ingresa a la carrera en un año determinado (Regueyra, 2018), el cual le da nombre a la cohorte, constituyéndose en las unidades de análisis (Hernández, Fernández y Baptista, 2016). El seguimiento se da durante la permanencia en la carrera y concluye con la graduación o no continuación.

La información fue obtenida de las bases de datos estudiantiles de la Universidad de Costa Rica por medio del Sistema de Seguimiento a la Permanencia de la Población Estudiantil, SISEPPOE. Para el manejo de los datos y la presentación de resultados se utilizaron programas informáticos de estadística (R, versión 3.3.1, RStudio, versión 0.99.902, SPSS, versión número 22 y hojas de cálculo).

Una vez procesada la información en cuadros y gráficos las investigadoras de las carreras fueron las encargadas de analizar las dinámicas de permanencia y graduación del estudiantado, usando como base su conocimiento del contexto de la unidad académica y de la normativa institucional.

El ejercicio que se recopila en este documento sintetiza las lecciones aprendidas de forma interdisciplinaria, a partir de las discusiones del grupo de investigadores, alrededor del objeto investigado, es decir la permanencia de la población estudiantil de cuatro carreras diferentes.

El equipo de investigación seleccionó las variables demográficas, de admisión, académicas y de graduación a partir de la información almacenada en las bases de datos estudiantiles de la Universidad de Costa Rica y procesadas por el SISEPPOE; y su definición se detalla en la tabla 1.

Tabla 1. Variables en estudio, definición conceptual y operacional.
Proyecto de investigación Permanencia de la población estudiantil de la Universidad de Costa Rica, 2018.

Variables de estudio	Definición conceptual	Definición operacional
DEMOGRÁFICAS		
Estudiantes de zona lejana	Son los distritos desde los cuales la población estudiantil requiere más de un día para viajar (ida y regreso) hasta la Sede Rodrigo Facio, considerando la distancia y los tiempos de traslado. (Regueyra (2017, p. 10)	Porcentaje de estudiantes de zona lejana
Sexo	Mujer	Porcentaje de mujeres
Edad	Edad de ingreso a la carrera	Promedio de edad de ingreso a la carrera, donde se concentra el mayor porcentaje de estudiantes
ADMISIÓN		
Colegio de procedencia	Colegio de procedencia público	Porcentaje de estudiantes que provienen de colegio público
Puntaje de admisión	Se define con base en el puntaje en la Prueba de Aptitud Académica (PAA) y el "promedio de las notas de Educación Diversificada correspondientes a las asignaturas definidas previamente por la universidad." (UCR, 2018, p. 4). El puntaje máximo que se puede obtener en la nota de admisión es de 800 puntos	Puntaje de admisión donde se concentra el porcentaje más alto del estudiantado

Continúa en la siguiente página ▼

Tabla 1. Viene de la página anterior ▼

Variables de estudio	Definición conceptual	Definición operacional
ADMISIÓN		
Opción de carrera	Se refiere a si cada estudiante marcó en la Solicitud para la Escogencia de Carreras y Recintos la carrera como primera o segunda opción. El estudiantado que no reporta opción de carrera se debe a que ingresó a la carrera siendo estudiantes regulares de la Universidad. (UCR, 2018, p.3)	Porcentaje de estudiantes, que la carrera es su primera opción
GRADUACIÓN		
Población graduada	Primera titulación en las cohortes del 2002 al 2014, carreras del área de Ciencias Económicas y Educación y cohortes 202 al 2013 carrera del área de la Salud.	Porcentaje de población graduada con primera titulación
Población graduada con primera titulación según plan de estudios	Estudiantes graduados en 8 ciclo para la obtención del Bachillerato y 11 ciclos para la obtención de la Licenciatura	Porcentaje de población graduada con primera titulación según plan de estudio de la carrera
Población graduada con primera titulación en mayor tiempo que el definido en el plan de estudios	Estudiantes graduados en más de 8 ciclo para la obtención del Bachillerato y en más de 11 ciclos para la obtención de la Licenciatura	Porcentaje de población graduada con primera titulación en más de 8 ciclo para la obtención del Bachillerato y en más de 11 ciclos para la obtención de la Licenciatura

Continúa en la siguiente página ▼

Tabla 1. Viene de la página anterior ▼

Variables de estudio	Definición conceptual	Definición operacional
GRADUACIÓN		
Población no graduada según continúan	Población no graduada que continúa matriculando créditos del plan de estudios de la carrera durante tres ciclos lectivos consecutivos o más.	Porcentaje de población no graduada que continúa matriculando créditos del plan de estudios de la carrera
Población no graduada que no continúan	Población no graduada que no continúa matriculando créditos del plan de estudios de la carrera durante tres ciclos lectivos consecutivos o más.	Porcentaje de población no graduada que no continúan matriculando créditos del plan de estudios de la carrera

Fuente: Elaboración propia

Las investigadoras interactuaron en una dialéctica de construcción, profundizando en el análisis de los datos numéricos, para volver la mirada al contexto de la carrera y de la universidad y comprender otras estructuras emergentes que explican la permanencia del estudiantado desde la realidad compleja. El equipo de investigación reconoce su “presencia y el influjo de sus propios valores en la investigación” (Martínez, 1996, p. 196), pues cada persona que participa en la investigación a su vez, es docente en la carrera que representa.

Previamente, cada investigadora asumió la tarea de reconstruir la historia de gestión de cada carrera, a partir de datos como el año de inicio de formación, los planes de estudios ofertados y sus respectivas modificaciones, la cantidad de promociones, la misión y la visión en la formación, la articulación de la normativa de cada carrera y de la institución para generar una comprensión amplia del contexto para la descripción e interpretación de los datos.

Entre las características contextuales que comparten las cuatro carreras se debe tener presente que forman parte de la Universidad de Costa Rica, una institución de educación superior y autónoma que tiene un ciclo básico de Estudios Generales de corte humanista que cursa todo el estudiantado

(Consejo Universitario, 1974). Por su parte, las carreras en cada plan de estudios definen requisitos y correquisitos de los cursos para garantizar una formación secuenciada e integral.

Cada año lectivo está organizado en tres ciclos lectivos, sin embargo, la mayoría de los planes de estudio hacen uso del I ciclo (marzo a julio) y II ciclo (agosto a diciembre). Cada plan de estudios pertenece a una unidad académica específica con una autoridad responsable.

Las lecciones aprendidas que integran este documento no pretenden ser conclusiones definitivas ni comparables, a no ser que otras experiencias, se acerquen a la corroboración estructural que utilizó el equipo en esta investigación (Martínez, 1996).

Para Martínez (1996) la corroboración estructural alcanza la fiabilidad al considerar los aportes recuperados de una socialización previa de estos resultados en el "Simposio Gestión de la Información sobre la población estudiantil para la toma de decisiones en las universidades costarricenses", celebrado en los meses de mayo, agosto y octubre de 2019 (Regueyra, 2019).

El proceso de análisis inició en enero 2018 y finalizó en noviembre 2019 fundamentándose en bitácoras y minutas de reuniones.

4. Discusión de resultados

La generación de información es un recurso estratégico para apoyar la gestión académica, los procesos de acreditación e investigación, así como los requerimientos de información sobre la población estudiantil. En esta línea desde el Instituto de Investigaciones en Educación (INIE) se han impulsado estudios que den respuesta a interrogantes como: ¿quiénes conforman la población estudiantil de la carrera? ¿cómo es la permanencia y graduación del estudiantado en una carrera específica? Para lo cual se conformó un equipo de investigación integrado por docentes de diversas carreras de la Universidad de Costa Rica.

Para dar respuesta a las interrogantes, la comunidad de investigación se definió un conjunto de variables demográficas, de admisión, permanencia y graduación que fueron profundizadas por cada persona investigadora en un análisis previo de las cohortes en estudio (Arias y Núñez, 2019; Esquivel, 2017 y Solórzano, 2017).

Toda esta información contribuye a orientar acciones y servicios para favorecer la permanencia y graduación del estudiantado, así como corroborar o descartar percepciones o supuestos sobre esta población.

Con relación a las variables demográficas y de admisión el análisis utilizado es la comparación entre promedios de la información de cada carrera. En cuanto a la permanencia y graduación se detallan las tendencias por cohorte.

Cada una de las carreras tiene un ingreso promedio diferente de estudiantes como se detalla en la tabla 2, se destacan las carreras de Ciencias Económicas con el mayor promedio de estudiantes que ingresan, x:136 en A1 y x: 122 en A2. En este sentido, se denota la diferencia en la cantidad de estudiantes por carrera, que puede estar explicado tanto por la demanda social - vocacional del estudiantado, y del mercado laboral, así como las condiciones de infraestructura y presupuesto a lo interno de la universidad. En el caso de la carrera de Salud, la cantidad de estudiantes que ingresa está condicionada por múltiples factores como la capacidad instalada en los laboratorios, aspecto que no afecta a la carrera de Educación, sin embargo, esta última es la que tiene un menor promedio de estudiantes que ingresan a la carrera. Para llegar a conclusiones sustantivas se requiere de otros análisis que no se contempla en esta investigación.

Tabla 2. Promedio de estudiantes que ingresan a cada carrera en estudio, año 2018

Área Carrera	Salud	Ciencias Económicas		Educación
		A1	A2	
Promedio de estudiantes que ingresaron a carrera entre el año 2002-2018	82	136	122	30

Fuente: Elaboración propia con los aportes de Arias y Núñez (2019), Esquivel (2017) y Solórzano (2017).

En el proceso de investigación se constata, que hay información similar entre las carreras participantes. El estudiantado ingresa a la carrera inmediatamente después de concluir la secundaria, por lo que son adultos jóvenes con dieciocho o menos años y con necesidades y requerimientos educativos particulares, propios de este grupo poblacional.

Como se observa en la tabla 3, en las carreras en estudio, se garantiza el ingreso de mujeres, en las carreras de Ciencias Económicas son mujeres un 51 % en A1 y un 58 % en A2 y en la carrera de Salud el 60 % son mujeres. En el caso de la carrera de Educación, presenta el porcentaje más alto con un 95 % de mujeres y es una área vocacional principalmente femenina, lo que coincide con Quattrocchi et al. (2017) quienes indican que "Las últimas décadas han evidenciado la creciente participación social femenina en áreas como la educación" (p.29).

La participación del grupo de mujeres en las cuatro carreras evidencia los espacios de una educación inclusiva y equitativa de un grupo que tradicionalmente fue excluido de la educación superior, alineado con las expectativas planteadas en los ODS vinculado a la esfera de las personas (Naciones Unidas, 2015).

En el marco de ODS, el acceso a poblaciones alejadas a la Sede Universitaria Rodrigo Facio Brenes que se encuentra en la capital del país, en todas las carreras hay estudiantes que provienen de zonas lejanas demorando la apertura de la universidad a estas poblaciones, en el caso particular se destaca la carrera de A2, que tiene un 58 % de estudiantes debe trasladarse a vivir cerca de la universidad, aunque aún persiste lo que señala el Estado de la Educación (2019) sobre la tendencia nacional (universidades públicas estatales), de recibir porcentajes bajos de población de zonas alejadas.

En cuanto al colegio de procedencia, la carrera de Salud tiene el menor porcentaje de población que procede de colegios públicos con un 54 % y las otras carreras más del 60 % de la población estudiantil procede de este tipo de colegios, contrarrestando la creencia de que, en la Universidad de Costa Rica, el mayor porcentaje de estudiantes proviene de educación secundaria privada (tabla 3).

La población estudiantil de la carrera de Salud se concentra en el rango de puntaje de admisión más alto, seguido del estudiantado de la carrera A2, factor que fue señalado por Gallardo, Molina y Cordero (2016) entre

los predictores de la graduación. La población de las carreras A1 y Educación se encuentran en el mismo rango de puntaje de 550 a menos de 600.

En cuanto a las opciones de ingreso a carrera, un 72 % de la población estudiantil de las carreras de A1 y A2 y un 57 % del área de Salud, se encuentra matriculada en la carrera que seleccionaron como primera opción de escogencia y en la carrera de Educación un 48 % y en A1 un 41 %. Esto significa que para estas dos últimas carreras hay un porcentaje importante de estudiantes que matricularon la carrera como una segunda opción y que podrían no estar satisfechos o motivados, lo que tiene efectos en la no continuación en la carrera, aspectos que se han discutido como posibles explicaciones a lo interno de la comunidad de investigación del proyecto.

Tabla 3. Síntesis de información general y del estudiantado, de cada carrera, año 2018

Área	Salud	Ciencias Económicas		Educación
		A1	A2	
Porcentaje de mujeres	60 %	51 %	58 %	95 %
18 AÑOS O MENOS				
Promedio de edad de ingreso a la carrera, donde se concentra el mayor porcentaje de estudiantes	74 %	48 %	64 %	70 %
Porcentaje de estudiantes que provienen de colegio público	54 %	71 %	69 %	62 %

Continúa en la siguiente página ▼

Tabla 3. Viene de la página anterior ▼

Área	Salud	Ciencias Económicas		Educación
		A1	A2	
	650 a menos 700	550 a menos 600	600 a menos 650	550 a menos 600
Puntaje de admisión donde se concentra el porcentaje más alto del estudiantado	56 %	53 %	39 %	41 %
Porcentaje de estudiantes, que la carrera es su primera opción	57 %	41 %	72 %	48 %
Porcentaje de estudiantes de zona lejana	42 %	30 %	58 %	48 %

Fuente: Elaboración propia con los aportes de Arias y Núñez (2019), Esquivel (2017) y Solórzano (2017).

Las variables demográficas y de admisión son variables predictivas de la permanencia y la graduación; como se sintetizó en los estudios referenciados líneas atrás (Osorio, Ramos y Walteros, 2017; Hernández, Mogollón, Ramírez y Sierra, 2017; Lezcano, Montero y Zúñiga, 2018; Pérez et al., 2018), sin embargo, estas no se pueden generalizar para todas las carreras de la universidad, ya que como se ha descrito, la población estudiantil de cada carrera tiene características particulares, por lo tanto tiene necesidades y requerimientos diferentes para el logro de su proyecto académico, como se puede leer en la tabla 3. No es objetivo de este estudio realizar un análisis predictivo, pero esta comparación entre las poblaciones estudiantiles permite esbozar hipótesis de interés para futuros estudios.

La graduación es la consolidación de un proyecto personal para obtener una certificación del conocimiento adquirido en el área disciplinar de interés; luego de haber cursado un plan de estudios con formación humanista y académica. El estudiantado, por medio de este acto se compromete a “cumplir solemnemente los deberes y las responsabilidades que le impone el ejercicio de su profesión” (Consejo Universitario, 1974, artículo 24). La graduación es considerada como uno de los indicadores de eficiencia de la educación superior (Estado de la Educación, 2015).

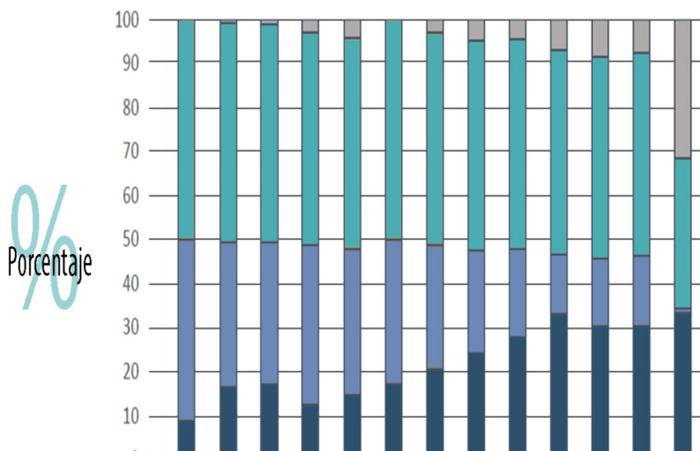
En el marco del proyecto de investigación, cuando se inició el estudio de la graduación, se consideró que era necesario comprender también la no graduación, es decir, la integración dialéctica de ambas situaciones, la cara y la contracara.

De acuerdo con el plan de estudios de cada carrera, existe un número determinado de ciclos lectivos para alcanzar una titulación, por ello se identificó que porcentajes de población estudiantil logra la graduación en un tiempo superior al establecido por lo que se subdividió a la población graduada en dos categorías de análisis determinadas por el tiempo de graduación: los que concluyen en el tiempo que establece el plan de estudios y los que requieren de un plazo mayor.

Para el análisis de la población no graduada, se consideró a la población que, de acuerdo con la fecha de ingreso a carrera, tiene el tiempo de permanencia para haber concluido el plan de estudios; sin embargo a la fecha de la generación de los datos aún no se había graduado, esta población se subdividió en el estudiantado que continúa matriculando créditos de la carrera y el que no lo hace durante tres ciclos lectivos consecutivos o más al momento de generar la información.

En las figuras 1, 2,3 y 4 se detalla el comportamiento de cada una de las cohortes del 2002 al 2014 según la población graduada en el tiempo definido en el plan de estudios (ocho ciclos para la primera titulación de Bachillerato figuras 1,2 y 3 y 11 ciclos para primera titulación en Licenciatura de la figura 4) así como la que requirió de más tiempo, también la población no graduada que continúa matriculando créditos de la carrera y la que no continúa.

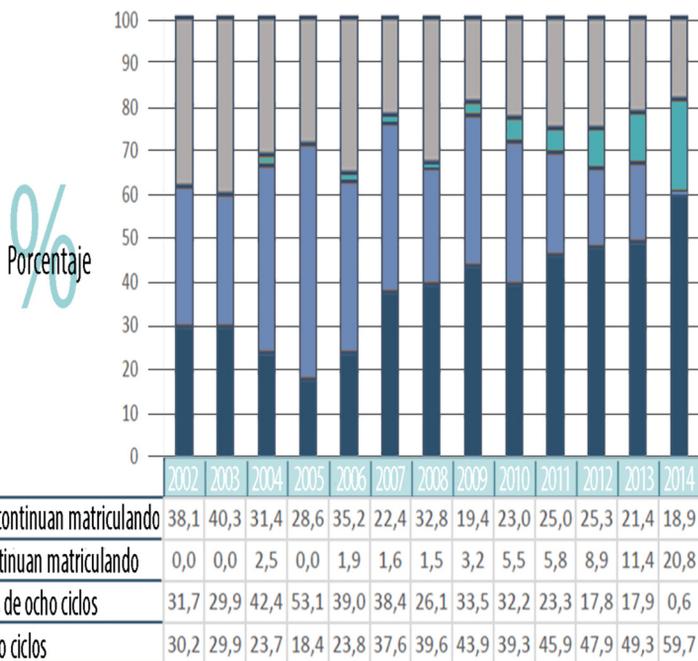
Figura 1. Distribución relativa de los estudiantes graduados en bachillerato según se han graduado o no en ocho ciclos y estudiantes no graduados según continúan o no matriculando curso en la carrera A1. Sede Rodrigo Facio, Universidad de Costa Rica, 2018.



	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
No continúan matriculando	0,0	1,0	1,1	2,9	4,3	0,0	2,9	5,0	4,7	7,0	8,6	7,6	31,6
Continúan matriculando	50,0	49,5	49,5	48,5	47,9	50,0	48,5	47,5	47,7	46,5	45,7	46,2	34,2
Más de ocho ciclos	41,3	33,0	32,3	35,9	33,3	32,9	28,1	23,4	19,8	13,4	15,5	15,9	0,9
Ocho ciclos	8,7	16,5	17,2	12,6	14,5	17,1	20,5	24,1	27,9	33,1	30,2	30,3	33,3

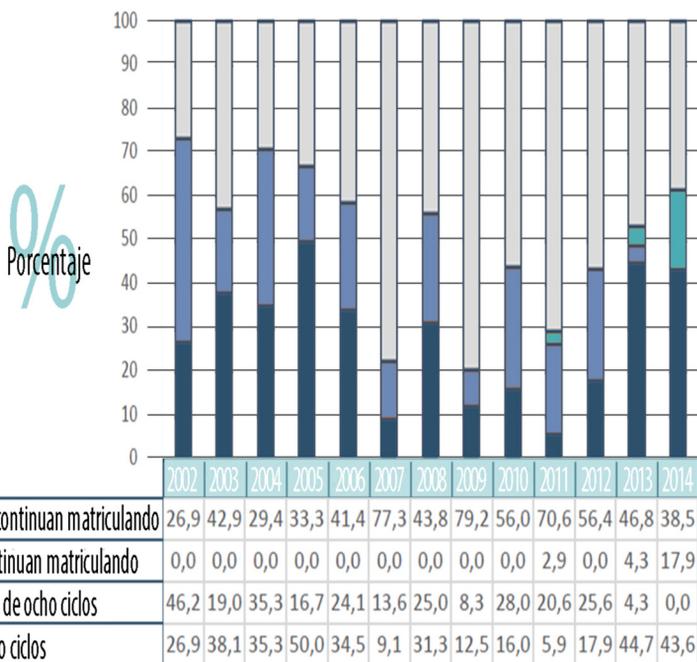
Nota: Elaborado por Delgado, A. para esta publicación con datos del Proyecto “Seguimiento a la permanencia de la población estudiantil de la Universidad de Costa Rica”, con información generada por el SISEPPOE (2018-10-29) a partir de las bases de datos de la universidad.

Figura 2. Distribución relativa de los estudiantes graduados en bachillerato según se han graduado o no en ocho ciclos y estudiantes no graduados según continúan o no matriculando curso en la carrera A2. Sede Rodrigo Facio, Universidad de Costa Rica, 2018



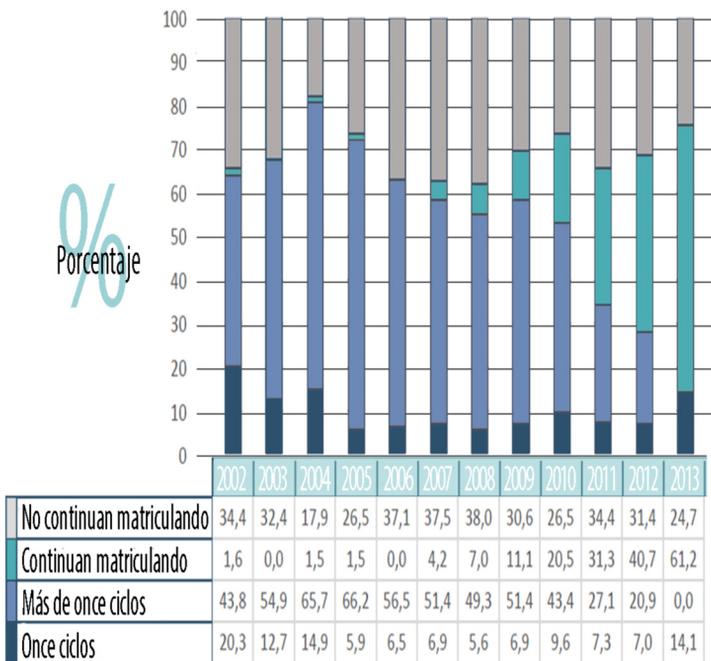
Nota: Elaborado por Delgado, A. para esta publicación con datos del Proyecto “Seguimiento a la permanencia de la población estudiantil de la Universidad de Costa Rica”, con información generada por el SISEPPOE (2018-10-29) a partir de las bases de datos de la universidad.

Figura 3. Distribución relativa de los estudiantes graduados en bachillerato según se han graduado o no en ocho ciclos y estudiantes no graduados según continúan o no matriculando curso en la carrera de Educación. Sede Rodrigo Facio, Universidad de Costa Rica, 2018



Nota: Elaborado por Delgado, A. para esta publicación con datos del Proyecto “Seguimiento a la permanencia de la población estudiantil de la Universidad de Costa Rica”, con información generada por el SISEPPOE (2018-10-29) a partir de las bases de datos de la universidad.

Figura 4. Distribución relativa de los estudiantes graduados en licenciatura según se han graduado o no en once ciclos y estudiantes no graduados según continúan o no matriculando curso en la carrera de Salud. Sede Rodrigo Facio, Universidad de Costa Rica, 2018



Nota: Elaborado por Delgado, A. para esta publicación con datos del Proyecto “Seguimiento a la permanencia de la población estudiantil de la Universidad de Costa Rica”, con información generada por el SISEPPOE (2018-10-29) a partir de las bases de datos de la universidad. .

Según las figuras 1,2,3,4, en las cuatro carreras más de la mitad de la población ha logrado la primera titulación, en algunas alcanzan porcentajes superiores al 80 %, si se suman la población graduada a tiempo y la que requiere más tiempo (ocho u 11 ciclos y más de ocho u 11 ciclos). Destacan algunas cohortes con porcentajes inferiores que sería importante profundizar en las causas que pueden explicar esta situación. En el logro de la titulación en el tiempo determinado por el plan de estudios, sobresalen la carrera de A2 y la de Educación con los mayores porcentajes de graduación en esta categoría. La carrera de Salud tiene los porcentajes más bajos entre 5.6 % y un 20.3 % de población que se gradúa de acuerdo al plan. Para las carreras A2 y de Salud la población estudiantil requiere un plazo mayor para graduarse que lo normado por cada plan de estudios, aspecto que se sugiere ser indagado en cada carrera.

Para la carrera de Educación se puede observar en las cohortes de 2007, 2009 y 2011 bajos porcentajes de graduación que van entre 20.8 %, 20.7 % y 26.4 %, situación que no se presenta en ninguna de las otras cohortes anteriores, cuyos porcentajes son mayores.

En la carrera A1, por parte, alrededor del 50 % en todo el periodo de análisis logra graduarse, a excepción de la cohorte 2014 que obtuvo un 34.2 % de graduación y en A2, en las cohortes 2007 y 2009 tienen los mayores porcentajes de graduación con 76 % y 77.4 % respectivamente mientras que en las restantes cohortes se da un 60 % o más.

Por su parte la carrera de Salud, sobresale la cohorte 2004 con un 80.6 % y en las restantes cohortes sobrepasan el 50 %, excepto las cohortes de 2011, 2012, 2013 que alcanza porcentajes inferiores al 35 %.

El analizar el comportamiento de la población no graduada y que continúa matriculando es importante ya que es la población que podría aumentar los porcentajes de graduación de la carrera, en esta condición sobresale la carrera A1 con los mayores porcentajes de población en todas las cohortes. La carrera de la Salud presenta la misma situación en las cohortes 2011, 2012 y 2013; para ambas carreras podría generar mayor porcentaje de personas graduadas en más tiempo y por consiguiente disminuir el porcentaje de población graduada de acuerdo con los ciclos que determina cada plan de estudios.

La población estudiantil que se gradúa en más tiempo y la que continúa matriculando prolongan la permanencia en la carrera lo que genera cambios

en la demanda de cursos ya que habrá estudiantes de diversas cohortes, que requieren matricular un mismo curso lo que conlleva a tomar medidas de planificación en la cantidad de cursos que oferte la carrera por ciclo lectivo, así como en el número de estudiantes por curso.

La carrera de Educación presenta los mayores porcentajes de población estudiantil que no continúa matriculando en la carrera y al analizar la composición de las barras, los mayores porcentajes se concentran en graduada o que no continúan, y la mayoría de cohortes no tienen población que continúa matriculando créditos de la carrera. Como se mencionó líneas atrás, esta carrera tiene porcentajes altos de estudiantes que la seleccionan como segunda opción; al igual que la carrera de A1; pero esta última, es la que presenta los porcentajes más altos de estudiantes que continúa matriculando; reiterando una vez más las particularidades del estudiantado en cada carrera.

La prolongación de la permanencia es complejo y multicausal (Osorio, Ramos y Walteros, 2017; Hernández et al. 2017 y Pérez et al., 2018) ya que puede estar condicionada por la toma de decisiones de gestión curricular, tales como la restricción de llevar cursos que no son propios del nivel del plan de estudios que le corresponde a cada estudiante, la imposibilidad de matricular cursos sin el cumplimiento de requisitos y correquisitos y las modificaciones realizadas a los planes de estudio, así como la oferta de cursos en horarios que no son accesibles al estudiantado por otras razones propias como las laborales y o familiares; que pueden condicionar la propia toma de decisiones.

La comunidad de investigación también ha discutido otras posibles causas de la prolongación de la permanencia referidas a situaciones propias del estudiantado, por ejemplo, otros intereses vocacionales y dificultades en el desempeño académico tales como la reprobración y repitencia de cursos, entre otros y su realidad familiar y laboral, como lo señalan los estudios referenciados. Aspectos que deben ser profundizados en otros estudios.

En síntesis, a partir de lo anterior y de los referentes teóricos analizados (Sánchez y Márquez, 2012; Parrino, 2014; Estado de la Educación, 2015 y Delgado, Arias, Regueyra y Valverde, 2018), se evidencia que la población estudiantil de las cuatro carreras para graduarse requiere de mayor tiempo que el establecido en el plan de estudios, prolongando la permanencia. Por otra parte, se debe reflexionar sobre los porcentajes del estudiantado que no continúa

matriculando créditos de la carrera para identificar las causas y planificar acciones a fin de modificar los resultados obtenidos a la fecha para favorecer el ingreso y la obtención del título, para superar lo que Ezcurra (2011) define como la dialéctica inclusión-exclusión en la educación superior.

5. Conclusiones

La permanencia se comprende como el proceso que inicia el estudiantado al ingresar a la carrera y culmina con la graduación, con el cual se consolida el proyecto personal vocacional y la universidad cumple con su misión.

Respaldadas por políticas universitarias de equidad, las carreras en estudio, reciben población tradicionalmente excluida como las mujeres, aquellas que viven en zonas alejadas a los conglomerados urbanos y procedentes de colegios públicos, contribuyendo con las aspiraciones de los ODS.

En el caso de las carreras analizadas en esta investigación se constató que la población estudiantil alarga la permanencia ya que hay porcentajes de estudiantes que no logran la graduación según lo estipulado en cada plan de estudios, así como población que teniendo el tiempo para graduarse continúa matriculando, prologando el tiempo de permanencia.

La apertura de la universidad en la admisión, evidencia que el ingreso no garantiza la graduación, con los datos obtenidos se demuestra que hay un grupo de estudiantes que no logran la graduación según el plan de estudio y no continúan matriculando.

Los estudios de permanencia de la población estudiantil longitudinales y sostenidos en con el tiempo, permiten describir tendencias demográficas, de admisión, permanencia y graduación que guíen las acciones de mejora para fortalecer la equidad y el logro en la educación superior.

El grupo de investigación analiza que es necesario desde cada carrera generar acciones para dar información al estudiantado del accionar profesional y de los campos laborales, con el objetivo de que tome decisiones ajustadas a expectativas reales tanto de la carrera como el ser estudiante universitario.

En la carrera de Educación es necesario analizar el proceso de admisión para que ingrese población estudiantil con una clara orientación vocacional y disminuir los altos porcentajes de la población estudiantil que no continúa en la carrera.

A la carrera A1, se plantea profundizar en las razones que llevan a que la población estudiantil presente largos periodos de permanencia sin la obtención de un título universitario. Para A2, es necesario mantener los esfuerzos que han realizado hasta la fecha para alcanzar la graduación.

Para la carrera de Salud, se sugiere analizar las causas que provocan una mayor permanencia en la carrera y en la consecución del título profesional.

Esta investigación aporta la mirada interdisciplinaria de la comprensión de la permanencia de la población estudiantil que se posibilita por la participación de docentes – investigadores de las cuatro carreras, quienes aportan desde su propia cultura académica, pero a su vez, construyen comprensiones transversalizadas por las reflexiones y discusiones del equipo de investigación. Estudios descriptivos como el compartido en esta publicación deben ser complementados por análisis inferenciales y acercamientos cualitativos con la población estudiantil para continuar profundizando en la comprensión del objeto.

La comunidad de investigadores ha iniciado un nuevo acercamiento a los datos con una perspectiva multicorrelacional, para identificar variables sociodemográficas y académicas que estén relacionadas con la población que se gradúa y la que no se gradúa y a su vez incorporar en los análisis los efectos de la beca por condición socioeconómica en la permanencia y graduación de la población estudiantil, con el fin de sustentar acciones afirmativas para garantizar el derecho a la educación superior y, contribuir con los planteamientos de los ODS.

Referencias

- Arias, F. y Núñez, A. (2019). Caracterización de la población estudiantil de la carrera de licenciatura en Farmacia de la Universidad de Costa Rica, cohortes 2002-2018. Informe sin publicar Proyecto de investigación #724-B8-716 “Seguimiento a la permanencia de la población estudiantil de la Universidad de Costa Rica”. Instituto en Investigación Educativa: Universidad de Costa Rica.
- Barrera, O. y Osma, E. (2017). Red universitaria por la permanencia estudiantil. Congresos CLABES. Disponible en: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1640/2376> [Consulta: 29/01/2019].

- Bondar, C., Latorre, M., Martínez, M., y Odriozola, J. (2017). Factores influyentes en la culminación académica de la licenciatura en Administración de la UNNE. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas*, 18, pp. 63-79. Disponible en: [repositorio.unne.edu.ar > bitstream > handle > RIUNNE_Articulo_de_revistas_](http://repositorio.unne.edu.ar/bitstream/handle/RIUNNE_Articulo_de_revistas_/) [Consulta: 2/03/2019].
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. y Vásquez, J. (enero-junio ,2004) Deserción estudiantil universitaria: Una aplicación de modelos de duración. *Lectura de Economía*, 60, pp.30-65. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155217798002> [Consulta:21/03/2019].
- Consejo Universitario. (1974). Estatuto orgánico de la Universidad de Costa Rica. Disponible en: [www.cu.ucr.ac.cr > normativ > estatuto_organico](http://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/estatuto_organico) [Consulta: 13/03/2019].
- Corrales, S. y Naranjo, M. (2017). La consejería, eje central del proceso de acompañamiento a estudiantes Ponencias de Congresos CLABES. Disponible en: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1592/2330> [Consulta: 29/01/2019].
- Delgado, A., Arias, S., Regueyra, G. y Valverde, M. (2018). Elaboración de indicadores y construcción de cohortes para bachillerato en ciencias de la educación con énfasis en educación especial. Proyecto seguimiento a la permanencia de la población estudiantil en la Universidad deCosta Rica Proyecto #724-B2-006. Costa Rica: Facultad de Educación, Instituto de Investigación en Educación.
- Del Valle, D. (2018). "La universidad como derecho en el marco de las tendencias de la educación superior en la región", en D. Del Valle y C. Suasnábar (Coord.). *Política y tendencias de la educación superior a diez años de la CRES 2008*, Buenos Aires: IEC - CONADU: CLACSO: UNA- Universidad Nacional de las Artes, pp. 37-56. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdll/cgi-bin/library.cgi?e=d-11000-00---off-0clacso--00-1----0-10-0---0---0direct-10---4-----0-0l--11-es-Zz-1---20-about--00-3-1-00-0-4---0-0-01-00-OutfZz-8-00&a=d&cl=CL3.4&d=D13835.1> [Consulta:08/03/2019].
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 34 (2), pp. 65-86. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000200004 [Consulta: 9/01/2019].

- Estado de la Educación. (2015). Capítulo 4: La evolución de la educación superior. Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (Coord.), Informe 5, pp.1-482. Costa Rica. Disponible en: <https://estadonacion.or.cr/informes/> [Consulta: 01/10/2019].
- Estado de la Educación. (2019). Capítulo 5: Educación superior en Costa Rica. Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (Coord.), Informe 7, pp.1-296. Costa Rica. Disponible en: <https://estadonacion.or.cr/informes/> [Consulta: 01/10/2019].
- Esquivel, C. (2017). Caracterización de la población estudiantil de las carreras de administración de la Universidad de Costa Rica, cohortes 2002-2018. Informe sin publicar Proyecto de investigación #724-b2-006 "Seguimiento a la permanencia de la población estudiantil de la Universidad de Costa Rica". Instituto en Investigación Educativa: Universidad de Costa Rica.
- Ezcurra, A. (2011). Igualdad en educación superior: Un desafío mundial. Buenos Aires, Argentina: UNGS.
- Gallardo, E., Molina, M. y Cordero, R. (2016). Aplicación del análisis de sobrevivencia al estudio del tiempo requerido para graduarse en educación superior: El caso costarricense. *Revista Páginas de Educación*, 9 (1), pp. 45-76. Disponible en: <http://www.kerwa.ucr.ac.cr/handle/10669/76055> [Consulta: 07/03/2019].
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2016). Metodología de la investigación. (6 ed.). México: McGrawHill Edamsa impresiones, S.A. de C.V.
- Hernández, O., Mogollón, E., Ramírez, M. y Sierra, H. (2017). Escenarios deseables de la permanencia estudiantil y graduación oportuna en la Universidad Santo Tomás de Colombia: Resultados Fase I. Ponencias de Congresos CLABES. Disponible en: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/dabes/article/view/1602>. [Consulta: 29/01/2019].
- Jiménez, L. (2016). Magnitude of the repetition, prolongation and dropout by pharmacy students, cohort 2009-2014 at the University of Costa Rica. *Journal of Global Research in Education and Social Science*, 7(2), pp.115-120. Disponible en: <http://www.ikpress.org/index.php/JOGRESS/article/view/2296> [Consulta: 07/03/2019].

- Lezcano, Y., Montero, E., y Zúñiga, C. (2018). Deserción, permanencia y graduación, una discusión preliminar: El caso del recinto de golfito Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica de las Sedes Regionales de la Universidad de Costa Rica*, 19(40), pp. 35-50. Disponible en: [10.15517/isuc.v19i40.35654](https://doi.org/10.15517/isuc.v19i40.35654) [Consulta: 07/03/2019].
- Martínez, M.I. (1996). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. México: Editorial Trillas, S.A.
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible (Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015)*. Disponible en: file:///C:/Users/pc/AppData/Local/Temp/ares70d1_es.pdf [Consulta: 03/05/2020].
- Oropeza, B., Morán, A., Luna, J., Guzmán, B. y García, K. (2017). Análisis del programa de becas para estudiantes del nivel medio superior y su impacto en la inserción y permanencia al nivel superior de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca. Ponencias de Congresos CLABES. Disponible en: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1648/2384> [Consulta: 27/01/2019].
- Osorio, L., Ramos, E. y Walteros, D. (2017). Resiliencia educativa: Identificación de aspectos asociados a la permanencia estudiantil. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 17(1), pp. 5-18. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6203595.pdf> [Consulta: 11/03/2019].
- Parrino, M. (2014). Factores intervinientes en el fenómeno de la deserción universitaria. *Revista Argentina de educación superior RAES*, (8) Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4753784> [Consulta: 08/03/2019].
- Pérez, E. y Gómez, M. (2017). Abordaje de los motivos de consulta psicológica de estudiantes universitarios como factor asociado a la permanencia. Universidad de Antioquia, Medellín-Colombia. Ponencias de Congresos CLABES. Disponible en: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1680/2416> [Consulta: 28/01/2019].
- Pérez, L., Muñoz, I., López, A., Erazo, A., Valencia, A., Rojas, V., Viveros, B. y Avellaneda, P. (2018). Alta permanencia de estudiantes en un programa de educación superior. *Sophia*, 14(2), pp. 24-34. Disponible en: <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/793/1281> [Consulta: 08/03/2019].

- Quattrocchi, P., Flores, C., Cassullo, G., Moulia, L., De Marco, M., Shaferstein, C., Pereda, Y. y Siniuk, D. (abril-junio, 2017). Motivación y género en la elección de carrera. *Revista de Educación y Desarrollo*, 41, pp. 27-35. Disponible en: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:uFga8u6zzfUJ:www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/41/41_Casullo.pdf+&cd=1&hl=es-419&ct=dnk&gl=cr&client=firefox-b-d [Consulta: 08/03/2019].
- Regueyra, G. (2017). Definiciones de variables, categorías y códigos utilizadas en los requerimientos de información. Documento sin publicar del Proyecto de investigación #724-B2-006 "Seguimiento a la permanencia de la población estudiantil de la Universidad de Costa Rica". Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica.
- Regueyra, G. (2018). Proyecto seguimiento a la permanencia de la población estudiantil Universidad de Costa Rica. Informe sin publicar Proyecto de investigación #724-B8-716 "Seguimiento a la permanencia de la población estudiantil de la Universidad de Costa Rica". Instituto en Investigación Educativa: Universidad de Costa Rica. Repositorio Instituto de Investigaciones en Educación Universidad de Costa Rica. Disponible en: <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/474/1/INIE%2006.03.06%202455.pdf> [Consulta: 09/03/2019].
- Regueyra, G. (2019). Proyecto simposio gestión de la información sobre la población estudiantil para la toma de decisiones en las universidades públicas costarricenses: Experiencias y retos. Informe sin publicar Proyecto de investigación #724-B8-716 "Seguimiento a la permanencia de la población estudiantil de la Universidad de Costa Rica". Instituto en Investigación Educativa: Universidad de Costa Rica. Disponible en: <file:///C:/Users/gregueyra/Downloads/simposio%20gestin%20de%20la%20informacin%20.pdf> [Consulta: 14/10/2019].
- Rodríguez, M. (2018). De la reproducción social en la permanencia en la educación superior, caso de la Universidad Nacional de Costa Rica. Ponencias de Congresos CLABES. Disponible en: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1948/2888>. [Consulta: 30/01/2019].

- Rodríguez, M., González, J. y Aguilera, J. (2017). Modelo predictivo para la permanencia en la educación superior. Ponencias de Congresos CLABES. Disponible en: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1588/2326> [Consulta: 31/01/2019].
- Sánchez, F. y Márquez, J. (2012). La deserción en la educación superior en Colombia durante la primera década del Siglo XXI: ¿Por qué ha aumentado tanto? Centro de Estudios Sobre Desarrollo Económico Facultad de Economía, Universidad de los Andes. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-324998_recurso_1 [Consulta: 11/02/2019].
- Silva, L., Sosa, E., Daza, C., Cogua, W. y Agamez, J. (2017). Estrategia de consejería orientada a la permanencia estudiantil en un sistema de estudios a distancia. Ponencias de Congresos CLABES. Disponible en: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1634>[Consulta: 29/01/2019].
- Solórzano, J. (2017). Caracterización de la población estudiantil del Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Educación Especial y de la licenciatura en Educación especial, cohortes 2002 - 2016. Informe sin publicar Proyecto de investigación #724-b2-006 "Seguimiento a la permanencia de la población estudiantil de la Universidad de Costa Rica". Instituto en Investigación Educativa: Universidad de Costa Rica.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva. *Revista de educación superior*. Disponible en: <http://publicaciones.anuies.mx/revista/71/1/3/es/definir-la-desercion-una-cuestion-de-perspectiva> [Consulta: 31/01/2019].
- UNESCO. (2008). Declaración final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe. Disponible en: <https://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm> [Consulta: 14/02/2019].

Bionotas

María Julieta Solórzano Salas. Máster en Evaluación Educativa. Profesora de la Escuela de Orientación y Educación Especial. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Educación. Coordinadora énfasis evaluación Educativa, Programa de Posgrado en Educación de la Universidad de Costa Rica. Costa Rica.

Correo electrónico: julieta.solorzano@ucr.ac.cr

María Gabriela Regueyra Edelman. Licenciada en Trabajo Social, Magister en Educación, Investigadora del Instituto de Investigaciones en Educación, docente Trabajo Social, directora de Oficinas de Becas y Orientación de la Universidad de Costa Rica. Costa Rica

Correo electrónico: : gabriela.regueyra@ucr.ac.cr

Catalina Esquivel Rodríguez. Licenciada en Planificación Económica y Social, Docente e investigadora de la Escuela de Administración Pública. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Costa Rica. Costa Rica

Correo electrónico: catalina.esquivel_r@ucr.ac.cr

Freddy Arias Mora. Licenciado en Farmacia y en Derecho, Docente de la Facultad de Farmacia, Asesor de la Vicerrectoría de Docencia.

Investigador del Instituto de Investigaciones en Educación y del Instituto de Investigaciones de la Universidad de Costa Rica. Costa Rica

Correo electrónico: freddy.arias_m@ucr.ac.cr

5. Educar en la diversidad: Desafíos de la educación superior para la enseñanza de la lengua garífuna en Honduras

Jessica Fernández Norales

César Vargas

Sody Georgina Ruiz

Randolfo García Sandoval

RESUMEN

Este artículo analiza de forma crítica el papel que desempeña la Educación Superior (ES) en Honduras como coproductor de conocimiento y elemento fundamental para garantizar una educación de calidad desde y para el pueblo Garífuna en Honduras. La ES como generadora y difusora de conocimiento, es un punto clave para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Por tanto, esta debe ser capaz de adaptarse a diversos contextos con particularidades lingüísticas y culturales. Se pretende estudiar cómo desde la investigación, la oferta académica y la formación docente, dirigidas a una población lingüística y culturalmente diversa, se pueden generar las condiciones para una educación inclusiva de calidad, tal como lo indica el ODS4. Se aborda al pueblo Garífuna en Honduras como una población con características sociolingüísticas particulares que requieren políticas y reformas pedagógicas multidisciplinares específicas. Metodológicamente se propone la revisión de literatura analítica y profunda de las políticas y estrategias implementadas a nivel de las Instituciones de Educación Superior (IES) en Honduras relacionadas con la formación docente, la oferta formativa y la investigación científica; orientadas a la población y lengua Garífuna en Honduras, analizando críticamente su impacto en los indicadores de medición de la calidad educativa de esta población.

Palabras clave: Educar en la Diversidad; Educación Superior; Lengua Garífuna.

5. Educating in Diversity: Higher Education Challenges for teaching the Garifuna Language in Honduras

Jessica Fernández Norales

César Vargas

Sody Georgina Ruiz

Randolfo García Sandoval

ABSTRACT

This article critically analyzes the role of Higher Education in Honduras as a co-producer of knowledge and as a fundamental element to ensure quality education from and for the Garifuna people in Honduras. Higher Education as a generator of knowledge is a key point for the achievement of the Sustainable Development Goals (SDGs). It must therefore be able to adapt to various contexts with linguistic and cultural particularities. It is intended to study how from research, academic offer and teacher training, aimed at a linguistically and culturally diverse population, the conditions for inclusive quality education can be created, as indicated by SDG4. The Garifuna people in Honduras are approached as a population with particular sociolinguistic characteristics that require specific multidisciplinary policies and pedagogical reforms. In the methodological aspect it is proposed, the review of analytical and in-depth literature of policies and strategies implemented at the level of HEI in Honduras related to teacher training, training offer and scientific research; oriented to the Garifuna language in Honduras. As well as a critical analysis of its impact on the indicators for measuring the educational quality of this population.

Keywords: Educate in Diversity; Higher Education; Garifuna Language.

5. Educar na diversidade: Desafios da Educação Superior para o ensino da língua garífuna em Honduras

Jessica Fernández Norales

César Vargas

Sody Georgina Ruiz

Randolfo García Sandoval

RESUMO

Este artigo analisa criticamente o papel do Ensino Superior em Honduras como coprodutor de conhecimento e elemento fundamental para garantir uma educação de qualidade para o do povo garífuna em Honduras. O Ensino Superior como gerador e emissor de conhecimento é um ponto chave para a realização dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Nesse sentido, deve adaptar-se a diversos contextos com particularidades linguísticas e culturais. Pretende-se estudar como, a partir da pesquisa, a oferta acadêmica e a formação de professores, dirigida a uma população linguística e culturalmente diversificada, podem ser criadas condições para uma educação de qualidade inclusiva, como indica o ODS4. O povo garífuna em Honduras é abordado como uma população com características sociolinguísticas particulares que requerem políticas multidisciplinares específicas e reformas pedagógicas. Metodologicamente é proposta revisão da literatura analítica e aprofundada das políticas e estratégias implementadas nas IES em Honduras, relacionadas com a formação de professores, a oferta de formação e a pesquisa científica orientadas para a população e para a língua garífuna em Honduras, analisando criticamente seu impacto nos indicadores de medição da qualidade educativa população.

Palavras-chave: Educação para Diversidade; Educação Superior; Língua Garífuna.

5. Éduquer dans la diversité: défis de l'éducation supérieure pour l'enseignement de la langue garifuna au Honduras

Jessica Fernández Norales

César Vargas

Sody Georgina Ruiz

Randolfo García Sandoval

RÉSUMÉ

Cet article analyse de manière critique le rôle que joue l'enseignement supérieur au Honduras en tant que coproducteur de connaissances et élément fondamental pour garantir une éducation de qualité depuis et pour le peuple Garifuna au Honduras. L'enseignement supérieur, en tant que générateur et vecteur de connaissances, est considéré comme un point clé pour la réalisation des objectifs de développement durable (ODD). En conséquence, il doit être capable de s'adapter à divers contextes compte tenu des particularités sociales, linguistiques et culturelles. L'objectif est d'étudier comment la recherche, les offres académiques et la formation des enseignants, spécifiquement destinées à une population linguistiquement et culturellement diverses, peuvent générer les conditions d'une éducation inclusive de qualité, comme spécifié dans l'ODD n°4. Le peuple Garifuna du Honduras est une population avec des caractéristiques sociolinguistiques particulières et sont nécessaires des politiques et des réformes pédagogiques et multidisciplinaires spécifiques afin de répondre à leurs besoins. Sur le plan méthodologique il est proposé de réaliser une revue de littérature analytique et approfondie sur les politiques et stratégies mis en œuvre au niveau des établissements d'enseignement supérieur au Honduras en matière de formation des enseignants, d'offres de formation et de recherche scientifique, destinées à la population et la langue Garifuna au Honduras. Ceci en analysant de manière critique leur impact sur les indicateurs de mesure de la qualité de l'enseignement dispensé à cette population.

Mots clés: Éduquer dans la Diversité; Enseignement Supérieur; Langue Garifuna.

Educación en la diversidad: Desafíos de la educación superior para la enseñanza de la lengua garífuna en Honduras

1. Introducción

La educación, además de ser un derecho humano básico (ONU, 1948), también es vista como un elemento esencial para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) adoptados por la Organización de las Naciones Unidas en 2015 (UNESCO, 2018). Es así como de la educación depende, en gran medida, el éxito o fracaso de estos. El ODS número cuatro, establece que es necesario “garantizar una educación inclusiva, equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2017, p. 7). Además, la educación de calidad es un requisito crítico para el bienestar individual y para el desarrollo de las sociedades. Por tanto, una educación de calidad debe contemplar diferentes dimensiones que van desde las condiciones físicas, la preparación académica de los docentes y la capacidad de superar los desafíos que representan las poblaciones con lenguas y culturas diversas.

De esta forma, para Honduras, superar los desafíos de las desigualdades, requiere eliminar las disparidades en educación y asegurar el acceso a todos y todas en los diversos niveles, incluyendo la población indígena, garífuna y afrodescendiente⁽¹⁾. Garantizando además para estas poblaciones el pleno acceso a la educación de acuerdo con sus propias realidades, bajo el principio de autodeterminación de los pueblos, como lo establece la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y el Convenio No. 169 de la Organización Internacional del Trabajo, que establece que “Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios

⁽¹⁾ A lo largo del documento estaremos utilizando diferentes términos que engloban al pueblo Garífuna. Estas denominaciones pasan por el uso de grupos étnicos, poblaciones indígenas, afro-indígenas, negras y/o afrodescendientes y Garífuna. Esto debido a que no existe consenso sobre su utilización y auto identificación por parte de estos grupos. Siendo que, algunos documentos oficiales hacen referencia a los términos afrodescendientes o afro hondureños para referir a toda la población negra del país, sin considerar las particularidades.

idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje” (OIT, 2014, p. 110).

El papel de la Educación Superior (ES) es de vital importancia para la articulación con los actores y las poblaciones indígenas, negras y afrodescendientes. Considerando que los objetivos fundamentales de las Instituciones de Educación Superior (IES) son la docencia, la investigación y la difusión de la cultura (Calderón et al., 2017) pretendemos responder a la pregunta ¿Cómo desde la ES se pueden crear las condiciones favorables para potenciar una educación en la diversidad desde y para el pueblo Garífuna en Honduras en el marco de los ODS? Por tanto, en este artículo se muestra cómo desde la investigación, la oferta académica y la formación docente, específicamente dirigida a una población lingüística y culturalmente diversa, como lo es el pueblo Garífuna en Honduras, se pueden generar las condiciones para una educación de calidad pensada y construida desde los pueblos, tal como lo indica el ODS número 4. Por tanto, para efecto de este artículo nos ocuparemos del pueblo garífuna en particular, que inmerso en esa diversidad juega un papel trascendental en la construcción de identidad y ciudadanía.

En Honduras conviven un mosaico de culturas y lenguas. Jorge Amaya lo define como una “nación pluriétnica” (Amaya, 2004, p. 11). El autor señala que a pesar de que en Honduras se instauró el español como lengua oficial del Estado en 1881, en un intento de homogeneizar a la población, aún existen ocho lenguas vivas, entre ellas la lengua Garífuna que es una lengua indígena basada en el arawak⁽²⁾. Para el pueblo Garífuna, es a partir de la lengua que se construye/deconstruye al ser social, por lo que, tal como expone Esther Pineda (2013) “...de la designación del lenguaje dependerá su visibilidad y reconocimiento o por el contrario su omisión, su invisibilización y exclusión” (p. 30). Tanto la educación, como la lengua constituyen una parte fundamental en las reivindicaciones de los pueblos indígenas y garífuna (Amaya, 2004).

Los Garífunas, antes conocidos en la literatura académica como Caribes Negros, son identificados como una nación con una historia de peregrinaje y lucha, definido por diversos autores (Anderson, 2007; Gargallo, 2005; Palacio

⁽²⁾ Según (Aikhenvald, 2006) la familia de idiomas arawak contiene la mayor cantidad de idiomas en América Latina. Hay alrededor de 40 lenguas arawak vivas.

et al., 2011) como un pueblo libertario que nunca fue esclavizado. La población Garífuna ha mantenido un patrimonio cultural bien definido y una fuerte identidad colectiva en medio de sus dinámicas de movilidad y asentamiento, en diversos contextos nacionales y lingüísticos. Por lo que la UNESCO reconoce como Patrimonio Cultural Inmaterial Universal de la Humanidad la música, la danza y la lengua Garífuna⁽³⁾.

Por tanto, los elementos culturales y lingüísticos constituyen la base para la formación del pensamiento de un determinado pueblo. En ese sentido la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde los pueblos y su gente. Lo que sugiere y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir diferentes (Mato, 2017; Walsh, 2009).

El modelo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), que es la única normativa orientada a las comunidades indígenas y afrodescendientes de Honduras tiene pocos antecedentes, especialmente en la investigación educativa aplicada al aula. Según lo que indica la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) lo anterior se debe a que no existe "una tradición de formación e investigación en EIB" (UPNFM, 2010, p. 97). Este punto, constituye un desafío importante cuando se habla del papel de la educación superior (ES) para el fortalecimiento y el desarrollo de la interculturalidad como elemento democratizador, que intenta articular y valorar igualmente, conocimientos, lenguas, cosmovisiones y culturas desde una perspectiva diferenciada en interacción y diálogo, para una educación en la diversidad y la idea de garantizar una educación de calidad para todos y todas (UNESCO-IESALC, 2017). Siendo así, "alcanzar el objetivo de interculturalizar la ES requiere esfuerzos debidamente concertados y elaborados para superar obstáculos y resistencias, como el racismo y la superioridad de unos conocimientos sobre otros, que desde hace varios siglos caracterizan a las universidades" (Mato, 2017, p. 16).

Para evidenciar lo anterior, a través de todo el documento, se utilizó una metodología de carácter cualitativo, específicamente la metodología

⁽³⁾ UNESCO (2001) Proclamation of the Garifuna Language as a " Masterpieces of the Oral and Intangible Heritage of Humanity ".

de Revisión Sistemática de Literatura (RSL) (Cedillo et al., 2013). En su aplicación realizamos diversos pasos que van desde la formulación de la pregunta de investigación, identificación de la literatura sobre el papel de la ES en la educación de calidad considerando las poblaciones con una diversidad cultural y lingüística, como el pueblo Garífuna en Honduras. Para luego analizar y sintetizar los datos encontrados para documentar los resultados.

Los documentos seleccionados sirvieron para identificar acciones, iniciativas, políticas y normativas dirigidas al fortalecimiento de la formación docente y oferta educativa para una educación de calidad que considere el elemento de la interculturalidad y la diversidad dirigida específicamente a la población Garífuna. Al mismo tiempo, identificar indicadores y variables que muestren la situación actual de la educación de calidad para el pueblo Garífuna en Honduras, específicamente las relacionadas con políticas diferenciadas para estos pueblos. Se examinó, la importancia del papel de la ES en la implementación de políticas y programas educativos enfocados a la población Garífuna y su impacto en la medición de indicadores.

2. Educar en la Diversidad

Cuando de estudiar el asunto de educar en la diversidad se trata, es posible encontrar dos elementos básicos en su abordaje; la cultura y la cognición, para Hernández Sheets (2009) se trata de una natural e inseparable conexión. Mientras que para Vygotsky (1995) en clave dialéctica, la cultura y la cognición constituyen una célula, siendo estos aspectos los que contribuyen a la comprensión práctica de la importancia en los procesos de enseñanza aprendizaje al considerar la cultura como elemento externo e interno en la formación del pensamiento. Sheets y Vigotsky coinciden en que para educar en la diversidad resulta importante tener en cuenta el contexto cultural de los niños, sus patrones de comportamiento para identificar en el individuo sus competencias y habilidades culturales grupales, sociales o comunitarias. Por tanto, educar en la diversidad comprende todo tipo de determinación o acción que se lleve a cabo en el contexto educativo, con la finalidad de contribuir a estimular el desarrollo integral de los educandos y buscar la cohesión ante la diversidad.

La diversidad manifestada no solo en los contextos educativos es abordada por Gimeno Sacristán (1999), quien argumenta que existe una normalidad implícita en la diversidad de todo ser humano, en las que se destacan factores como la diversidad interindividual manifestada a través de rasgos comunes como el sexo, la cultura de género, la lengua materna, los aprendizajes compartidos, sobre todo en la etapa de la educación obligatoria. Estos factores físicos, socioculturales y académicos muestran la diversidad como una característica inherente a la naturaleza humana. Por tanto, la pertenencia ha determinado grupo étnico con religiones, creencias, culturas, lenguas y tradiciones específicas, requieren respuestas específicas e intencionalmente dirigidas para superar las desigualdades y garantizar la equidad.

Asimismo, cuando no se toma en consideración la diversidad y la interculturalidad en el diseño e implementación de los procesos educativos, la educación puede ser una herramienta para potenciar procesos de desarticulación de culturas autóctonas y su suplantación por culturas foráneas que se instalan a partir de ideologías (Pineda, 2013). Por lo que, como argumentan Bayot et al., (2002) "Obviar la diversidad sería tanto como soslayar la singularidad humana y despreciar su riqueza" (p.71). Al respecto la Declaración de la III Conferencia Regional de ES se refiere al reto de transformar las IES de tal manera que sean social y culturalmente pertinentes, promoviendo la diversidad cultural y la interculturalidad asegurando la incorporación de las cosmovisiones, valores, conocimientos, saberes, sistemas lingüísticos, y por otro lado valorar las epistemologías, modos de aprendizajes y diseños institucionales propios de pueblos indígenas y afrodescendientes (UNESCO-IESALC, 2018a).

De acuerdo con Cabrerizo y Rubio (cfr. Paz Maldonado, 2018), la atención a la diversidad comprende todo tipo de determinación o acción que se lleve a cabo en el contexto educativo, con la finalidad de contribuir a estimular el desarrollo integral de los educandos y buscar la cohesión ante la diversidad. Es un término que hace alusión a la enseñanza personalizada; por tanto, deben tenerse en consideración las características de cada sujeto para implementar metodologías, estrategias y acciones para lograr un aprendizaje significativo. También se hace necesaria que la investigación y la formación docente, a nivel superior, puedan ser desarrolladas en ambientes que promuevan la diversidad cultural y lingüística proponiendo

de esta manera mejorar las metodologías y estrategias para brindar una ES de calidad en la diversidad.

Educar en la diversidad supone, en definitiva, pensar en una escuela para todos, en unas posibilidades sociales no excluyentes para nadie y en dar a cada uno el "menú" más conveniente para que consiga avanzar en su crecimiento lo más posible, a partir de lo que es y desde donde se encuentra. Supone resolver progresivamente, y en la práctica, dilemas como uniformidad / diversidad y homogeneidad/heterogeneidad. Y es que el dominio de una cultura pone en peligro las herencias ancestrales de las comunidades, indígenas, afro-hondureñas o afro-indígenas que van siendo culturalizadas por medio de la educación no democrática, o aquella que Freire (2005) llama educación bancaria, promoviendo procesos estandarizados de enseñanza ignorando por completo la diversidad lingüística y cultural. No obstante, tanto en el marco de los ODS así como en las metas educativas que la UNESCO persigue para apoyar ese objetivo mundial, la EIB es una preocupación central (Abarca Cariman, 2015).

3. Los garífunas en Honduras un país cultural y lingüísticamente diverso

Los Garínagü son una combinación de arawak caribeños y nativos africanos que naufragaron en 1635 en la costa caribeña cerca de la isla de San Vicente. Donde se establecieron como personas libres (Gonzales, 1983) formando un nuevo grupo. Este grupo afro-indígena fue llevado en abril de 1797 a las costas del caribe hondureño por los británicos, después de muchos años de lucha por el territorio. Así, los Garífunas llegaron a Honduras en la isla de Roatán, cuando aún era considerado como territorio de España y su Capitanía General estaba ubicada en Guatemala. Luego se distribuyeron por toda la costa atlántica hondureña, donde desde entonces han habitado hasta hoy. Asentados en aproximadamente 46 comunidades ubicadas principalmente en los departamentos de Atlántida, Colón, Cortés, Gracias a Dios e Islas de la Bahía. Y con presencia en otros países centroamericanos como Nicaragua, Guatemala y Belice, así como con una importante cantidad en Estados Unidos de América. Cabe señalar que en medio de estas dinámicas de movilidad y asentamiento, en diversos contextos nacionales y lingüísticos, mantienen un proceso complejo y dinámico con ciertas características culturales como

su idioma, religiosidad, música, danza y sus tradiciones culinarias (Cuisset, 2011; Palacio, 1998).

El pueblo Garífuna se identifica como una nación afro-indígena (Anderson, 2007). En Honduras, este pueblo ha sido reconocido como indígena debido a sus raíces Arawak. Sin embargo, en los procesos de movilización política los garífunas articulan un discurso de pertenencia en las sociedades nacionales en las que habitan (Agudelo, 2011, p. 53). Esta característica marca la diferencia entre los procesos de identidad indígena y otros grupos negros y afrodescendientes en América Latina.

Asimismo, los datos lingüísticos del Censo de Población y Vivienda de 1988 de Honduras hacen referencia a un total de hablantes de la lengua garífuna, mayores de cinco años, de 22.020. Esto supone que del 1.38% de hondureños que tienen otra lengua materna diferente al español, el 0.63% de ellos tienen como lengua materna el garífuna. Según el Censo citado, los garífunas se encuentran en los dieciocho departamentos en que está dividido el país. La falta de datos etnolingüísticos permite inferir la falta de compromiso para analizar la situación social, política económica y lingüística de la población indígena entre ella la garífuna, siendo que los datos estadísticos pueden funcionar como una herramienta importante para la construcción de políticas sociales que favorezcan la salud, la educación del pueblo garífuna con pertinencia.

Los departamentos con mayor número de hablantes garífunas y coinciden plenamente con sus "tradicionales" áreas de asentamiento en Honduras: Islas de la Bahía con un 7.75%, Colón con un 7.48%, Atlántida con un 3.34%, Gracias a Dios con 2,93%, Cortés con 0,51%, Francisco Morazán con 0.17%, Yoro con 0.11% y el resto oscila entre el 0.06% de Comayagua y el 0.02% de Copán y Santa Bárbara.

La lengua garífuna se preserva principalmente a través de la madre, por medio de la oralidad y tiene mucho que ver con contactos entre pueblos (Volóshinov, 2009), para Salvador Suazo (1994) la lengua garífuna surgida en Saint Vincent, se conforma de un 70% de palabras en Arawak- caribe, un 15% de francés y un 10% de palabras de origen inglés. El restante 5% lo constituyen vocablos técnicos del español, usado en las comunidades garífunas de Honduras, Guatemala y Nicaragua, y del inglés en las comunidades de Belice y residentes en los Estados Unidos de Norte América. Como señala

Herranz (1992) la vitalidad, la capacidad de renovación y de adaptación de la lengua y la cultura garífuna tendría que ver con esa capacidad de moverse en diferentes contextos culturales manteniendo el significado de las cosas en su pensamiento. Por su parte, Nancie González (1983) explica las causas de esa vitalidad, cuando afirma:

Pero quizás han podido conservar su identidad cultural precisamente porque han podido cambiar sus patrones culturales conforme se fue necesitando, y han cambiado rápida y voluntariamente, y, no obstante, insistiendo siempre en que lo nuevo es garífuna, después de todo. En otras palabras, sus costumbres por adopción se convirtieron en sus propias costumbres y por consiguiente valiosas para ellos. Esas costumbres que perfectamente pueden ser traducidas en clave de memoria, tradición lingüística oral, formas de pensar haciendo el proceso histórico cultural de los garífunas un valioso caso estudio de persistencia y cambio cultural. (p. 166).

En ese sentido, hablar de las lenguas indígenas es hablar de la continuidad histórica de los pueblos indígenas (Martínez Cobo, 1981). Por tanto, es importante agregar que estas lenguas encierran un mundo de conocimiento. Como refiere (Crystal, 2001), si el desarrollo de múltiples culturas es tan importante, el papel que desempeñan las lenguas es crucial, porque las culturas se transmiten principalmente por medio de la oralidad y la escritura. De acuerdo con ello, al morir una lengua lleva consigo una cultura. Lo que representa una inminente pérdida para la diversidad lingüística y para las ciencias, ya que la humanidad pierde la capacidad de formular diversas estructuras y las formas propias de cada cultura de ver la realidad o su cosmovisión (Ruiz, 2008).

Esa salvaguarda de las culturas es importante para la consecución de los ODS porque está relacionado con el ambiente, con la promoción de sociedades pacíficas e inclusivas, con la reducción de las desigualdades y con la educación de calidad. Por tanto, en el sistema educativo hondureño, por lo general, las cuestiones relacionadas con los conocimientos indígenas, lengua y cultura generalmente no se han visto como posibles soluciones para hacer que las aulas, los planes de estudio y los maestros sean más receptivos e “inclusivos”.

4. Instituciones de Educación Superior en Honduras y la diversidad cultural y lingüística

La Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI en su artículo 1 establece que una de las misiones principales de la ES es “contribuir a comprender, interpretar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural” (UNESCO, 2008, p. 30). Por lo tanto, deben estar presentes en sus prácticas y planes de trabajo, el plurilingüismo, el aprendizaje recíproco y la diversidad cultural.

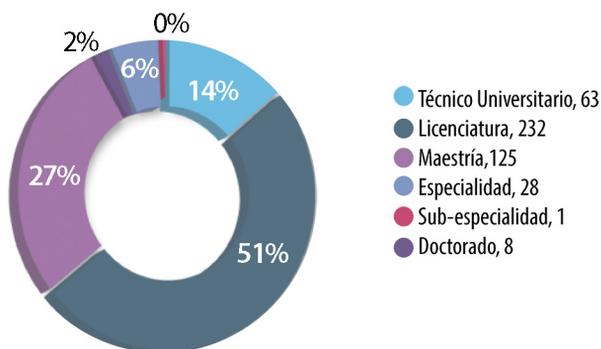
El sistema educativo hondureño está formado por 4 niveles: nivel prebásico, básico, medio y superior. En el nivel superior, según datos de la Dirección General de Educación Superior (DES) en Honduras existen 20 instituciones de educación superior, seis estatales y catorce privadas. La Constitución hondureña en el artículo 160 le da a la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) las facultades de organizar, dirigir y desarrollar la Educación Superior (Dirección de Educación Superior, 2018).

La UNAH (2009), como rectora de la ES en Honduras, plantea el principio de la equidad como elemento fundamental y la educación como un bien universal que permite el desarrollo humano. Sin embargo, esta voluntad no se ve reflejada en la realidad de los pueblos indígenas y afro hondureños. Siendo que estas comunidades están localizadas, en su mayoría, en las regiones rurales del país, la calidad educativa que se sirve en estos lugares las hace aún más distantes. Según datos de la DES para el 2017 la oferta de educación superior se distribuye entre las 20 IES de gestión pública (6) y de gestión privada (14). Sin embargo, hasta la fecha resulta difícil obtener datos desagregados para conocer el número de población indígena o afro hondureña que tienen acceso a estas IES que configuran el sistema universitario hondureño.

En los gráficos que se muestran más adelante, es posible observar la generalidad en la atención educativa universitaria sin revelar las particularidades de la acción educativa que es llevada a cabo en el aula de clase universitaria según los tipos de oferta académica disponible (Ver gráfico 1). Estas informaciones no hacen énfasis en la particularidad de la población, incurriendo así en la ausencia de un afianzamiento en la pedagogía para la diversidad.

Visto así se convierte en un desafío para la DES producir datos por pueblos indígenas y afro hondureños, que permitan realizar análisis más profundos para la toma de decisiones cuando de políticas educativas universitarias se trata dirigidas a la población indígena y afro hondureña.

Gráfico 1. Oferta académica por grado o nivel académico de educación superior en Honduras, 2016



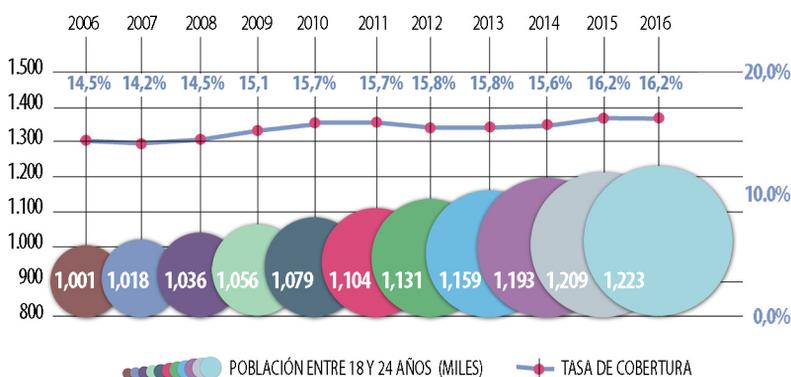
Fuente: Dirección de Educación Superior (2018, p.39).

Aunque América Latina es una de las regiones más desiguales del planeta, su población indígena está mayormente expuesta debido a que las políticas institucionales no recogen los pensamientos de los pueblos indígenas. Honduras es un país con enormes desigualdades, el 65.7% de las personas se encuentran en condiciones de pobreza y el 42.5% en situación de extrema pobreza (FOSDEH, 2019), lo cual hace compleja la situación ya que los altos niveles de desigualdad no permiten el acceso de los pueblos indígenas que se ven en mayor desventaja por la ubicación de los centros de educación superior.

Calderón (2011) afirma que, las IES en Honduras no tienen la cobertura suficiente. La autora asevera que la oferta educativa está mayormente concentrada en las ciudades como Tegucigalpa y San Pedro Sula (gráfico 2). Por lo que, los pueblos indígenas y afro hondureños, deben afrontar grandes

desafíos al momento de trasladarse a la ciudad para acceder a los programas de formación académica a nivel superior. La Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) en su intento por llegar a más población indígena, a través de su programa de Profesorado en EIB en grado de Licenciatura, estableció dos sedes del Centro Universitario de Educación a Distancia (CUED) en el Departamento de Gracias a Dios donde se encuentran una gran cantidad de comunidades de estos grupos, sin embargo, esto no resuelve el problema de cobertura y acceso

Gráfico 2. Evolución de la cobertura de educación superior en Honduras 2006 – 2016



Fuente: Elaboración propia con base en datos del Cuadro 5.2. Cobertura de educación superior (2007-2016), del Cuadro 5.3 Matrícula por nivel académico (2006-2015), publicados por la Dirección de Educación Superior (2018, p.66) y con datos de estimaciones y proyecciones de población de largo plazo 1950-2100/Honduras publicados por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2019).

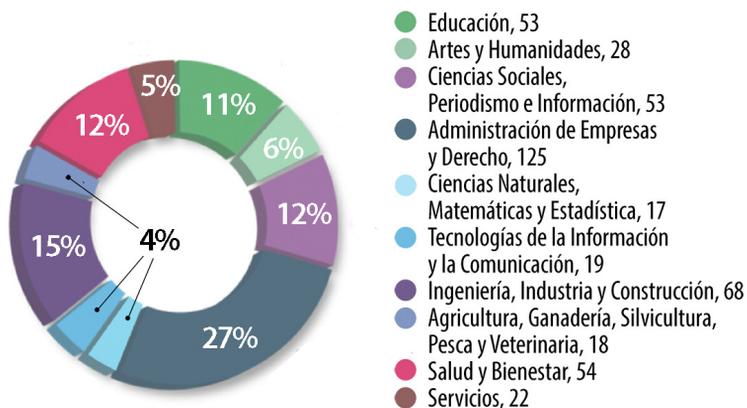
El abordaje del tema de ES y pueblos indígenas y afrodescendientes en los últimos años ha tenido su enfoque en las dificultades de cobertura y acceso a la educación que enfrentan estos pueblos, debido a las desigualdades existentes. Ejemplo de ello es que para muchos hondureños el origen étnico-racial es un componente que dificulta el acceso a la ES.

Por su parte para Paz Maldonado (2018) la ES en Honduras atraviesa una situación compleja, ya que son pocos los mecanismos utilizados para facilitar

la cobertura y la equidad en el ingreso, lo que genera exclusión en este nivel. Además, el autor señala que, el débil marco normativo legal no garantiza el respeto a los derechos humanos de los pueblos en condición de vulnerabilidad, ya que los invisibiliza en todo el territorio nacional. Por otra parte, estos grupos culturalmente diversos no participan de forma directa en la toma de decisiones para la aprobación de medidas que faciliten el abordaje a la diversidad de estudiantes que forman parte en este nivel educativo (Paz Maldonado, 2018).

Otro elemento que es posible observar en el gráfico 3 sobre la oferta académica y capacitación es que no contempla la formación en la lengua de los pueblos ya que, como venimos señalando las particularidades de los pueblos indígenas y afro hondureños no son recogidas en la política educativa universitaria. Por otro lado según datos de la Dirección de Educación Superior (2018, p. 67) relativos al número de personas matriculadas por género en 2016, el porcentaje de mujeres matriculadas fue del 56% frente al 43% de hombres, resulta plausible el incremento de las mujeres, pero no revela datos sobre cuántas de ellas son indígenas, garífunas o afro hondureñas.

Gráfico 3. Oferta académica por campo de conocimiento en las IES de Honduras, 2016



Fuente: Dirección de Educación Superior (2018, p.40)

Como es posible notar los retos son enormes para una ES intercultural que pueda responder a esa diversidad lingüística y étnica en el contexto actual hondureño. Por tanto, resulta imperativo que las políticas públicas e institucionales garanticen no sólo los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes, sino también los derechos de todos los grupos de población frecuentemente discriminados respecto a referentes de género, raza, etnicidad, religión, edad, situación socioeconómica, orientación sexual, discapacidad/capacidades especiales y situaciones de desplazamiento forzado.

De allí la importancia que las universidades cuenten con políticas específicas para gestionar el acceso en el marco de la diversidad cultural. Queremos reafirmar en este estudio que Honduras es un país pluricultural y no se puede avanzar a una educación de calidad desconociendo el valor que aporta la diversidad. Resulta entonces pertinente preguntarnos ¿Están las instituciones de Educación superior realizando proceso de investigación sobre la diversidad lingüística en los contextos educativos?

El estudio realizado por de Nijs (2013) recomienda que para comprender profundamente el estado de las lenguas, hay que hacer un estudio más amplio, que permita ahondar en el conocimiento y momentos de estas. El autor afirma que, las IES deben garantizar la calidad y la formación pertinente a los profesionales, para que puedan satisfacer con éxito las demandas educativas de un mundo cultural y sociolingüísticamente diverso. Siguiendo a Ruiz (2008) quien sostiene que es de vital importancia revisar y actualizar los planes de estudio del nivel universitario y sumado a ello brindar educación de calidad, pertinente y relevante a los contextos culturales indígenas, tomando en cuenta la diversidad cultural y lingüística, se recomienda la creación de centros de investigación con énfasis particular en la documentación y estudio de la lingüística en las lenguas pertenecientes a los pueblos indígenas, lo cual debe ser una prioridad de las universidades. Por tanto, las IES tienen el potencial para convertirse en espacios de aprendizaje, donde los sistemas de conocimientos indígenas, sus cosmovisiones, culturas y lenguas sean parte en la construcción de la currícula en todas las disciplinas y en todas las políticas implementadas por el Estado en materia de educación.

Lo anterior con el fin de fortalecer la riqueza y la diversidad de las instituciones para fomentar el desarrollo y el bienestar de las comunidades y de la

población en general. Asimismo, es necesario transversalizar la formación docente con la interculturalidad y de la misma manera poner a la disposición de los educadores los materiales didácticos necesarios para movilizar tal concepto, así como también de la investigación sobre la diversidad lingüística en el nivel superior lo que aportaría en la consecución de una educación de calidad permitiendo así la interculturización a través de la vinculación Universidad-sociedad, para que esta pueda contribuir significativamente a la democratización de toda la ES, ya que es en este nivel del sistema educativo que se forman las y los profesionales, técnicos, educadores, formadores de opinión y tomadores de decisiones de las sociedades contemporáneas. La educación homogénea y monocultural promueven los procesos de discriminación, estigmatización y el aumento de las desigualdades porque refuerzan las diferencias al acceso a la educación (Gagliardi, 1995; Mato, 2017).

De esta forma, el reconocimiento de la diversidad es primordial al momento de pensar una enseñanza que contemple las distintas lenguas, ya que estas son parte de la diversidad (Lezcano y Rojas, 2018). Sin duda alguna, se puede notar algunos avances y esfuerzos realizados en la ES. Sin embargo, es una tarea pendiente el fortalecimiento de la diversidad lingüística en la formación de docentes, centros de documentación de lenguas como refiere Ruiz (2008) y la formación lingüística pertinente del profesorado. Siendo así, la tarea en común de alcanzar los ODS es ver la diversidad desde una óptica que permita el intercambio y el contacto entre pueblos, creando así redes en un mundo más equitativo donde las lenguas y la cultura de los pueblos no sean desvalorizadas, sino que sea revalorado "lo diferente" como una oportunidad de gestionar e interactuar con la multiplicidad de conocimientos que las lenguas promueven en sus significados y la formas de construir el mundo.

En lo que atañe a la diversidad lingüística y cultural, las IES están entonces llamadas a garantizar la formación de los docentes en el más alto nivel, y la creación de una oferta académica que combine la enseñanza de la lengua garífuna en la marco de la investigación y vinculación con los pueblos. En ese sentido es posible decir que las políticas educativas del nivel superior carecen de una intencional orientación a los pueblos indígenas y afro hondureños, ya que no revela estrategias lingüísticas didácticas reales.

Por tanto, las IES deben mitigar esta brecha de conocimiento impulsando los mecanismos de investigación como elemento básico en la formación de profesionales orientados al quehacer lingüístico y cultural. En la actualidad, el sistema educativo hondureño, no cuenta con un currículo que integre la diversidad lingüística y cultural de manera contextualizada, promoviendo una serie de dificultades para los profesores tales como: al no tener la formación necesaria en el abordaje lingüístico desarrollan sus propias interpretaciones, con frecuencia desde la mirada folclórica, reforzando estereotipos que la cultura dominante tiene sobre los pueblos culturalmente diferenciados. Lo que demuestra una brecha entre la ES, el acceso y falta de políticas lingüísticas definidas, de aplicación nacional, que considere a la educación intercultural con enfoque lingüístico como un proceso integrado y no en forma aislada.

5. Los ODS, la educación y el pueblo Garífuna en Honduras: Los indicadores en contextos de diversidad

La adopción de los ODS en 2015 constituye un grande desafío para todos los países en todos los contextos. En ese sentido, es importante pensar en la educación como parte fundamental para alcanzar estos objetivos al 2030. Por lo que, se hace necesario abordar cuestiones estructurales con el sentido de mejorar, no solo las cuestiones de acceso, sino también de cómo llega esa educación en los diversos contextos sociales, culturales y lingüísticos. De allí la necesidad de crear las condiciones necesarias para asegurar el bienestar de todas las personas en las diferentes comunidades indígenas. Esto es, considerar a las poblaciones indígenas, garífunas y afrodescendientes en el diseño de los mecanismos para el logro de los ODS de forma que incluya la comprensión de las realidades y culturas, esto puede ser realizado a través del diagnóstico de la situación actual de la situación lingüística y cultural a manera de fortalecer y tomar las medidas adecuadas para potenciar una educación que sea capaz de adaptarse en diferentes contextos.

La medición de datos e indicadores surge como una necesidad imperante para los países que están en la carrera por alcanzar los ODS al 2030. Por eso, es necesario que los Estados utilicen metodologías que permitan producir

estadísticas y datos confiables (UNESCO, 2019). Al pensar en la educación en contextos de diversidad, también es necesario que se generen datos desagregados por población, en el sentido de impulsar políticas y normativas enfocadas y dirigidas para estas poblaciones. Sobre todo, en las concernientes al tema de educación como objetivo clave para el logro del resto de los objetivos. Teniendo como objetivo transversal e implícito el 4.5.1 que hace referencia a la paridad en la medición, es decir, que estos deben mostrar la relación urbana/rural, poblaciones indígenas, mediciones referentes a género, entre otros. Estos índices de paridad requieren de datos desagregados, de esta forma, los indicadores globales permiten monitorear y reportar los avances de los países a nivel internacional (UNESCO, 2019).

En este sentido no se puede negar la conexión entre la reivindicación cultural con el bienestar y desarrollo de la población Garífuna. Conexión que permita una participación directa y activa de la comunidad en el diseño de sus propias formas de involucramiento y programas en materia de su bienestar y desarrollo. Tal como mencionamos anteriormente, en esta sección partimos del hecho que en Honduras no hay datos desagregados en términos lingüísticos desde el Censo de 1988, pese a que en 2001 y 2013 incorpora la pregunta en el Censo sobre la pertenencia a los diferentes grupos étnicos, esta información no es vinculada al tema lingüístico, por lo que no es posible conocer las informaciones sobre los hablantes de la lengua garífuna ni de ninguna de las otras lenguas indígenas y afro hondureñas. Es decir, que no existe forma de medir si la aplicación de medidas y programas tienen o no implicaciones en la mejora de la oferta educativa, por tanto, tampoco es posible monitorear los indicadores a nivel nacional.

Como ejemplo, en el informe del Estado de la Educación en Honduras publicado por la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (2010) se hace referencia a que la adecuación del Currículo Nacional Básico (CNB) a las culturas de los pueblos indígenas y afrodescendientes reconoce la multiculturalidad presente en el país y que los planes educativos son trazados desde y para estos pueblos, sin embargo, es difícil creer que es posible realizar esto cuando no existen datos desagregados que permitan conocer la situación real y hacer un diagnóstico claro de la cantidad de alumnos garífunas y cuantas personas de esta comunidad hablan la lengua garífuna.

Por otro lado, se trabaja sobre una base que da por sentado de que los garífunas están todos ubicados solamente en las zonas del país donde están las comunidades, ignorando los procesos de movilidad y las migraciones internas que han caracterizado a la población Garífuna. Por lo que en los informes de la Secretaría de Educación se realizan los análisis conforme a los datos de por municipios.

La DES (2018) define a Honduras como un país multiétnico. En el documento dividen a la población en mestizos como mayoría, luego hablan de cinco grupos indígenas, mientras que las poblaciones Garífunas y Negros de habla Inglesa son ubicados en su propia categoría. Por otro lado, en el informe de progreso educativo que muestra de manera sistemática el estado y el alcance de las políticas educativas en 2017, se aborda el tema de las desigualdades educativas, con un enfoque en el acceso y el desempeño. En este informe se miden elementos relacionados con el rendimiento académico, acceso a matrícula de acuerdo con los estándares y los sistemas de evaluación preestablecidos. Sin embargo, cuando se refieren a la población indígena y afrodescendiente, presentan datos referentes a las tasas de analfabetismo, sin incluir a esta población.

Por su parte, el "Informe acerca de la situación educacional en Honduras: Una mirada desde los principales indicadores educativos" elaborado por la Red Latinoamericana por la Educación (2015), se identifican los principales indicadores, sin desagregar o hacer referencia específica a la población indígena, garífuna y afrodescendiente. Tampoco consideran la medición de los avances de los programas sobre Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que están orientados específicamente para las poblaciones indígenas, y por ende a la población garífuna.

Por otro lado, el Informe del Consejo de Educación Superior (Moncada Godoy y Gutierrez, 2016) constituye una fuente para obtener datos desagregados sobre los pueblos originarios y afrodescendientes en Honduras, ya que incluye información referente a las Pruebas de Aptitud Académica (PAA) en la UNAH, que son un requisito para ingresar al sistema de Educación Superior. Estas incluyen información sobre el origen étnico-racial de los aspirantes. El informe muestra que en 2016, 7,964 aspirantes pertenecientes a uno de estos pueblos, realizaron la prueba, de estos 1,817 se identificaron como

garífunas. Del total de 4,672 personas aprobadas, 772 son pertenecientes al pueblo garífuna.

Lo anterior refleja que es importante que en Honduras se garantice la incorporación de las categorías censales de autoidentificación étnico racial en los sistemas de registro, producción de estadísticas y sistemas de información de las universidades y otros tipos de IES (UNESCO-IESALC, 2018b).

En relación con los programas de formación docente, consideramos, los autores de este documento que, en Honduras, no se da importancia a la investigación en educación, lo que impacta a su vez, negativamente, sobre la investigación en EIB y en los procesos de evaluación y acreditación.

En Honduras, la UNAH, como institución rectora de la ES no cuenta con un documento aprobado que defina la política y objetivos de calidad. Según datos del informe de evaluación y acreditación del Alto Consejo de la Evaluación de la Investigación de la Educación Superior/Haut conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (conocido por las siglas Hcéres) y del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (CCA) se cuenta con un Sistema Hondureño de Acreditación de la Calidad de la ES (SHACES) legalmente aprobado, sin embargo, este aún no ha concretizado su rol institucional (Hcéres, 2019).

Este informe de evaluación realizado a la UNAH en 2019 refleja como debilidad la atención insuficiente a las minorías étnicas y de la diversidad en la población estudiantil, tanto en Ciudad Universitaria como en los Centros Regionales Universitarios, ya que son los estudiantes quienes manifiestan que no se les toma en cuenta en el diseño de las políticas y acciones universitarias que les afectan (Hcéres, 2019), de allí la importancia de la interculturalidad como elemento democratizador en las IES.

Por tanto, en lo que respecta a la formación docente para contextos cultural y lingüísticamente diversos, cabe destacar que el reporte sobre "Situación de la EIB en Honduras, retos y desafíos" (Amaya, 2012) indica que para el 2007 existían 7,061 profesores en contextos indígenas, que corresponden aproximadamente al 11% del total de maestros, sin embargo, se destaca la condición de que no todos los maestros contratados tienen formación en EIB. El principal programa de formación docente

en esta área de Educación Bilingüe Intercultural es el Programa Nacional de Educación para las Etnias Autóctonas y Afroantillanas de Honduras (PRONEEAH), que para el 2008 había formado 1,206 docentes, de los cuales 219 eran garífunas (Ver Tabla 1). No obstante, el 90% de los docentes que son Garífunas leen y escriben su lengua materna con dificultad, esto constituye una de las mayores problemáticas en la aplicación del programa (OEI, 2010).

Cuadro 1. Centros EIB y formación docente de los pueblos indígenas, garífuna y afrodescendientes

Descripción	Población Aproximada ^(*)	Escuelas o centros EIB	Docentes Capacitados
Pueblo Lenca	292,000	142	346
Pueblo Garífuna	250,000	61	219
Pueblo Miskito	40,000	68	226
Pueblo Isleño	32,000	57	143
Pueblo Tolupan	35,000	71	117
Pueblo Maya Chortí	5,000	34	80
Pueblo Tawaka	1,746	14	34
Pueblo Pech	2,672	53	45

^(*) Nótese que no existen datos oficiales del Instituto Nacional de Estadísticas de Honduras sobre lenguas indígenas, por lo que estos datos fueron tomados de los informes del Banco Mundial en 2008 y de la UPNFM y PRONEEAH.

Fuente: Elaborado con base en Amaya (2012) Situación de la Educación Bilingüe intercultural en Honduras, retos y desafíos – PRONEEAH (2008).

Cabe destacar que los datos presentados, son tomados a partir de la implementación del Programa EIB en las comunidades por el PRONEEAH y que se orientó con más fuerza en las poblaciones indígenas que tienen mayor población y que aún conservan su lengua materna. Es decir, que se consideran como escuelas o centros EIB aquellos donde los estudiantes son

indígenas. Esta idea presupone que las personas de las comunidades y poblaciones indígenas no tienen presencia en otros lugares del país. Lo cual podría considerarse como una limitación que no ha sido considerada y se contrasta con la idea de un país pluricultural y multilingüe y el derecho que tiene toda persona de recibir educación en su propia lengua. En ese sentido, los indicadores referentes al rendimiento, acceso y eficiencia se realizan mediante la medición a nivel de las localidades donde se supone se encuentra concentrada la mayor cantidad de personas pertenecientes a estos pueblos, que en el caso de la población garífuna, es en los departamentos de Colón, Cortés, Atlántida y Gracias a Dios.

Tal como se muestra en el Informe Sistema Educativo Hondureño en Cifras Período Académico 2014-2016 de la Unidad del Sistema Nacional de Información Educativa de Honduras (2017) que tiene la finalidad de plantear recomendaciones para hacer mejoras al sistema educativo y mejorar los indicadores, no presenta datos desagregados para las poblaciones indígenas, garífunas y afrodescendientes en ninguna de sus partes y cuando hacen referencia, los datos que se muestran son los datos por departamento. Por ejemplo, hacen notar que los departamentos con menor tasa de matrícula en 2016 son Atlántida, Gracias a Dios y Colón y al final del documento presentan una recomendación en la que aseguran que la matrícula para los pueblos étnicos y afrodescendientes es un desafío por lo que se debe mejorar la cobertura y el acceso, esto sin tener los mecanismos adecuados para la medición de indicadores en las poblaciones indígenas.

6. Conclusiones

Las políticas educativas orientadas a los pueblos indígenas y afro hondureños, no están finamente articuladas entre la educación básica y educación superior revelando la falta de estrategias que apunten a un enfoque que permita educar en la diversidad lingüística con técnicas didácticas encaminadas a valorar de manera crítica los conocimientos, valores y habilidades que caracterizan los saberes, las memorias colectivas y los proyectos de autonomía del pueblo garífuna, en esa línea de pensamiento la ES intercultural es una tarea pendiente que merece ser diseñada para responder

a las demandas particulares de los grupos de la población, que ayuden a alcanzar los ODS garantizando así el bienestar de las personas.

Los hallazgos revelan que, en contextos de diversidad para los procesos de aprendizaje, diseño y prácticas de políticas educativas se vuelve absolutamente necesario el uso de competencias culturales para guiar las decisiones de enseñanza. Es decir, desarrollar la capacidad de descentralizar y considerar las diferentes perspectivas presentes en una situación educativa dada enfatizando la importancia de la toma de decisiones colectivas y el diálogo como forma de relacionamiento, así como método (analítico, pedagógico, y de investigación) complementándolo con dinámicas generadoras de conciencia crítica y prácticas solidarias, democráticas y colectivas de cambio social.

Al pensar en una educación en la diversidad, se debe pensar en la formación docente y en la investigación desde una perspectiva donde estas se conviertan en herramientas para cuestionar profundamente las estructuras y los sistemas que definen las políticas nacionales, más que pensar en la sola idea de inclusión de las poblaciones indígenas, garífunas y afrodescendientes en un sistema que muchas veces les es ajeno. Se trata de tal como expone Tuhiwai Smith (2005) en contextos de diversidad cultural y lingüística es necesario pensar en la idea de la autodeterminación epistémica, que incluye la lengua, pensamiento, cultura y educación. Esto es, pensar en la currícula para alumnos en estos contextos con diferentes bases epistemológicas.

La institución rectora de la ES en Honduras, plantea el principio de la equidad como elemento fundamental y la educación como un bien universal que permite el desarrollo humano (UNAH, 2009). Sin embargo, esta voluntad no se ve reflejada en la realidad de los pueblos indígenas y afro hondureños, como el pueblo garífuna. A la vez que no es posible la creación de políticas dirigidas a estas poblaciones, ya que resulta difícil obtener datos desagregados a nivel nacional, para conocer el número de población de pueblos originarios, que tienen acceso al sistema universitario, tampoco es posible aplicar mecanismos de medición y evaluación que reflejen la realidad de los diferentes grupos.

La ES en Honduras está lejos de ser equitativa, como establece el Modelo de Educación Superior. Por tanto, se requiere tomar acciones que conlleven la visión para una educación democratizadora y plural. Para esto, es necesario

profundizar el análisis de la educación intercultural, para los pueblos indígenas, garífunas y afrodescendientes, desde dos dimensiones: Primero, desde lo social, es decir, un modelo educativo intercultural para toda la sociedad y no solo para los pueblos culturalmente diferenciados. Y segundo, la dimensión pedagógica que implica ultrapasar la teoría para llevarla a la aplicación práctica (Ulloa y Magalhães, 2013). Así, estas dimensiones deben ser aplicadas en el nivel superior de educación, para causar un impacto directo en la formación de docentes para educar en la diversidad, desde los niveles básicos.

Referencias

- Abarca Cariman, G. (2015) Educación Intercultural Bilingüe: Educación y Diversidad. Apuntes. Educación y Desarrollo Post-2015, (9), 1-18. Santiago: UNESCO. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE09-ESP.pdf>
- Agudelo, C. (2011). Movilidades y resistencias de los caribes negros. Pasado y presente de los garífuna. Revista de Ciencias Sociales. 8, pp. 51–76. Rio: Da PUC.
- Aikhenvald, A. (2006). Arawak languages. Encyclopedia of language and linguistics, 2nd edition, Volume 1 (article 2292). pp. 446–449. Edited by Keith Brown. Oxford. Elsevier
- Amaya, J. (2004). Reimaginando la nación en Honduras: de la nación homogénea a la nación pluriétnica. Los negros Garífunas de Cristales, Trujillo. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Amaya, J. (2012). Situación de la educación bilingüe intercultural en Honduras, retos y desafíos. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- Anderson, M. (2007). When afro becomes (like) indigenous: Garífuna and afro-indigenous politics in Honduras. Journal of Latin American and Caribbean Anthropology, 12(2), pp. 384–413. Disponible en: <https://doi.org/10.1525/jlaca.2007.12.2.384>

- Bayot, A., Rincón, B. Del y Hernández Pina, F. (2002): Orientación y atención a la diversidad: Descripción de programas y acciones en algunos grupos emergentes. RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 8 (1), pp. 66-87. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v8n1/RELIEVEv8n1_2.htm
- Calderón Ortiz, G., Zamora Fonseca, R., y Medina Ruíz, G. (2017). La educación superior en el contexto de la globalización. *Universidad y Sociedad*, 9(2), pp.300–305. Disponible en: <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Cedillo, García, I., Contreras, Romero, S., Orozco, Aguilar, Lucia, C., Hernández, Lomeli, Abril, K., y Ugalde, Rodríguez, Cecilia, D. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), pp. 1–29 Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/artide/view/11712>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2019). Estimaciones y proyecciones de población de largo plazo 1950-2100/Honduras. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/temas/proyecciones-demograficas/estimaciones-proyecciones-poblacion-total-urbana-rural-economicamente-activa>
- Crystal, D. (2001). *La muerte de las lenguas* (1era.). Madrid: Cambridge University Press.
- Cuisset, O. (2014). Del campo a la ciudad y vice-versa: elementos para la historia del movimiento garífuna en honduras. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, 8(1), 89-111. Disponible en: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/artide/view/18479>
DOI:10.21057/repam.v8i1.11450
- de Nijs, P. (2013). El uso y el mantenimiento de la lengua garífuna en Sangreleya. Honduras. [Tesis de Maestría, Graduate College of Bowling Green State University]. <https://studylib.es/doc/7967146/el-uso-y-el-mantenimiento-de-la-lengua--gar%C3%ADfuna-en>
- Dirección de Educación Superior. (2018). *La educación superior en Honduras y sus líneas estratégicas de desarrollo*. DES, Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Tegucigalpa, MDC, Honduras. Disponible en: <https://des.unah.edu.hn/noticias/la-educacion-superior-de-honduras-y-sus-lineas-estrategicas-de-desarrollo>

- Foro Social de la Deuda Externa y Desarrollo de Honduras. (2019). Balance realidad nacional. FOSDEH, Tegucigalpa, Honduras.
<https://fosdeh.com/publicacion/balance-realidad-nacional-2019-2/>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. (2da.ed). México: Siglo XXI Editores.
- Gagliardi, R. (1995). *La educación intercultural y la formación de maestros*. Ginebra:
- Gargallo, F. (2005). El pueblo Garífuna, una nación libertaria. En J. Laviña (Ed.), *Esclavos rebeldes y cimarrones. Esclavitud y rebeldía en América*. pp. 113–156. Madrid: Fundación Hernando de Larramendi.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (I). *Aula de innovación educativa*, 81, pp. 66–72. Disponible en:
http://altascapacidadescse.org/pdf/la_construccion_del_discurso.pdf
- Gonzales, N. (1983). New evidence on the origins of the Black Carib, with thoughts on the meaning of tradition. In: *New West Indian Guide / Nieuwe West-Indische Gids*, 57(3/4), pp.143–172.
Disponible en:
http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Agonzalez-1983new/Gonzalez_1983_New_evidence_on_the_origins_of_the_Black_Carib.pdf
- Haut conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur. (2019). *Informes de evaluación y acreditación UNAH. Documentos de Evaluación y Acreditación UNAH*, p. 29. Paris: Hcéres. Disponible en:
https://www.hceres.fr/sites/default/files/media/publications/rapports_evaluations/pdf/E2020-EV-0990023X-DEI-ETAB200018849-RD.pdf
- Hernández Sheets, R. (2009). What is diversity pedagogy? *ERIC*, 16(3), pp. 11–17. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847137.pdf>
- Herranz, A. (2002). *Política del Lenguaje en Honduras, 1502-1991*. [Memoria para optar al grado de Doctor, Universidad Complutense de Madrid].
- Lezcano, C. y Rojas Delgado, D. (2018). *Contar la lengua: relato de una experiencia con la enseñanza del guaraní. El toldo de Astier*, 9(16), pp.50-60. Disponible en:
<http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero16/pdf/LLDLezcano-Rojas.pdf>

- Martínez Cobo, J. R. (1981). Study of the problem of discrimination against indigenous populations. In Final report (first part) Submitted by the Special Rapporteur. New York: United Nations.
- Mato, D. (2017). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. *Educación Superior y Sociedad*, 20(20), pp. 11–18. Disponible en: <https://www.iesal.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/3/La%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20y%20Pueblos%20Ind%C3%ADgenas%20y%20Afrodescendientes%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe>
- Moncada Godoy, G., y Gutiérrez, D. (2016). Análisis del estado de las coberturas del Sistema Nacional de Educación. Tegucigalpa: Consejo Nacional de Educación.
- Naciones Unidas. (1948). La declaración universal de los Derechos Humanos. ONU. <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Oficina Internacional del Trabajo. (2014). Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos Indígenas. Perú: OIT. Oficina regional para América Latina y el Caribe. Disponible en: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf
- Palacio, J. (1998). Cultural retrieval among the Garifuna in Belize – an exercise in continuing education. *Caribbean Quarterly*, 44(3-4), pp. 50–62. DOI:10.1080/00086495.1998.11829587
- Palacio, J. O., Tuttle, C. J., Lumb, J. R. (2011). Garifuna continuity in land: Barranco settlement and land use 1862 to 2000. Caye Caulker, Belize: Producciones de la Hamaca.
- Paz Maldonado, E. J. (2018). Situación actual de la atención a la diversidad en la educación superior de Honduras. *Actualidades investigativas en educación*, 18(3), pp. 285–317. Disponible en: <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34148>
- Pineda, E. (2013). Racismo, endorracismo y resistencia. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana.

- Red Latinoamericana por la Educación. (2015). Situación educacional en Honduras: Una mirada desde los principales indicadores educativos. REDUCA.
https://reduca-al.net/files/observatorio/reportes/Informe_REDUCA_HondurasA-.pdf
- Ruiz, S. (2008). Preservation strategies of garifuna language in the context of global economy in the villa of Corozal in Honduras. [Thesis for the degree of doctor, University of Florida].
<https://ufdc.ufl.edu/UFE0024007/00001/pdf>
- Suazo, S. (1994). *Conversemos en Garifuna* (2da ed.). Tegucigalpa: Editorial Guaymuras.
- Tuhiwai Smith, L. (2005). Building a research agenda for indigenous epistemologies and education. *Anthropology and education quarterly*, 36(1), pp. 93-95.
<https://doi.org/10.1525/aeq.2005.36.1.093>
- Ulloa, R., y Magalhães, A. (2013). Luces y sombras de la política de educación intercultural bilingüe en Honduras. *Paradigma: Revista de investigación educativa*, (33), pp. 9–22. Disponible en:
https://postgrado.upnfm.edu.hn/files/INIEES/paradigma/Paradigma_33.pdf
- Universidad Nacional Autónoma de Honduras. (2009). *Modelo educativo de la UNAH*. Tegucigalpa: UNAH.
- UNESCO-IESALC. (2017). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 20(20). Disponible en:
<https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/3>
- UNESCO-IESALC. (2018a). Declaración final de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES 2018). [Archivo PDF]. Disponible en:
<https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018PortFinal.pdf>
- UNESCO-IESALC. (2018b). Plan de acción CRES 2018 – 2028. III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Disponible en:
https://drive.google.com/file/d/1Mr_obMED-yv2RalSeC6L1YeStb1C9tiU/view

- UNESCO. (2008). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. Disponible en:
http://formacion.intef.es/pluginfile.php/110251/mod_imscp/content/3/directrices_unesco.pdf
- UNESCO. (2001). Proclamation of the Garifuna language as a masterpieces of the oral and intangible heritage of humanity.
http://garifunacoalition.org/yahoo_site_admin/assets/docs/GariUNESCO.363184858.pdf
- UNESCO. (2017). Guía ODS 4. Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030. París: UNESDOC.
Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa
- UNESCO (2018). Handbook on measuring equity in education.
Disponible en: [https://doi.org/10.1016/S0733-8619\(03\)00096-3](https://doi.org/10.1016/S0733-8619(03)00096-3)
- UNESCO (2019). SDG 4 Data digest. How to produce and use the global and thematic education indicators. Montreal: Unesco Institute for Statistics. Disponible en:
<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/sdg4-data-digest-2019-en.pdf>
- Unidad del Sistema Nacional de Información Educativa de Honduras (2017). Informe sistema educativo hondureño en cifras período académico 2014-2016. Secretaría de Educación.
https://www.se.gob.hn/media/files/articulos/201711_usinieh_informe_estadistico_2014_2016_hbha1lq.pdf
- Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. (2010). Estado de la educación en Honduras. Tegucigalpa: UPNFM.
- Volóshinov, V. N. (2009). El marxismo y la filosofía del lenguaje. (1a. ed.). Buenos Aires: Ediciones Godot Argentina.
- Vygotsky, L. S. (1995). Pensamiento y lenguaje teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- Walsh, C. (14 de diciembre de 2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Aulaintercultural. Disponible en:
<https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>

Bionotas

Jessica Fernández Norales. Máster en Relaciones Internacionales-Economía Política Internacional, Universidad de Coímbra. Doctoranda en Estudios de Desarrollo, Universidad de Lisboa. Investigadora Centro de Estudios Garífuna y Centro de Estudios sobre África y Desarrollo. Honduras.

Correo electrónico: jessicanorales@phd.iseg.ulisboa.pt

César Vargas. Licenciado en enseñanza del inglés en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazan. Ha participado como formador de formadores Maestrante en Didáctica de Lenguas y Culturas, Universidad Autónoma de Honduras.

Correo electrónico: garifunaduarity@gmail.com

Sody Georgina Ruiz. Licenciada en Enseñanza del Español y pasante de la Maestría en Didáctica de Lenguas y Culturas en la Universidad Autónoma de Honduras y docente de español en lengua materna. Honduras.

Correo electrónico: ruizsody@gmail.com

Randolfo García Sandoval. Investigador del Centro de Estudios Garínagü, Licenciado en Ciencias Políticas, Relaciones Internacionales, Derechos Humanos. Máster en Culturas, Educación, Sociedad Global/Sociología e Investigación Social, Università di Padova. Honduras.

Correo electrónico: randolfogarcia@gmail.com

2

Tema 2 Contribuciones desde la función investigativa

1. ODS y Educación Superior.
Una mirada desde la función
de investigación

Camila Calles Minero

2. Perspectivas, supuestos y reflexiones
en el campo de la investigación desde
la experiencia de formación universitaria
en Desarrollo Humano

Carlos Meléndez Pereira

Mauricio Phélan C.

Milagros García Cardona.

1. ODS y educación superior. Una mirada desde la función de investigación

Camila Calles Minero

RESUMEN

Sin el aporte de la educación superior no se podrán cumplir muchos de los 17 ODS planteados desde el 2015, por ello este artículo aporta ejemplos de qué se puede hacer desde la formación, la investigación y la extensión. Se muestran las acciones que proponen y realizan las Instituciones de Educación Superior de El Salvador recogidas a través de una investigación cuantitativa centrada en la función de investigación, pero que demuestra que se hacen trabajos que pueden impactar positivamente a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), desde las tres funciones de la educación superior; sin embargo, no quedan registradas y categorizadas como tal, por tanto, el quehacer de los centros de formación superior pasa de largo de las metas de los ODS.

Palabras clave: Educación Superior; Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); Investigación.

1. Sustainable Development Goals and higher education. A look from the research function

Camila Calles Minero

ABSTRACT

Without the contribution of higher education, many of the 17 Sustainable Development Goals raised since 2015 will not be accomplished, so this article provides examples of what can be done from training, research and extension. The actions proposed and carried out by the Higher Education Institutions of El Salvador are shown, collected through a quantitative research focused on the research function. They show that the work done can positively impact the Sustainable Development Goals (SDGs), from the three functions of higher education. However, they are not registered and categorized as such, therefore, the work of higher education institutions goes beyond the SDGs.

Keywords: Higher Education; Sustainable Development Goals (SDGs); Research.

1. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e ensino superior. Um olhar desde a função de pesquisa

Camila Calles Minero

RESUMO

Sem a contribuição do ensino superior, muitos dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável formulados em 2015 não serão realizados. Este artigo fornece exemplos do que pode ser realizado a partir da formação, da pesquisa e da extensão universitária. As ações propostas e desenvolvidas pelas Instituições de Ensino Superior de El Salvador apresentadas, coletadas por meio de pesquisa quantitativa. Os resultados mostram que os trabalhos realizados podem impactar positivamente os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, a partir das três funções do ensino superior. No entanto, elas não são registradas e categorizadas como tais; portanto, o trabalho das instituições de ensino superior vai além dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável.

Palavras-chave: Ensino Superior; Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS); Pesquisa.

1. Objectifs de Développement Durable et enseignement supérieur. Un regard de la fonction de recherche

Camila Calles Minero

RÉSUMÉ

Sans la contribution de l'enseignement supérieur, bon nombre des 17 Objectifs de Développement Durable soulevés depuis 2015 ne seront pas atteints, cet article fournit donc des exemples de ce qui peut être fait en matière de formation, de recherche et de projection sociale. Les actions proposées et menées par les établissements d'enseignement supérieur du Salvador sont présentées. Elles ont été collectées à partir d'une recherche quantitative centrée sur la fonction de recherche et montrent que les travaux réalisés peuvent avoir un impact positif sur les Objectifs de Développement Durable, à partir des trois fonctions de l'enseignement supérieur. Cependant, elles ne sont pas enregistrées ni classées comme telles, par conséquent, le travail des établissements d'enseignement supérieur va au-delà des Objectifs de Développement Durable.

Mots-clés: Enseignement Supérieur; Objectifs de Développement Durable (ODD); Recherche.

ODS y educación superior. Una mirada desde la función de investigación

1. Introducción

Desafíos, cambios, reinversiones, adaptaciones y transformaciones, son a lo que se enfrentan las universidades del mundo entero cada día y frente a grandes contingencias; es por ello que desde el 2015 cuando germinó el llamado universal para proteger al planeta, poner punto final a la pobreza y garantizar la paz y la prosperidad de todas las personas, a través del logro de 169 metas contempladas en los 17 Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS), las Instituciones de Educación Superior (IES) debieron incluirlos en su quehacer y filosofía para aportar conjuntamente.

Las universidades no son ajenas a los ODS, por el contrario, puede ser gestoras principales de los cambios que se requieren para cumplir las metas, no solo porque la educación superior y la generación de conocimiento se mencionan categóricamente en los ODS, sino también por su naturaleza y deber ser, eso implica sumarse a los desafíos sociales, económicos, políticos y medio ambientales que se plantean para las naciones.

Este artículo presenta los resultados del estudio: ODS y la función investigativa de la educación superior en El Salvador, cuyo objetivo fue describir la función de investigación de las IES y su relación con los ODS, para ello se identificaron el conocimiento y la aceptación de los ODS, y las acciones que las IES realizan en torno a la formación, investigación y proyección social (extensión).

El aporte de las universidades se concreta en la creación de estrategias aplicadas y diseñadas desde las funciones de la educación superior, las cuales se pueden fortalecer y así contribuir en la construcción de nuevos escenarios, aportar conocimiento científico e implementar las soluciones en medio de comunidades en riesgo de países en desarrollo. Por tanto, es evidente que

puede existir una relación de mutuo beneficio entre universidades y los ODS. Las IES tienen frente a ellas la posibilidad de mostrar su impacto, pueden generar nuevas fuentes de financiamiento y la posibilidad de ampliar su demanda. Por su parte, los ODS obtienen soluciones a los problemas que plantean para acabar con el hambre, cuidar el planeta y garantizar la paz a toda la ciudadanía. IES y ODS deben corresponderse en el cumplimiento de sus funciones.

2. Funciones de la educación superior

Rizo (2000) establece que la calidad de la educación superior consiste en que los egresados de las IES tengan una formación tal que los lleve a contribuir realmente a satisfacer las variadas y profundas necesidades de la sociedad. Que los impulse a fomentar el cambio.

Es por ello que es necesario que las IES cumplan con sus funciones sustantivas orientando a la consecución de acciones concretas que fomenten la construcción de un mundo mejor.

De acuerdo con UNESCO-IESALC (2018a) la educación superior es co-creadora de conocimiento e innovación, esto sugiere que se debe promover la ciencia para todos, una ciudadanía crítica y una gobernanza auténtica, democrática y transparente.

Ese planteamiento supone una revisión en la aplicación de las funciones de la educación superior y entonarlas a las demandas sociales actuales. Cada vez más las IES deben involucrarse en su entorno y producir conocimiento pertinente. Hay que considerar que el compromiso social de la educación superior descansa en la promoción de “una educación de calidad para todos. Implica fomentar la educación para toda la vida, considerando al estudiante como un aliado permanente de un proceso en el que su conocimiento y sus competencias están al servicio de la transformación social para el bien de todos, en especial de los sectores más vulnerables”. (UNESCO-IESALC, 2018^a, p. 50).

Siguiendo esa afirmación, el papel de las universidades se convierte en el de constructoras de una ciudadanía capaz de fortalecer, construir y defender el tejido social, en beneficio del bienestar, eso implica eliminar la pobreza, cuidar de nuestro planeta y garantiza la paz y la justicia para todos, tres ejes fundamentales de los ODS.

Al hablar de las funciones de la educación superior, Rodríguez (2018, en UNESCO – IESALC y UNC, 2018) reitera que las universidades tienen que procurar:

- a) La formación de personas con competencias y capacidades avanzadas. En la nueva sociedad, tanto capital como trabajo son requeridos para la generación de bienes; sin embargo, ahora el conocimiento es la fuente para crear ventajas competitivas, ya que es el pilar de la eficiencia y la eficacia.
- b) Creación de conocimiento avanzado, asociada a las tareas de investigación, desarrollo e innovación, para favorecer la creación de productos o procesos que permitan nuevos avances con atractivo privado o contribuyan al desarrollo, desde la perspectiva de la rentabilidad social.
- c) Vinculación con el medio, bajo la óptica de contribuir a la equidad y al desarrollo territorial, favoreciendo la movilidad social, así como fortaleciendo la identidad y la cultura nacional y local.

(UNESCO – IESALC y UNC, 2018, pp. 71 y 72)

Las funciones de formación, investigación y relación con el entorno deben ir hacia un horizonte común: el progreso de la sociedad, pero acoplado a las diversas sociedades, pues cada territorio tiene sus propias particularidades y dinámicas, sus recursos y competencias. Las IES deben funcionar en coherencia con la sociedad a la que atienden.

Un camino común puede ser el que plantea UNESCO-IESALC (2018a) en donde se establece que la responsabilidad social de la educación superior se puede orientar a desarrollar compromisos territoriales y transformadores. Ese implica extender la comunidad académica, con ello, cada egresado se convierte en aliado y transformador social.

En cuanto a la investigación, la Conferencia Regional de Educación (CRES) 2018 plantea que debe orientar hacia la función social de la

ciencia y los conocimientos para garantizar la sostenibilidad, la paz, preservar la diversidad cultural, la democracia, la convivencia humana y la reproducción de la vida. Además, sostiene que la promoción del desarrollo tecnológico, la investigación científica responsable y la construcción de redes de conocimiento interinstitucionales, con enfoques trans e interdisciplinarios, garantizan la calidad y el rigor teórico-metodológico.

En ese sentido UNESCO-IESALC (2018b) asegura que las IES deben ser generadoras efectivas de conocimientos; esto implica, entre otras cosas, desarrollar una política de formación de investigadores con criterios éticos y responsables preparados para promover la articulación entre investigación, docencia y vinculación con la sociedad; garantizar el tiempo de dedicación y los recursos necesarios para actividades en torno a las tres funciones en las IES; promover la articulación de los sectores público (estatal y no estatal), privado y comunitario/asociativo en la investigación; fomentar la investigación enfocada a la conservación y el uso sustentable del patrimonio biocultural; generar mecanismos de aplicación de los resultados de investigación de las universidades, de los centros de investigación y de estamentos estatales para la investigación.

Por su parte UNESCO-IESALC (2018c) insta a que las IES deben ser efectivas y transformadoras de los entornos sociales en donde están presentes, con ello, la imagen de estas se reposicionará y consolidará. Las universidades deben fomentar la transparencia y para ello trabajar con las puertas abiertas a la sociedad.

Para el caso de El Salvador, las funciones de las IES están contempladas en el artículo 3 de la Ley de Educación Superior de El Salvador, el cual establece que "La educación superior integra tres funciones: La docencia, la investigación científica y la proyección social" (Asamblea Legislativa, 2014, p. 2).

Dichas funciones son verificadas por el Ministerio de Educación y reportadas por cada centro de estudios superiores. No existe en El Salvador el registro de los cambios que han tenido esas aplicaciones, ni los aportes sustantivos de las mismas. Dicho registro podría mostrar el acoplamiento y transformación de las universidades a los contextos sociales.

Este registro serviría para ser eco de lo planteado por Tünnermann Bernheim (2010), quien manifiesta que las universidades deben responder a los desafíos de la sociedad contemporánea, por ello desafía a las instituciones a retar a la

imaginación y replantear los objetivos, la misión y las funciones de las IES, con el fin de estar a la altura de las circunstancias actuales.

Este enfoque es también acompañado por Estrada (2019) quien asegura que ya no es posible trabajar los procesos de formación y aprendizaje, alejados de los procesos de investigación y proyección social (extensión) puesto que el mundo demanda que las universidades contribuyan efectivamente en la solución de los problemas que aquejan a la sociedad, especialmente a las poblaciones más vulnerables y simultáneamente formar nuevos profesionales.

3. ODS y educación superior

Los ODS plantean desafíos para el mundo, reflejan problemáticas que ameritan ser atendidas para transformar a las sociedades y avanzar al progreso y desarrollo. Las IES, como agentes de cambio, no deben quedarse en las fronteras, más bien ingresar para ser parte de la búsqueda de las soluciones y con ello el cumplimiento de las metas.

La educación superior es nombrada expresamente, por ejemplo, en el ODS 4, en su meta 4.3 "Para 2030, 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". (Naciones Unidas, 2018, p. 28)

Según Naciones Unidas (2018) la educación superior es elemento fundamental para el logro de: fin de la pobreza (ODS 1); salud y bienestar (ODS 3); igualdad de género (ODS 5); trabajo decente y crecimiento económico (ODS 8); producción y consumo responsables (ODS 12); acción por el clima (ODS 13); y paz, justicia e instituciones sólidas (ODS 16).

Esto reitera que las funciones de la educación superior y de los ODS pueden enrumbarse conjuntamente para producir conocimiento, aplicación de soluciones y formación para dar respuesta a los desafíos sociales, económicos y medioambientales que permea la estabilidad del mundo.

Para SDSN (2017) el impacto en los ODS por parte de las IES es vital, por medio de la educación, la investigación, la innovación y el liderazgo. Ningún ODS podría cumplirse sin la implicación de las universidades debido a su

labor de generación y difusión del conocimiento y su preeminente situación dentro de la sociedad. Con el aporte a los ODS, plantea para las universidades un escenario en el que se puede mostrar la incidencia e impacto. Podrán diseñar nuevos procesos educativos orientados a temas relacionados a los ODS, es decir formar a profesionales para que atiendan concretamente alguno de los desafíos. Además, podrán crear nuevas alianzas y tener acceso a fuentes de financiamiento.

La contribución de las universidades a los ODS es amplia, algunas de las áreas de impacto, según SDSN (2017) son: aprendizaje y enseñanza, dotando al estudiantado del conocimiento, las habilidades y la motivación suficiente para comprender y abordar los ODS; investigación, brindando conocimiento necesario, las pruebas científicas, las soluciones, tecnologías, vías e innovaciones para respaldar y apoyar la implementación de los ODS; gobernanza institucional, políticas de gestión y extensión universitaria impulsando los principios de los ODS a través de la gestión y gobierno de la universidad en sus diferentes aspectos: empleo, finanzas, servicios universitarios, instalaciones, adquisiciones, recursos humanos y gestión académica y de estudiantes; fortaleciendo el compromiso público de la universidad y de su implicación en el abordaje de los ODS; iniciar y facilitar el diálogo y la acción intersectorial; asegurar la presencia del sector educativo superior en la implementación nacional de los ODS; ayudar a diseñar políticas basadas en los ODS y demostrar el compromiso universitario con los ODS.

Alrededor del mundo ya existen varias IES que han alineado su quehacer y filosofía con los ODS, incluso lo documentan dentro de sus procesos internos, otras, en cambio, realizan acciones, pero no son registradas como impactos a los ODS.

En la región Centroamericana existe el caso de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua, en donde se hizo un análisis sobre el cumplimiento de cada uno de los ODS de sus programas universitarios. Se analizaron 165 programas, proyectos, acciones e intervenciones ejecutados por las distintas Facultades, Instituto Politécnico de la Salud (POLISAL), Institutos, Centros de Investigación y Laboratorios, en correspondencia al alcance de la Agenda 2030.

Castillo y Pallavicini (2019) explican que la UNAN–Managua como agente de transformación social y en cumplimiento con los ODS, incorpora en todas sus acciones el bienestar y la creación de capacidades en las personas

desde sus planes, estrategias y programas, para el permanente intercambio de saberes y conocimientos buscando la solución a las problemáticas de la sociedad. Estas autoras enfatizan en que las instituciones de educación superior están llamadas a avanzar en la configuración de una relación más activa con sus contextos. La universidad tiene que responder a las características y peculiaridades de su entorno sin perder de vista que en cada país se dibujan diferentes estadios de desarrollo.

Por su parte, Estrada (2019) menciona que de acuerdo a la experiencia del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) se ha consensuado para el período 2016-2026 el IV Plan para la Integración Regional de la Educación Superior de Centroamérica y República Dominicana (PIRESC IV) de los cuales se derivan los siguientes elementos y desafíos para un Modelo Regional de Educación Superior como aportes de cara a la Agenda 2030, estos son:

- La urgencia de innovar los procesos de aprendizaje, de investigación y de proyección social, para ampliar la cobertura y mejorar el acceso a la educación superior.
- Abordar con creatividad el surgimiento de nuevas profesiones y subprofesiones cada vez más especializadas.
- La necesidad de una educación superior, más inclusiva, equitativa y pertinente a las necesidades reales de cada país o región a través de su vinculación estrecha con la sociedad y con el Estado.
- La necesidad de internacionalizar sus distintos programas a nivel de la enseñanza-aprendizaje, la investigación y la extensión o proyección social.
- La necesidad del mejoramiento continuo de la calidad de la educación superior en los procesos de aprendizaje, en la investigación y en la extensión, a niveles internacionales aceptables, priorizando procesos institucionales (CRES 2018) antes que programas.

(Estrada, 2019, p. 2).

En El Salvador, existe un registro anual del trabajo e incidencia de las IES en su entorno y con su producción científica; sin embargo, este no se vincula con el aporte concreto de soluciones de ODS específicos, pese a que existen universidades que lo realizan, pero tampoco los centros educativos los han adoptado como parte de su dinámica formal.

CONACYT (2018) establece la vinculación de las IES con su entorno, ya sea para trasladar resultados de investigaciones o de formación, con indicadores catalogados como Actividades de Tercera Misión (Manual de Valencia, 2017) los indicadores son los siguientes: Comercialización de resultados de investigación, Emprendedurismo, Asesoramiento y consultoría, Comercialización de servicios basados en infraestructura, Contratos de investigación, Colaboración en proyectos de investigación, Prácticas en empresas, Docencia Cursos y actividades de formación, Alineamiento curricular, Difusión, Formación de redes sociales y Diseminación no académica.

RICYT (2019) establece que la vinculación de las universidades con su entorno social y económico es relevante en el contexto actual, el cual se caracteriza por el abundante desarrollo del conocimiento científico y tecnológico, que repercute en los planos de la economía, la cultura y la vida social.

4. Sistema de educación superior y producción científica

El sistema educación superior de El Salvador está compuesto por 41 instituciones ente 24 universidades, 11 institutos especializados y 6 institutos tecnológicos. De las universidades, solamente una es estatal y 23 son privadas.

De acuerdo con MINED (2019) en el año de 2018, la población estudiantil de las IES salvadoreñas fue de 190.519 estudiantes, de los cuales, las universidades recibieron el 92.52% de ese total, los institutos especializados el 6.72 % y los institutos tecnológicos el 0.75%. Del total de estudiantes reportados el 45.42% eran hombres y el 54.58% mujeres. En El Salvador la educación superior se desarrolla en aulas de las universidades privadas. Según MINED (2018) de toda la población estudiantil universitaria solamente el 28.56% se matricularon en la única universidad estatal.

En las universidades salvadoreñas en donde se concentra la producción científica. Este panorama es solo un reflejo de América Latina, en donde las productoras de conocimiento científico son las universidades, de ahí la relevancia de unir esfuerzos para la consecución de las diversas metas de los ODS.

Al ver la producción científica mundial y según RICYT (2019) en cuanto a la inversión de los países de América Latina y el Caribe (ALC) respecto a su Productor Interno Bruto (PIB) es importante no perder de vista que la inversión regional representa tan sólo el 3,1% del total mundial. ALC se caracteriza, además, por un fenómeno de concentración en el cual Brasil, México y Argentina, representan el 86% de su inversión total. En términos relativos al PBI, el conjunto de países iberoamericanos realizó una inversión que representó el 0,75% del PIB regional en 2017, mientras que ese mismo indicador para ALC alcanzó el 0,64%. Para el caso concreto de El Salvador, en 2017 se invirtió el 0.18% de su PIB, de acuerdo a CONACYT (2019).

Del total de lo invertido en I+D por las IES salvadoreñas respecto al gasto en investigación y desarrollo por disciplina científica en El Salvador según CONACYT (2019) es la siguiente: Ciencias Naturales y Exactas, 4.2%; Ingeniería y Tecnología, 41.0%; Ciencias Médicas, 18.9%; Ciencias Agrícolas, 10.7%; Ciencias Sociales 21.8%; Humanidades, 3.4%. Estas cifras indican la inversión que las universidades hacen para el fomento de la producción científica y, que deberá aportar al cumplimiento de las metas de los ODS.

Por otra parte, RICYT (2019) informó que la cantidad de investigadores en Equivalencia en Jornada Completa (EJC) en Iberoamérica ha experimentado un crecimiento del 28% entre 2008 y 2017, pasando de 385.346 a 492.680. Al tomar en cuenta su distribución, de acuerdo con el sector de empleo, en 2017 el 57% de los investigadores realizó sus actividades en el ámbito universitario. Otro dato que apunta a que en las universidades se encuentran los responsables de la producción científica, la cual debe orientarse a la consecución de las metas de los ODS.

La comunidad científica de América Latina solo representa el 3,7% de quienes producen conocimiento en el mundo (RICYT, 2019) la zona geográfica en donde se concentra la comunidad científica más grande es en el bloque

de países asiáticos representando el 43,9% de los investigadores a escala mundial y ampliando la brecha con respecto a de la Unión Europea y Estados Unidos junto a Canadá.

En medio de la comunidad científica mundial, en El Salvador 1.035 personas están produciendo conocimiento nuevo, distribuidos de la siguiente forma: Ciencias Naturales y Exactas, 16.6%; Ingeniería y Tecnología, 19.8%; Ciencias Médicas, 10.8%; Ciencias Agrícolas, 8.0%; Ciencias Sociales, 36.9%; Humanidades, 8.0%

En la comunidad científica mundial, la presencia de la mujer aún es escasa, por lo que el aporte de soluciones para el cumplimiento de las metas de los ODS, por parte de las mujeres se vislumbra como poco visible y escaza, pero no por la falta de interés de ellas, más bien por la poca posibilidad que se tienen de acceder a la educación científica, a los recursos para investigación y al reconocimiento de la comunidad científica, solo por el hecho de ser mujeres.

Según RICYT (2019) la cantidad de hombres investigadores, medido en personas físicas, es mayor que el de mujeres en la mayoría de los países, aunque con brechas de distinta magnitud. Mientras que en algunos existe un virtual balance de género, en países como Chile, México y Perú las mujeres son menos de un tercio de las personas que investigan.

En El Salvador, según CONACYT (2019) la participación de la mujer en la producción científica es del 39% en contra parte del 61% de hombres registrados como comunidad científica salvadoreña.

5. Metodología

Es una investigación cuantitativa de tipo exploratoria y descriptiva. Exploratoria porque su propósito es recabar información para reconocer, ubicar y definir problemas; y descriptiva porque su objetivo central es obtener un panorama más preciso de la magnitud del problema o situación (Rojas Soriano, 2013).

Se utilizó la técnica de la encuesta, empleando un cuestionario digital, validado por expertos y que incluyó 29 ítems correspondientes a las variables: conocimiento de los ODS, investigación en torno a los ODS, Formación y

Proyección social (extensión) en torno a los ODS. El cuestionario se distribuyó por medio de correo electrónico directamente a las unidades de investigación de las instituciones.

Se tomó como muestra el universo de las unidades de investigación del sistema de educación superior de El Salvador compuesto por 41 instituciones entre universidades (24), institutos especializados (11) e institutos tecnológicos (7).

Se escogieron a las unidades de investigación debido a que la pregunta fue ¿Cómo es el impacto desde función de investigación de las IES en los ODS?

Se recibieron las respuestas de 26 instituciones y sus unidades de investigación, tomándose como válido el número de cuestionarios recibidos dada su procedencia: 21 universidades y 5 institutos especializados. Según MINED (2019) las universidades salvadoreñas formaron al 92.52% del total de estudiantes de educación superior en 2018, mientras que los institutos especializados al 6.72%.

6. Resultado

Se presentan los resultados relacionados con los objetivos específicos de la investigación, a saber: identificar el Conocimiento y aceptación de los ODS en las universidades salvadoreñas, identificar las acciones que realizan las universidades salvadoreñas en torno a los ODS y relacionadas con la función de investigación e Identificar las acciones que podrían realizar las universidades salvadoreñas en torno a los ODS y relacionas con las funciones de proyección social (extensión) y docencia.

En cuanto al conocimiento y aceptación de los ODS desde el área de investigaciones de las universidades, el 38.5% respondió estar muy de acuerdo en conocer suficientemente los ODS, el 46.2% poco de acuerdo y el 15.3% nada de acuerdo, es decir que la mayor parte de las unidades de investigación de las universidades conocen poco sobre los ODS y sus metas.

Las universidades pueden ser protagonistas principales en la consecución de las metas de los ODS, colocando su producción como respuesta a los

problemas que plantea la agenda 2030, pero para ello habrá que conocer en profundidad esas metas.

Al indagar sobre la percepción general del conocimiento de los ODS en todo el sistema de educación superior, el 65.4% dijo estar poco de acuerdo con la afirmación que al interior de las instituciones de educación superior salvadoreñas se conoce a profundidad los ODS, el 26.9% nada de acuerdo y solo el 7.7% está de acuerdo con ello.

Solo el 11.5% de los encuestados aseguró estar de acuerdo con la afirmación que el cuerpo estudiantil de sus instituciones conoce los ODS, el 50% manifestó estar poco de acuerdo y el 38.5% nada de acuerdo con dicha afirmación.

Con respecto a la afirmación relacionada con el conocimiento por parte de los docentes de la institución sobre los ODS, solo el 19.2% dijo estar muy de acuerdo, el 59.8% poco de acuerdo, y el 26.9% nada de acuerdo.

Sánchez, Segalàs, Cabré, Climent, López, Martín, Vidal (2017) plantean que las vivencias, experiencias y aprendizaje de la comunidad universitaria son de gran importancia para concretar cambios que impulsen la sostenibilidad, por ende sugieren incorporar la Educación para el Desarrollo Sostenible en los planes de estudio para desarrollar las competencias en sostenibilidad de los graduados universitarios, como por ejemplo el pensamiento crítico y creativo, la resolución de problemas, la capacidad para la acción, la colaboración y el pensamiento sistémico, formando potenciales agentes de cambio capaces de configurar una sociedad más sostenible.

Pese a que la comunidad estudiantil y docente de las IES salvadoreñas no se conocen a fondo sobre los ODS al interior de los centros educativos, las universidades e institutos especializados encuestados, sí estuvieron de acuerdo en que, por su naturaleza, es responsabilidad de las IES a portar en el cumplimiento de los ODS, el 80.8 % respondió estar muy de acuerdo.

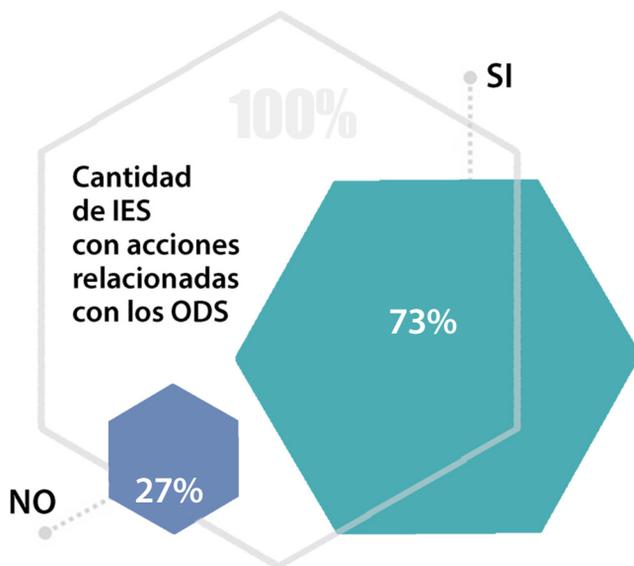
Igualmente, el 50% de las instituciones participantes en la investigación aseguran que sus instituciones promueven los ODS al interior de estas.

El 73.1% afirmó estar de acuerdo en que los ODS pueden ser parte de su trabajo profesional. El 88.5% de las instituciones están de acuerdo que desde el área de investigación se puede aportar para el cumplimiento de los ODS. Sin embargo, el 73.1% dijo estar poco de acuerdo con la afirmación que El Salvador está trabajando adecuadamente en el cumplimiento de los ODS. El 23.1% dijo estar nada de acuerdo con esa afirmación y solo el 3.8% dijo estar de acuerdo.

En la figura 1 se pueden ver la cantidad de IES que realizan acciones directamente para aportar a los ODS.

Existen ejemplos en América Latina de indagaciones al interior de las universidades sobre la importancia que le otorgan estudiantes y docentes a

Figura 1. Universidades e institutos especializados de El Salvador que realizan acciones específicas orientadas a los ODS



Nota. Elaboración propia

los ODS, para plantear acciones concretas con el involucramiento de toda la comunidad académica. Moreno, Rodríguez y Favara (2019) establecen que en una jerarquización de los ODS hecha por estudiantes de la Universidad Católica de Argentina “Los objetivos que los estudiantes consideran prioritarios fueron en orden de rango: educación de calidad, fin de la pobreza, salud y bienestar, trabajo decente y crecimiento económico, y finalmente hambre cero. Lo ambiental parece ser que para los estudiantes universitarios de esta muestra no es algo prioritario.” (Moreno, Rodríguez y Favara, 2019, p. 116) Este tipo de indagaciones permite diseñar y orientar actividades específicas al interior de las universidades y establecer en qué áreas y basados en qué función de la educación superior.

Para el caso de El Salvador, y de acuerdo las IES consultadas, del 73% de las instituciones que sí realiza actividades relacionadas con los ODS, el 31% lo hace involucrando las tres funciones, el 26% solo el área de investigación, otro 26% desde el área de proyección social y el 17% desde la docencia.

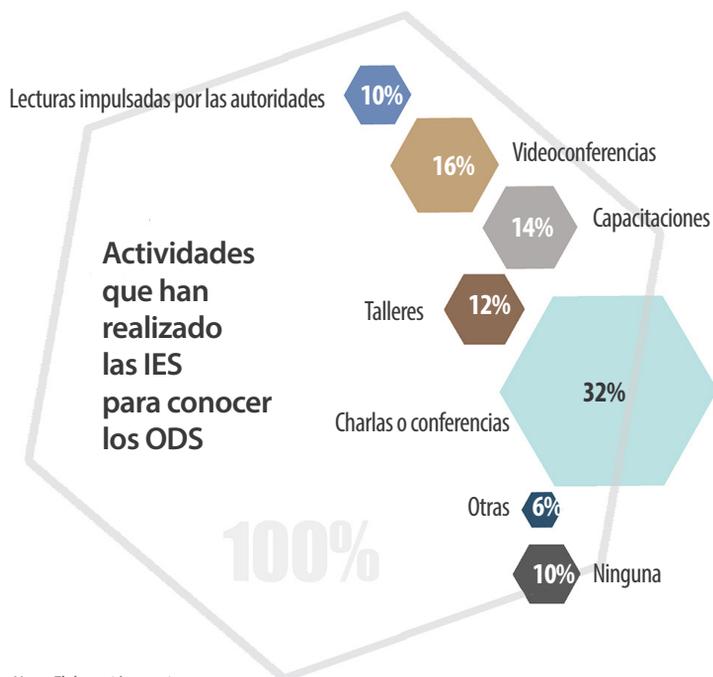
Las actividades que las IES han realizado en torno a los ODS, también tienen relación con la promoción y conocimiento de los mismos.

En la figura 2 se puede ver el tipo de actividades desarrolladas para conocer sobre los ODS. Un 10% de ellas no han realizado ningún tipo de acciones para que docentes y estudiantes tengan contacto con los ODS.

La actividad que más realizan las IES para conocer los ODS son charlas o conferencias, por lo que habrá que asegurarse que los conocimientos ofrecidos a través de ellas estén siendo asumidos y aprehendidos por docentes y estudiantes, además que se concreten en actividades sustentadas en esas charlas, para que la acción de las universidades sea verdaderamente de gestoras y fomentadoras del cambio.

Para que los ODS sean parte de las IES y se diseñen tareas concretas para aportar a los ODS, SDSD (2017) propone que las universidades deben : Conocer e identificar lo que ya se está haciendo (mapeo); apropiarse de la Agenda 2030, desarrollando capacidad y liderazgo interno fundados en los ODS; identificar prioridades, oportunidades y debilidades; integrar, implementar e incorporar los ODS en las estrategias, políticas y planes de la universidad; monitorizar, evaluar y comunicar sus acciones con respecto a los ODS.

Figura 2. Actividades para conocer los ODS al interior de las IES



Nota: Elaboración propia.

6.1. Función de investigación

El segundo objetivo de la investigación estuvo relacionado con Identificar las acciones que realizan las universidades salvadoreñas en torno a los ODS y relacionadas con la función de investigación, en ese sentido, del 26% de los centros educativos consultados que manifestaron hacer acciones desde el área de investigación, de dichas actividades solamente el 54% tiene relación directa con su producción científica. Las demás consisten en formación del equipo de investigación y asistencia de los investigadores a actividades relacionadas con los ODS. Las respuestas obtenidas de las IES consultadas, sobre las acciones que han realizado se pueden apreciar en la tabla 1.

Tabla 1. Algunas respuestas de las IES consultadas, describiendo las acciones que realizan en torno a los ODS y desde la función de investigación

Respuestas:

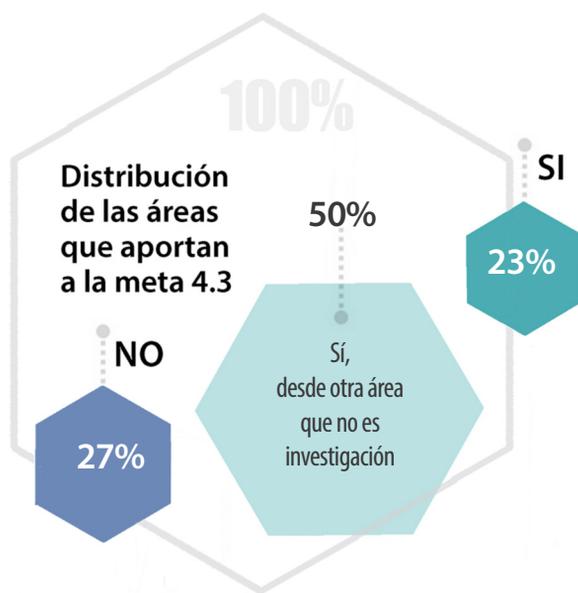
1. Trabajos de investigación que directamente se dirigen al ODS 4, Educación de calidad; ODS 7, Energías; ODS 10, Reducción de desigualdades; ODS 11, Ciudades sostenibles; ODS 13, Acción por el clima; y ODS 14, Vida submarina;
2. Enfoques a la producción científica.
3. Las investigaciones institucionales anuales, en su mayoría, están estrechamente relacionadas con los ODS.
4. Investigación en temas de género.
5. Proyectos de investigación que apuestan a contribuir con los ODS específicamente a los ODS: 2,3, 8, 11,16.
6. Cuadernos (publicaciones) atendiendo problemáticas de calidad educativa del país.
7. Investigaciones en desarrollo humano sostenible, aportes a la ecología, salud reproductiva y mental, desarrollo de la identidad nacional y cultural.
8. Investigaciones orientadas a algún ODS.
9. Hemos acoplado nuestras líneas de investigación a los ODS.
10. Hay temas de investigación que ya se están proyectados para dar respuesta a las problemáticas que plantean los ODS.

Nota: Elaboración propia.

Puesto que la educación superior es nombrada expresamente en el ODS 4, en su meta 4.3 “Para 2030, 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” (Naciones Unidas, 2018, p. 28) se indagó si los centros educativos realizan alguna acción para contribuir con ella desde el área de investigación u otra de sus funciones. En la figura 3 se puede ver que solo el 27% realizan actividades directamente desde investigaciones.

De acuerdo a la gráfica anterior, las universidades no están produciendo el conocimiento necesario para lograr la meta 4.3, más bien lo hacen desde áreas en las que tienen más contacto con su entorno, dada la naturaleza de las relaciones con los estudiantes y la extensión de la universidad. En ese

Figura 3. Actividades para conocer los ODS al interior de las IES



Nota: Elaboración propia.

sentido, es necesario que las IES lleven su producción científica a la sociedad y tener más aplicación de los resultados de las investigaciones. Por su naturaleza las IES no son ajenas al cumplimiento de los ODS, la relación con su entorno y la activación de sus funciones deben ser evidentes para alcanzar las metas de la agenda 2030, su producción científica y la comunicación de los resultados de las investigaciones deben ser insumos directos para ello.

Las actividades concretas hechas por las IES para contribuir con la meta 4.3 se pueden ver en la tabla 2.

Tabla 2. Respuestas de las IES sobre las actividades que realizan para contribuir a la meta 4.3 del ODS 4.

Respuestas

1. Investigaciones dirigidas a lograr el acceso a la educación universitaria a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.
2. Proyecto Spacemaker de certificación de competencias y capacidades.
3. Se realizan proyectos de impacto en el Departamento de La Libertad (Sacacoyo)
4. Además de un centenar de becas que todos los ciclos otorga la universidad a estudiantes con buenos resultados académicos y de escasos recursos, se organizan brigadas integrales de atención y control de salud en escuelas públicas a sus estudiantes de primero hasta sexto grado, de apoyo a capacitación a PYMES y de divulgación y atención legal a las comunidades de Jayaque, Cojutepeque, San Vicente y San Juan Opico

Continúa en la siguiente página



Tabla 2. Viene de la página anterior ▼

5. A través de nuevo ingreso se establece programas de atención a estudiantes de sectores vulnerables de todo el país.
6. Se les otorga becas a aspirantes que no pueden acceder a una carrera técnica, promoviendo carreras técnicas tanto para mujeres como para hombres.
7. La universidad se acerca a sectores de jóvenes de escasos recursos y se les ofrecen becas.
8. Escuela para las Jóvenes Líderes (busca fomentar en jóvenes valores, desarrollar competencias de emprendimiento, liderazgo y trabajo en equipo, así como estimular el deseo y buscar formas de continuar con su formación)
9. Otorgamiento de becas por estudio socioeconómico, talento académico y deportivo, y a jóvenes que destacan en el congreso de investigación anual.
10. Becas. promueve la incursión de mujeres en áreas que tradicionalmente han sido más hombres, como las Ingenierías.
11. Investigaciones sobre inclusión en la educación.
12. Desde Proyección social y nuevo ingreso haciendo programas concretos para más matriculas de mujeres en áreas técnicas, por ejemplo.

Fuente: Elaboración propia

Si bien es cierto que las IES tienen varias actividades orientadas al alcance de la meta 4.3, es vital que también se concreten presupuestariamente dichas actividades teniendo fondos específicos que las soporten financieramente y no depender de otros rubros. Además, las actividades que se realizan deben estar contempladas en políticas y reglamentos institucionales que muestren el compromiso de las IES.

La participación de la educación superior también puede ser fundamental para alcanzar otros objetivos, tales como: fin de la pobreza (ODS 1); salud y bienestar (ODS 3); igualdad de género (ODS 5); trabajo decente y crecimiento económico (ODS 8); producción y consumo responsables (ODS 12); acción por el clima (ODS 13); y paz, justicia e instituciones sólidas (ODS 16). Al indagar si desde el área de investigaciones, los centros de educación superior realizaban algo respecto a ellos, 15 manifestaron que sí, 4 que no y 7 ejecutan acciones desde otra área que no es investigación. En la tabla 3 se pueden ver los trabajos que han desarrollado.

Tabla 3. Algunas de las actividades que las IES han desarrollado alrededor de los ODS 1, 2, 5, 8, 12, 13, 16.

Respuestas

1. Proyecto de rechazos de la FDA; y acciones climáticas (medición de microplásticos en las costas salvadoreñas)
2. Investigaciones con enfoque a la concientización al cambio climático.
3. Se han publicado trabajos de investigación sobre cambio climático.

Continúa en la siguiente página



Tabla 3. Viene de la página anterior ▼

4. Junto con las alcaldías se desarrolla la implementación de las propuestas encontradas por medio de las investigaciones realizadas in situ para el desarrollo y crecimiento sostenible de la productividad y competitividad de sus PYMES. Se divulgan ampliamente los resultados de investigaciones sobre la pronta y adecuada aplicación de justicia, bien en juzgados, recintos penales, fiscalía, etc.
5. Programas de reciclaje junto con estudiantes.
6. Desarrollando investigaciones orientadas al área de tecnología que promuevan una mejora o crecimiento, acciones por el clima, etc.
7. Investigaciones en tema de orientación y salud reproductiva, estructuración y seguimientos económico de las MYPES, sostenibilidad de las familias salvadoreñas
8. Tenemos programas sociales que van orientados a esas áreas, pero no como ODS.
9. Tenemos varios programas en proyección social en donde se impulsa el medio ambiente, el crecimiento económico.
10. Tenemos trabajo social en la búsqueda de la justicia.
11. Tenemos trabajos de promoción de la salud en varias comunidades de El Salvador, así como velar por el crecimiento económico, a través de alianzas con el Estado, y la empresa privada. Estos programas se realizan a través de Proyección Social.
12. Tenemos programas y campañas al interior del país y para nuestros usuarios sobre medio ambiente.

Fuente: Elaboración propia

Estas acciones de las IES son reflejo de la relación y compromiso que tienen con el entorno, comprueba además que cada una de las tareas que se desarrollan tiene un impacto, el cual deben de ser orientado para contribuir con las metas de los ODS desde las funciones sustantivas de la educación superior.

Los responsables de las unidades de investigación, también dieron sugerencias sobre trabajos que se pueden hacer desde esa función. Sus respuestas pueden verse en la tabla 4.

Tabla 4. Sugerencias para activar hacia los ODS la función investigativa.

Respuestas

1. Búsqueda de recursos para potenciar la investigación en las comunidades.
2. Revisar las líneas de investigación a la luz de los ODS; crear un fondo de estímulo a proyectos que contribuyan a lograr los ODS.
3. Realizar investigación que aporte a leyes o programas de atención enfocadas a actividades concretas.
4. Estudios diversos enfocados a disminución de pobreza multifuncional.
5. Que la mayor parte de las investigaciones que realicen las instituciones de educación superior vayan encaminadas a resolver problemas concretos de la sociedad, no simplemente a través de trabajos cualitativos de carácter fenomenológico o hermenéutico propio de las ciencias sociales, sino incluso con investigaciones básicas que pueden innovar procesos industriales y desarrollar nuevos enfoques tecnológicos y nuevas políticas de desarrollo.

Continúa en la siguiente página



Tabla 4. Viene de la página anterior ▼

6. En el área de Investigación generar proyectos de energía solar para escuelas, viviendas y oficinas.
7. Consolidar un pensamiento crítico, que traducido en el ejercicio operativo de las y los investigadores los constituya como agentes de cambio en los territorios y con los actores con quienes se trabaja. Puesto que las investigaciones quedan muchas veces a nivel de dar cobertura institucional para alimentar indicadores propios y del MINED, solo sobre la base de un pensamiento crítico, innovador y propositivo de las áreas investigativas se podrá contribuir al cumplimiento de los ODS en las zonas de influencia.
8. Son 17 objetivos, si bien todos son importantes, debería establecerse una agenda de investigación haciendo posible concursar por fondos para proponer proyectos y llevarlos a cabo.
9. Financiando investigaciones más puntuales en temas de ODS.
10. Realizar acercamientos en las zonas más vulnerables en el contexto de los ODS, para que finalizada las indagaciones puedan salir beneficiados los que en realidad tienen necesidades.
11. Establecer líneas de investigación orientadas a proporcionar soluciones concretas a las problemáticas planteados por los ODS.

Fuente: Elaboración propia

Las sugerencias dadas por las IES apuntan a que tienen que afrontar los desafíos sociales que plantea el mundo actual, mismos que están recogidos en los ODS. Por medio de los resultados de las investigaciones, las universidades tienen la potestad de incidir directamente a la consecución de los ODS y gestar los cambios que el mundo necesita para ponerle fin a la pobreza, lograr la justicia para todos y el cuidado del medio ambiente, entre otros de los objetivos de la agenda 2030.

6.2. Las otras funciones de la educación superior

El tercer objetivo de la investigación estuvo relacionado con Identificar las acciones que podrían realizar las universidades salvadoreñas en torno a los ODS y relacionas con las funciones de proyección social (extensión) y docencia, las actividades que sugieren las IES consultadas pueden ver en las tablas 5 y 6.

Tabla 5. Algunas propuestas de acciones que las IES pueden realizar desde su función de proyección social (extensión) orientadas a los ODS.

Respuestas

1. Coordinar con Investigación y el trabajo de cátedra, diagnósticos en comunidades que tiene relación directa con la universidad.
2. Trabajo comunitario y voluntariado orientado a los desafíos planteados por los ODS.
3. Los proyectos de Proyección Social que desarrolla cada facultad están vinculados de una u otra forma con las ODS.
4. Programas de emprendimiento.

Continúa en la siguiente página



Tabla 5. Viene de la página anterior ▼

5. Acciones y proyectos orientados a sensibilizar a comunidades sobre los efectos adversos al cambio climático, siembra y protección de árboles, mejora de vida con proyectos de electrificación, que aporte al liderazgo juvenil para formular iniciativas o proyectos en beneficio de la salud, cultura, convivencia y medio ambiente en el entorno educativo y comunitario.
6. Gestionar proyectos de intervención coordinados con socios estratégicos y actores locales, públicos y privados que apuesten por incidir en las condiciones de vida de los grupos vulnerables.
Ej: Planes sobre soberanía y seguridad alimentaria, programas de alfabetización, campañas de salud y asistencia psicosocial comunitaria, series radiales y televisivas para el combate a la violencia contra la mujer y respeto a las diversidades, ciencia y tecnología puesta al servicio de las comunidades para la producción y conservación de ecosistemas, etc.
7. Becas para jóvenes con talento, tal que independiente de su situación socioeconómica, puedan realizar estudios de educación superior.
8. Promoción de conferencias, campañas de concientización, elaboración de materiales divulgativos.
9. Podría haber programas de alfabetización, generar conciencia sobre el cuidado del medio ambiente.
10. Interactuar con los estudiantes, socializar los ODS con los estudiantes.
11. Realizar taller sobre ODS con estudiantes. Trabajar con comunidades.
12. Los proyectos deben de desarrollarse en alianzas con Naciones Unidas, la empresa privada y el Estado.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6. Algunas propuestas de las IES para incluir los ODS en la función de docencia

Respuestas

1. Proyectos de cátedra con impacto comunitario; prácticas profesionales y/o pasantías.
2. Instruir a los futuros profesionales en los ODS.
3. Sensibilización y aprendizajes por proyecto.
4. En estos momentos de cuarentena y distanciamiento físico, es importante resaltar desde la docencia los ODS para al finalizar el tiempo de crisis recuperar todo lo que no se ha podido avanzar durante este tiempo.
5. Incluir en las cátedras contenidos relacionados, en los que se analicen los ODS y las problemáticas que plantean.
6. En el área académica integrar la igualdad de género en la formación técnica, en la cual se debe de apoyar a los jóvenes a elegir una carrera técnica que les permita avanzar en su futuro, independientemente de su género.
7. Que las y los docentes cuenten con formación en Género, Derechos Humanos, sensibilización medioambiental, construyendo conocimiento situado de forma dialógica con el alumnado para generar aplicabilidad y transformación con los grupos vulnerables.
8. Proyectos comunitarios abordados por equipos de estudiantes: definiendo una problemática, planteando alternativas de solución, ejecutando alguna, midiendo el impacto de dicha acción.
9. Interdisciplinariedad, fomento a la investigación y proyección social en temas de ODS.

Fuente: Elaboración propia

La relación con el entorno es vital para las IES. De acuerdo con las propuestas dadas, las universidades deben de ejecutar más proyectos para acercarse a las comunidades, a docentes y a estudiantes, para formar, construir y divulgar las acciones que hacen en vías del logro de las metas de los ODS, con ellos e evidenciaría la participación directa en la búsqueda de solución a los principales desafíos sociales que el mundo tienen actualmente.

El 76.9% de las IES de El Salvador consultadas estuvieron de acuerdo en que el Estado salvadoreño debe de fomentar más los ODS; el 72.2% manifestó estar poco de acuerdo con la afirmación que El Salvador está trabajando adecuadamente en el cumplimiento de los ODS.

Al solicitar el otorgamiento de una calificación de 1 a 5 (donde 5 es la nota más alta) al trabajo de las instancias que promueven la producción científica en el país, respecto al impulso del cumplimiento de los ODS desde el área de investigaciones. La nota promedio otorgada por las IES consultadas fue de 2, esta misma calificación promedio se otorgó al solicitar la evaluación sobre el impulso que El Salvador otorga al cumplimiento de los ODS.

7. Conclusiones y recomendaciones

Al ver en detalle cómo las IES abordan desde su función de investigación a los ODS, se puede decir que la educación superior aporta significativamente en el cumplimiento de los mismos, sin embargo, para el caso de El Salvador, no existe ningún registro formal en donde quede evidenciada esa aportación.

Existe un reducido conocimiento de los ODS entre el personal docente y estudiantil de las IES. Es por ello que se torna urgente profundizar en el conocimiento de los desafíos que plantean los ODS, para poder diseñar estrategias y planes de acción, que sirvan para que las IES trabajen y aporten directamente al cumplimiento de los ODS.

De igual forma, las funciones de las IES no están del todos alineadas a los ODS, pese a que sí realizan algunas actividades que se relacionan con ellos. Las IES realizan acciones como parte de su quehacer y que podrían dar

respuesta a los desafíos planteados por los ODS, sin embargo, no están bajo esa etiqueta y no son registradas como tal, por lo que los aportes no son canalizados para las metas de los ODS.

La mayoría de las IES salvadoreñas están de acuerdo en que desde las funciones de formación, investigación y proyección social (extensión) se puede aportar en el cumplimiento de metas de los ODS.

Las funciones de la educación superior en donde se realizan la mayor parte de actividades es en investigación y proyección social (extensión) falta atraer con este enfoque a la docencia.

Los ODS no han sido socializados al interior de las IES lo suficiente, como para que las instituciones visualicen beneficios a la hora de contribuir en el cumplimiento de las metas de los ODS. Es por ello que los proyectos que se desarrollen en aras de aportar para el cumplimiento de las metas de los ODS deben hacerse en coordinación entre el Estado, la empresa privada y las IES.

Con los resultados de esta investigación es evidente que las IES deben realizar transformaciones internas para orientar, registrar y canalizar sus acciones en aportes a la consecución de las metas de los ODS.

Para que los resultados de las investigaciones hagan eco y contribuyan a cumplir con las metas de la agenda 2030, las IES pueden alinear sus líneas de investigación a los ODS, y los resultados científicos mostrarse como aportes concretos a determinadas metas de los ODS. La transferencia de los resultados debe orientarse a mostrar el cumplimiento de los ODS, además de fomentar la práctica científica al interior de las IES, para ampliar la comunidad científica y con ello tener incidencia en el mundo y en la región latinoamericana. En el impulso de la práctica científica, los centros de investigación deben animar la participación activa y con liderazgo, de las mujeres en las comunidades de generación de conocimiento.

De igual forma, para activar la función de docencia hacia los ODS, las universidades e institutos especializados pueden formar a los profesionales con competencia en la administración, gestión y resolución de los problemas que plantean los ODS.

Las IES deben trabajar conjuntamente entre ellas y asociadas a la empresa privada para aportar a metas específicas de los ODS.

Las instancias estatales encargadas del registro de las actividades de las instituciones de educación superior, podrían categorizar las acciones de docencia, investigación y proyección social (extensión) referidas a los ODS, para contar con un registro y estatus de aporte por parte de universidades, institutos especializados e institutos tecnológicos.

Referencias

- Asamblea Legislativa (2004). Ley de Educación Superior. San Salvador, El Salvador: Imprenta Nacional.
- Castillo, E. P. (2019). Avances de los objetivos de desarrollo Sostenible (ODS) en las universidades: Caso UNAN-Managua. Revista Compromiso Social. pp. 25-34. Managua, Nicaragua: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.
- CONACYT (2018). Indicadores de vinculación, de las instituciones de educación superior (IES), con el entorno socioeconómico en El Salvador. San Salvador, El Salvador: Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología - CONACYT.
- CONACYT (2019). Indicadores de actividades científicas y tecnológicas y de investigación y desarrollo, sector Educación Superior y sector Gobierno, 2018. San Salvador, El Salvador.
- Estrada, M. (2019). Los objetivos del desarrollo sostenible(ODS) y la educación de calidad: Desafíos en la región centroamericana. Revista Compromiso Social. pp.41-48. Managua, Nicaragua: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.
- MINED. (2019). Resultados de la Información Estadística de Instituciones de Educación Superior 2018. San Salvador, El Salvador.
- Moreno, J. E. (2019). Conciencia ambiental en estudiantes universitarios: Un estudio de la jerarquización de los objetivos de desarrollo sustentable (ODS). Revista de Psicología. pp.113-119. Argentina: Pontificia Universidad Católica Argentina.
- Naciones Unidas (2018). La agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- RICYT (2017). Manual de Valencia, manual iberoamericano de indicadores de vinculación de la universidad con el entorno socioeconómico. Argentina: RICYT.

- RICYT (2019). Estado de la ciencia. Principales indicadores de ciencia y tecnología iberoamericanos / interamericanos 2019. Argentina, Buenos Aires: RICYT.
- Rizo, F. M. (2000). Nueve retos para la educación superior. Funciones, actores y estructuras. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- Rodríguez, E. (2018). Financiamiento y gestión en las instituciones de educación superior en América Latina y el Caribe. En UNESCO-IESALC, El papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe. pp. 67-122. Chile: UNESCO – IESALC y UNC.
- Rojas, R. (2013). Guía para realizar investigaciones sociales. Novena a trigésima octava edición. México: Plaza y Valdés.
- Sánchez, F. S. (2017). El proyecto EDINSOST: Inclusión de los ODS en la educación superior. Revista española de desarrollo y cooperación. pp. 67-81. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- SDSN Australia/Pacific (2017). Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector. Australia, New Zealand and Pacific: Sustainable Development Solutions Network – Australia: SDSN
- Tünnermann-Bernheim, C. (2010). Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina. Universidades. pp. 31-46. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Organismo Internacional
- UNESCO (2008). Conferencia mundial sobre la educación superior, la educación superior en el siglo xxi: Visión y acción. Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo xxi: visión y acción. Ecuador: UNESCO.
- UNESCO-IESALC (2018a). Informe general, conferencia regional de educación superior 2018. Córdoba Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- UNESCO-IESALC (2018b). Plan de acción 2018-2028, conferencia regional de educación superior para América Latina y el Caribe. Córdoba Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- UNESCO-IESALC (2018c). Resúmenes ejecutivos. Conferencia regional de educación superior. Córdoba Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

Bionota

Camila Calles Minero. Doctora en Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología de la Universidad de Salamanca, España. Investigadora y docente de la Universidad Tecnológica de El Salvador. Líneas de investigación: Ciencia, Tecnología y Sociedad, Género y Comunicación Social. El Salvador.

Correo electrónico: camila.calles@utec.edu.sv

2. Perspectivas, supuestos y reflexiones en el campo de la investigación desde la experiencia de formación universitaria en Desarrollo Humano

Carlos Meléndez Pereira

Mauricio Phélan C.

Milagros García Cardona

RESUMEN

La investigación en Desarrollo Humano y de manera más reciente los Objetivos de Desarrollo Sostenible, presentan los mismos retos que la ciencia en la posmodernidad. Construir procesos de desarrollo desde este enfoque implica hacer interpretaciones y análisis continuos de las realidades, sobre la base de principios holísticos, flexibles y complejos, ya que perseguir objetivos de bienestar con desafíos como el cambio climático, las desigualdades sociales, la pobreza, el terrorismo, la violencia, y las violaciones sistemáticas de derechos humanos se dificulta en la medida que se complejizan las relaciones entre los humanos, y entre estos y el resto de los ecosistemas. En este artículo, se reflexiona sobre la naturaleza de la investigación en Desarrollo Humano, se definen algunos de sus principios, y se describe la experiencia de la Licenciatura en Desarrollo Humano de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado, con el fin de orientar al investigador novel que se inserte en este campo transdisciplinario del conocimiento.

Palabras Clave: Desarrollo Humano; Venezuela; Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); Formación Universitaria; Investigación.

2. Perspectives, assumptions and reflections in the field of the research from the university training experience in Human Development.

Carlos Meléndez Pereira

Mauricio Phélan C.

Milagros García Cardona

ABSTRACT

Research in Human Development and more recently the Sustainable Development Goals present the same challenges as science in postmodernity. Building development processes from this approach implies making continuous interpretations and analysis of realities based on holistic, flexible and complex principles, since pursuing welfare objectives with challenges such as climate change, social inequalities, poverty, terrorism, violence, and systematic violations of human rights becomes difficult as relations between humans and between them and the rest of the ecosystems become more complex. In this article, we reflect on the nature of Human Development research, define some of its principles, and describe the experience of the Degree in Human Development at the Universidad Centrocidental Lisandro Alvarado (Central Western University Lisandro Alvarado), in order to guide the early stage researcher to be inserted in this transdisciplinary field of knowledge.

Keywords: Human Development; Venezuela; Sustainable Development Goals (SDGs); University training; Research.

2. Perspectivas, premissas e reflexões no campo da pesquisa, a partir da experiência de formação universitária em Desenvolvimento Humano

Carlos Meléndez Pereira

Mauricio Phélan C.

Milagros García Cardona

RESUMO

A pesquisa em desenvolvimento humano e, mais recentemente, os objetivos de desenvolvimento sustentável, apresentam os mesmos desafios da ciência pós-moderna. Construir processos de desenvolvimento a partir dessa abordagem, significa fazer contínuas interpretações e análises das realidades, com base em princípios holísticos, flexíveis e complexos. Procurar objetivos de bem-estar, com desafios como a mudança climática, as desigualdades sociais, a pobreza, o terrorismo, a violência e as violações sistemáticas aos direitos humanos se faz muito mais difícil, à medida que as relações entre os seres humanos e desses com os outros ecossistemas tornam-se mais complexas. Neste artigo, os autores refletem sobre a natureza da pesquisa em desenvolvimento humano, definem alguns de seus princípios, e descrevem a experiência do Bacharelado em Desenvolvimento Humano da Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (Universidade Centro Ocidental Lisandro Alvarado), com o objetivo de guiar o pesquisador iniciante a inserir-se nesse campo de conhecimento interdisciplinar.

Palavras-chave: Desenvolvimento Humano; Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS); Venezuela; Formação Universitária; Pesquisa.

2. Perspectives, hypothèses et réflexions dans le domaine de la recherche à partir de l'expérience de formation universitaire en Développement Humain

Carlos Meléndez Pereira

Mauricio Phélan C.

Milagros García Cardona

RÉSUMÉ

La recherche en développement humain et plus récemment les Objectifs de Développement Humain présentent les mêmes défis que la science dans la postmodernité. Construire de processus de développement à partir de cette approche implique la réalisation des interprétations et des analyses continues des réalités sur la base de principes holistiques, flexibles et complexes. Poursuivre des objectifs de bien-être en prenant en considération des défis comme le changement climatique, les inégalités sociales, la pauvreté, le terrorisme, la violence et les violations systématiques des droits de l'homme est compliqué au fur et à mesure que les relations entre les humains et entre ceux-ci et le reste des écosystèmes se rendent complexes. Cet article réfléchit sur la nature de la recherche en développement humain, définit certains de ses principes, et décrit l'expérience de la Licence en Développement Humain à l'Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (Université Centre Occidental Lisandro Alvarado), afin d'orienter le chercheur débutant qui s'insère dans ce domaine transdisciplinaire de la connaissance.

Mots-clés: Développement Humain; le Venezuela; Objectifs de Développement Humain; Formation Universitaire; Recherche.

Perspectivas, supuestos y reflexiones en el campo de la investigación desde la experiencia de formación universitaria en Desarrollo Humano

1. Introducción

Una de las principales dificultades que enfrenta un investigador novel, que comienza a plantearse su trabajo en el ámbito del Desarrollo Humano (DH), es, quizás, el hecho de que se mueve en un campo teórico interdisciplinario. Pero, alguien podría preguntarse y ¿qué de problemático puede tener esto? Lo primero es que el término DH no es unívoco. Hay, por lo menos dos acepciones reconocidas.

La primera proviene del campo de la Psicología, y refiere a los procesos de desarrollo y maduración biológica y psicológica del ser humano. Lo que está enmarcado en una concepción disciplinaria establecida y consolidada, de connotación predominantemente individual.

La segunda se refiere al tipo de desarrollo, entendido como “el proceso de ampliación de las opciones de la gente, aumentando las funciones y capacidades humanas” (IDH-2000, p. 17). Esta definición nos coloca frente a una concepción del desarrollo humano de tipo colectivo, centrado en las personas, en sus opciones de vida para alcanzar objetivos de funcionamiento social y logro de bienestar. La definición del desarrollo está estrechamente asociada a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), adoptados en 2015 por todos los Estados Miembros de las Naciones Unidas con la finalidad de frenar la pobreza, resguardar al planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad en el marco de la agenda 2030.

Ambas maneras de entender el desarrollo suponen un tipo de relación individuo-sociedad, persona-colectivo. Ya de por sí, plantea compromisos teóricos particulares y desafíos metodológicos, que han sido la razón de ser de muchas disciplinas sociales y humanas como la Filosofía, Sociología, Antropología, Economía, estudios ambientales, Historia y la propia Psicología,

entre otras, las cuales han dedicado buena parte de sus desarrollos conceptuales en tratar de dilucidar el carácter de dicha relación.

Pues bien, ese investigador novel entrará en ese movimiento científico que hemos heredado de la modernidad, introduciéndolo en las dicotomías, pero tratando de dar respuesta al campo interdisciplinario del DH y de manera más reciente a los ODS, el cual debería precisamente romper con el pensamiento dicotómico.

Hacer ciencia, generar nuevos conocimientos, así como desempeñar actividades cotidianas es una manera de producir sentidos sobre los eventos del mundo. Sin embargo, tal como lo sostiene Spink (2013), existen reglas, géneros de habla y lenguajes sociales diferentes, que establecen lo que es permitido en diferentes campos del saber humano, incluidos los tipos de investigación.

La investigación científica se inserta en el campo del discurso institucionalizado, que busca establecer medios de validación, muchos de ellos legitimados por la tradición de las disciplinas instituidas, que demarcan "territorios" en los cuales se habla de forma particular sobre el ser humano, el individuo, la persona, el grupo, la sociedad. Por lo tanto, no son cosas que podamos alterar a nuestro antojo, sin que ello implique reacciones en contra, y nos obligue a reacomodar conceptos y prácticas de investigación.

Pero, volviendo a la idea de las dicotomías, ¿de cuáles de ellas hablamos? Históricamente disponemos de dos modos (modelos) para pensar la investigación científica y también las ciencias humanas y sociales. Spink (2013) las denomina monismo metodológico y epistemología de la diferencia, ambas construidas dentro del discurso legitimado de la ciencia.

El monismo metodológico pregona y defiende que exista "un método" para todas las ciencias denominado método científico, heredado de Galileo y conocido como el método hipotético-deductivo, o de comprobación de hipótesis, aunque no siempre existan hipótesis explícitas. Por su parte, la epistemología de la diferencia reclama la necesidad de métodos acordes con el proceder de las ciencias humanas y sociales. Es un debate, cada vez menos insalvable, aunque persistente, entre la explicación (y la predicción) y la comprensión, que de acuerdo con Spink (2013, citando a Von Wright, 1978) tiene vínculos claros con el pensamiento idealista, el cual está asociado a la diferencia entre el espíritu (lo trascendente) y la

naturaleza (lo empírico), que es la base del proceder hermenéutico (la interpretación como base de la comprensión).

Este proceder hermenéutico, se articula alrededor de tres características: a) el rechazo al monismo, y la adopción de las ciencias de la naturaleza como patrón para todas las ciencias, b) la distinción entre ciencias que buscan establecer leyes generales (nomotéticas) y ciencias que enfatizan las características singulares (ideográficas), c) el rechazo al concepto tradicional de explicación, distinguiéndose entonces entre explicación y comprensión (de las ciencias de la comprensión y el método comprensivo).

Está claro que, no todas las ciencias humanas y sociales se alinean a esto de la epistemología de la diferencia de allí que se hable de investigaciones cuantitativas y cualitativas o, métodos cuantitativos y cualitativos. En esta área de debates constantes, se discute acerca del rigor científico por medio de la medición para referirse a lo cuantitativo, y a lo subjetivo como lo que no tiene rigor o no puede medirse como cualitativo.

Sin embargo, si volvemos a pensar en ese investigador novel que se mueve en el campo del DH como lo venimos considerando, el uso de uno u otro modo de proceder puede y debe ser considerado como parte del quehacer investigativo, ya que esto permite pensar en las amplias posibilidades de producción de conocimientos que ameritan respuestas útiles, para hacer crecer el conocimiento científico en esta área disciplinaria y transdisciplinaria del saber humano. Son los problemas, situaciones y necesidades sociales las que deben marcar la elección del modo de proceder, en cuanto a las opciones de métodos y técnicas disponibles a utilizar, y no al contrario.

Si se tratara de la propuesta explicativa o la comprensiva, ambas deberán considerar tanto las permanencias como las rupturas que los contextos históricos y culturales condicionan, que permiten interpretar la convivencia permanente entre los cambios, las persistencias que ayudan al estudio de las transformaciones históricas. Se trata de construir un modo de observar los fenómenos sociales que le interesan al DH, que consideren y acepten las tensiones permanentes entre los universales sociales (los estudios poblacionales, descriptivos, por ejemplo) y las particularidades (los casos, los sujetos y grupos particulares), entre el consenso y la diversidad, buscando disponer de herramientas de análisis e interpretación que nos posibiliten acceder a modos de cambio social que sean viables y útiles para fines del DH.

2. Principios transversales para el estudio del Desarrollo Humano

El campo de estudio del DH abarca el conjunto de relaciones vinculadas a la búsqueda del bienestar. Las preguntas que se construyen en este campo deben contener algunos principios medulares que logren además de definir sus alcances, construir el recorrido que habrá de tomar quien incursione en esta novedosa manera de comprender el proceso mediante el cual las personas actúan para vivir en condiciones de vida óptimas.

Sin ánimos de establecer prerequisites, sino más bien, de trazar rasgos definitorios y orientativos para realizar estudios en DH, se presentan a continuación algunos criterios para desarrollar investigaciones desde este Enfoque. Estos principios, tienen dos orígenes; el primero vinculado a las diversas contribuciones que los teóricos de las propuestas alternativas del desarrollo han hecho desde los años setenta del siglo XX en adelante, así como también desde los postulados centrales de la filosofía postmoderna de la ciencia. Yel segundo, de la propia reflexión hecha por los autores a partir del desarrollo docente e investigativo en el programa de formación de Licenciados en Desarrollo Humano de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado, donde se reflexiona constantemente (en un proceso que involucra a los estudiantes y a los docentes) sobre el desarrollo en tanto concepto.

2.1. El principio de la Complejidad

La ciencia es un vector que ha permitido identificar los logros, pero también los fracasos del desarrollo moderno de los siglos XIX y XX. La idea del progreso nace acompañada de la ciencia, y a partir de su nacimiento tanto la ética como la estética de algo desarrollado estuvieron custodiadas por el desarrollo tecnológico. Lo moderno en nuestras mentes, pasó a ser aquello innovador, sofisticado, lo que pasa por las manos del científico y por ende hacia donde debemos aspirar; el resto se denominó atraso. Vivir de forma moderna, la aspiración más apreciada.

Las invenciones en el área de la salud durante todo el siglo XX, elevaron nuestra esperanza de vida. Las comunicaciones se hicieron más efectivas y por ende nuestra posibilidad de conocernos, preocuparnos y actuar con principios de globalidad. Sin embargo, el costo del progreso fue muy alto. Enfocarnos en el crecimiento del sector industrial ocasionó daños

irreparables para nuestra tierra. La visión etapista del desarrollo (Sunkel; Paz, 2004) y mecánica de la lógica científica nos llevó a la exclusión de las emociones, del espíritu y de la diversidad. Se pensó que, con solo la incorporación de la racionalidad a todas nuestras esferas lograríamos la paz, la felicidad y el bienestar. Los recursos los creímos inagotables, así como las pretensiones de acumular y crecer.

Las consecuencias de esto, que podemos identificar como la hegemonía del discurso de la ciencia en la vida de los seres humanos, se vislumbran en un mundo donde pese a las grandes invenciones, las desigualdades se afianzan. “El 1% de la población mundial posee el 46% de la riqueza. Las desigualdades de ingresos influyen en las desigualdades en otras dimensiones de bienestar y viceversa” (PNUD, 2016, p.07).

El hambre, la violencia, el cambio climático y la desnutrición son problemas que no han sido superados, pese al gran manejo de recursos que hemos visto circular en los últimos cien años.

Una de cada nueve personas en el mundo padece hambre y una de cada tres, malnutrición. Anualmente, alrededor de 15 millones de niñas se casan antes de los 18 años, es decir, casi una cada dos segundos. En todo el mundo mueren al día 18.000 personas debido a la contaminación atmosférica, y el VIH infecta a 2 millones de personas al año. En promedio, 24 personas por minuto se ven desplazadas forzosamente de sus hogares. (PNUD, 2016, p.5)

Sobredimensionamos lo económico y redujimos por completo el espíritu. Separamos lo humano de lo ecológico y la depredación ambiental se hizo presente en apenas siglo y medio de modelo expansionista. Al separar, destruimos. De allí, que el principio de la complejidad, nos aboque a recuperar la integralidad. Pensar en cada dimensión de la vida humana debe sin duda llevarnos a considerar cada parte de ella y las maneras como las mismas se complementan. Por ejemplo, conocer los índices de producción de alimentos en un país no será suficiente, interesa saber cómo se produce, la calidad y cantidad de lo que se consume y por quiénes, qué tanto afecta al desarrollo armónico de los ecosistemas. Será pertinente conocer la distribución de la misma producción en la población, y dentro de la población, la distribución de su consumo en la unidad familiar.

Con relación a los Objetivos 2 y 5 de los ODS, las desigualdades entre los géneros siguen siendo un factor de exclusión en muchas de las mesas de

los hogares en el mundo, aquello que deben comer las niñas y lo que deben comer los niños en diferentes partes del mundo, todavía se distingue.

Por ende, un estudio sobre la nutrición humana desde el Enfoque de Desarrollo Humano debe atenerse al principio de la complejidad y observar cada una de las consecuencias y factores determinantes que existen alrededor de esta interacción. Cuando creemos que basta con medir los niveles de consumo de calorías, obviamos, por ejemplo, las crecientes desigualdades en la obtención del ingreso en nuestro siglo, además que invisibilizamos las pautas de consumo que son conducentes a la destrucción ambiental. La alimentación debe ser comprendida, tanto en su acepción de necesidad humana como en su impacto en la garantía del equilibrio ambiental. Razonar desde lo complejo, es hacer transdisciplinariedad. Pensar en "lo que existe... lo que somos capaces de hacer... cómo hacer lo que debemos hacer o cómo hacer lo que queremos hacer" (Max Neef, 2004, p.8).

El ejemplo de la necesidad de alimentarse, esconde un conjunto de acciones y relaciones que quienes quieran investigar desde el DH, deberán analizarlas en sus diferentes aristas; vinculaciones de género, efectos en lo ambiental, garantías de salubridad, condiciones de equidad distributiva y características simbólicas, entre otras.

En fin, pensar en la epistemología del DH, es concebir un campo del conocimiento transdisciplinario, que desde lo complejo mire las formas del desarrollo (Phélan, 2018). Es decir, mejor vida para la naturaleza y sus partes, entre ellas, el ser humano. Dicha complejidad se enmarca en nociones innovadoras de transformación que compite con lo restrictivo, lo dicotómico y lo fragmentado del ideario científico, social y político.

2.2. El principio Ética del Desarrollo

El segundo principio tiene que ver con la ética del desarrollo. Parafraseando las interpretaciones que hace Sen (2011) sobre cómo entender el propósito de la Economía como ciencia, podemos decir que investigar en el campo del DH implica hacerse algunas preguntas que conectan directamente con el bienestar de las personas ¿Cómo vive la gente? y ¿Cómo puede vivir mejor? Y a su vez, esa misma pregunta llevarla al plano colectivo "... a la evaluación del logro social" (Sen, 2011, p.22). ¿Cómo viven las familias, los grupos, las sociedades? y ¿Qué hacer para que esas familias, grupos y sociedades

vivan mejor? Es decir, en términos aristotélicos llevar la virtud al otro para convertirla en justicia. De tal modo que, así como el planteamiento alternativo del desarrollo es en síntesis una propuesta ética, las intenciones del investigador deben conducir hacia el mismo sentido.

Estas cuestiones pudiesen colocar en un aprieto al investigador novel, a quien nos hemos referido, por las mismas tensiones que existen alrededor de la ciencia. Por lo que sugerimos lo siguiente: no se trata que todo proyecto de investigación en el campo referido se convierta en un proyecto factible, sino que todo proyecto de investigación debe considerar e incorporar el objetivo ético de abonar a la solución de algún problema en el ámbito del desarrollo, ya sea comprendiendo relaciones, explicando procesos o diagnosticando obstáculos al bienestar. O incluso, construyendo diagnósticos participativos para una posterior intervención (tipo la investigación-acción-participativa).

Todo ello gracias también a que, la renovación de la ciencia nos ha llevado a romper con algunas separaciones de carácter ontológico que el positivismo impuso; una de ellas la del sujeto versus el objeto. Como ya lo expresamos, hacer ciencia desde lo transdisciplinar conlleva a hacerlo desde la interpretación o la explicación compleja de las realidades, pero también con el fin de mejorar la vida en el planeta. Por ende, investigar en DH, siempre tendrá el valor axiológico de imaginar las condiciones que facilitan la calidad de vida y la armonía ecohumana; entendemos que construimos el conocimiento, por lo tanto, no lo "contaminamos de apreciaciones subjetivas". La investigación así vista debe tener como guía partir de principios de justicia.

Es importante señalar, que si bien el DH como modelo del desarrollo alternativo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en sus inicios presentó una posición antropocéntrica, con los ODS se incorpora un enfoque multidimensional de lo que debe ser el bienestar. El tema ambiental adquiere un peso importante ubicando al individuo, ya no tanto como el fin del desarrollo, sino como un agente que persigue vivir en armonía con el ambiente.

Dado que, imaginar y plantear otros modos de entender el concepto de justicia es a la larga el valor más significativo que ha tenido la propuesta del DH en los últimos tiempos, se trata de incorporar nuevas dimensiones, interrogantes y actores que las viejas consideraciones de la Filosofía Política

excluyeron o no consideraron. Esta característica debe internalizarla quien trabaja en el área, porque a lo sumo, sus contribuciones formarán parte de un esfuerzo que en muchas partes del mundo se realiza para proponer rutas políticas más equitativas y menos traumáticas para la paz global.

2.3. El principio de la Glocalidad

Este es otro principio transversal, el principio de la glocalidad, que a su vez es uno de los retos que las ciencias humanas y Ecología han colocado en la palestra de la discusión pública mundial. Los efectos que tienen nuestras acciones llegan a ser superiores a cualquier delimitación espacial. En concordancia con el Objetivo 13 de los ODS, el efecto invernadero, demostró el impacto regresivo que genera la contaminación atmosférica a los ecosistemas y alertó sobre su carácter globalizante. Las revoluciones industriales en sus diferentes etapas y mutaciones colocaron en jaque la continuidad de la existencia de nuestro planeta.

A pesar de los avances multilaterales, en materia de política ambiental, los intereses individuales siguen teniendo más fuerza que la gravedad de la huella ecológica. Por tanto, se hace imprescindible pensar, razonar, argumentar y preguntarse sobre las connotaciones de lo investigado en un ámbito superior de lo percibido fenomenológicamente. No se trata de traer lo ambiental como una variable complementaria, se trata de pensarnos en relación con el resto de las formas de vida, nuestras dependencias, co-determinaciones y vínculos vitales. Se trata de ver lo que estudiamos con enfoque global desde lo local y viceversa.

Por otro lado, no podemos perder de vista la importancia que tiene el territorio donde nos desenvolvemos. Con relación al Objetivo 11 de los ODS, ciudades y comunidades, la idea de lo local no solo está referido al lugar, sino también a sus significados y símbolos, además del sistema de redes que se expresen en las relaciones sociales. Por ende, las sociedades necesitan de autonomía en sus localidades para construir acciones más efectivas, y también considerar que lo que en lo local se realice puede tener impactos inimaginables, no solo en la esfera inmediata local o nacional sino en la esfera planetaria. (Phélan, 2008).

Visto de esta forma, es básico entender al momento de construir nuestras ideas de investigación las conexiones globales que se presentan en lo

local, así como las expresiones de lo local en el ámbito global. Los estudios del desarrollo, que aspiren promover condiciones locales de sustentabilidad, deben auxiliarse de la Economía Política y la Geopolítica para ampliar el espectro interpretativo y contemplar los factores que inciden en la búsqueda de la calidad de vida (Phélan, ob. Cit.).

Lo dicho nos lleva a saber que la formación de investigadores en el campo del DH debe desarrollar “la aptitud para concebir a la propia nación como parte de un orden mundial complejo en el que distintos tipos de cuestiones requieren de una deliberación transnacional inteligente para la solución” (Nussbaum, 2012, p.49).

2.4. El principio de Enfoque

Las recetas y fórmulas del desarrollo dejaron consecuencias irreparables en las sociedades modernas. Concebir que los comportamientos se podían predecir bajo fórmulas matemáticas o construcciones teóricas encasilló a la ciencia en su propia entropía, y la alejó de las múltiples esferas de la vida. Sin entender que “la vida no pudo nacer más que de una mezcla de azar y de necesidad, de cuya mezcla no podemos conocer las proporciones” (Morin, 2001, p.74).

La incertidumbre es la mayor de las verdades a la que nos enfrentamos, por ende, todo intento de programación robotizada de la vida humana, se enfrenta a la impermanente realidad. Plantearse temas de estudios de DH, implica plantarse sobre esta idea, lo que consideramos otro principio básico en la inquietud investigativa de este campo. El principio de enfoque, es concebido como el rector de la cognición y praxis del desarrollo y es definido, además, como la capacidad de renovación de las ideas en la medida que los acuerdos argumentados de los seres humanos plantean giros y cambios estratégicos de acciones con la finalidad de conseguir el bienestar, entendido este en sus espectros biológico, ecológico, emocional, físico, cognitivo, simbólico y espiritual.

De tal forma que, el DH como un enfoque permite avanzar en la incertidumbre y revisarse en un ejercicio autocrítico en movimiento. Por ende, la aspiración no debe ser encontrar “la verdad”, sino dialogar con las versiones situadas de hechos y procesos, desde los discursos de quienes lo viven y desde nuestra propia experiencia como investigadores y hacedores. El DH

en ese sentido, no es un recetario de fórmulas y estrategias. Es un enfoque en movimiento que se encuentra enraizado en la búsqueda de la solución a los problemas complejos.

Por eso, en su carácter ético/propositivo y en la delimitación como campo de conocimiento. El DH ha encontrado dimensiones de análisis y acción que se consideran para tender a construir niveles de vida óptimos: la democratización de las instituciones y de relaciones personales; la equidad en la distribución del ingreso; la tolerancia a la pluralidad cultural y la sostenibilidad de las acciones humanas, entre otros. Dimensiones que se interconectan entre sí en la idea global de la justicia.

En este sentido, el enfoque no se suscribe solamente al que hoy goza de mayor transcendencia comunicacional, que es el proyectado por el PNUD y hecho desde el Enfoque de las Capacidades de Amartya Sen, Martha Nussbaum y seguidores. Esta versión del desarrollo a la que nos referimos, aborda también otras maneras de concebir el desarrollo que contemplan como claves las dimensiones que señalamos.

2.5. El principio de la Pertinencia

Las investigaciones en DH y más reciente de los ODS, se deben orientar a analizar los obstáculos que se presentan en la búsqueda de sus logros, así como también las iniciativas, organizaciones y procesos que promueven sus metas.

Con relación al Objetivo 16 de los ODS, paz, justicia e instituciones sólidas, están los problemas de inseguridad, fenómeno que no solo tiene que ver con la amenaza de la violencia delincuencial en la productividad económica, o la defensa de la seguridad nacional, sino también con las limitaciones que genera en las libertades humanas, la privación de capacidades como la integridad física, las emociones, el miedo y el control del entorno (Nussbaum, 2012; Nussbaum 2019), además de su impacto en la seguridad alimentaria. La investigación social cuando se hace en el campo del DH, debe deconstruir las restricciones individuales y colectivas que impiden el florecimiento humano; comprender las maneras como se componen las partes de estas relaciones y visibilizar su naturaleza. Por ende, la pertinencia radica en la construcción de propósitos complejos que den respuesta a una necesidad sentida y la puedan explicar en la amplitud de su medida.

A la hora de evaluar organizaciones, acciones e iniciativas que dirijan su atención en metas integrales de desarrollo, debe hacerse con algunos criterios: experiencia comprobada en el área de desempeño, niveles mínimos de institucionalidad y sobre todo evitar dar por hecho su alcance y limitación. Por ejemplo, muchas veces se comete el error de definir como experiencias exitosas en DH, iniciativas cuyos objetivos se limitan a la compensación asistencial de problemas individuales o colectivos, minimizando el alcance del Enfoque. Al igual que, en muchas ocasiones se excluyen experiencias que por medio de actividades sociales de corte asistencial promueven otros procesos proclives al bienestar humano. La significación de la pertinencia se basa en entender la génesis y los alcances de la acción; la realización del ser humano, la convivencia entre las distintas especies y la sostenibilidad del desarrollo. Hay que evitar totalizar o minimizar la interpretación, lo conducente al desarrollo no es perfecto ni debe serlo, no por ello deja de ser relevante para la investigación.

3. La investigación desde el Enfoque de las Capacidades

Existen dos grandes tópicos de discusión que, a lo largo de su obra, Amartya Sen (2011) ha buscado plantear, o mejor dicho replantear desde la economía del desarrollo la idea de la igualdad y libertad, desde una visión que trascienda los viejos modelos de justicia social. El resultado de esa loable empresa ha devenido en el conocido Enfoque de las Capacidades, que tanto aporte ha hecho a los nuevos criterios para medir e interpretar la pobreza y para profundizar en el estudio de los sistemas democráticos del mundo.

Hablar en términos de lo que significa el Enfoque de las Capacidades es considerar todas las relaciones que lo explican. La idea de la libertad es la fuerza motriz de este Enfoque, y cuando Sen (2011) habla de libertad, lo hace pensando en una doble lógica: La libertad como oportunidad y la libertad como proceso.

En la medida que contamos con mayores opciones para el logro de lo que valoramos, según el mismo autor, nuestras elecciones son más ricas y efectivas, de allí la importancia de la libertad de oportunidades. Y en la medida que esas opciones puedan alcanzarse sin ningún tipo de coacción o represión, consideramos el proceso por el cual llegamos a obtener aquello que nuestras valoraciones reclaman.

Por eso se hace tanta insistencia en la construcción de la democracia como sistema político, y de esta manera cómo los derechos civiles, políticos, económicos y sociales vienen a jugar un papel relevante, haciendo la salvedad que dichos derechos no son suficientes. Por ejemplo, a pesar de que en muchos países de América Latina tenemos derechos, según el mandato constitucional, de acceder a una salud gratuita y de calidad, en la realidad podemos encontrarnos límites en su ejercicio por la precariedad de espacios públicos y la imposibilidad de convertir los ingresos en más acceso a la atención de salud, producto del alto costo de la vida, incluyendo el servicio de salud privada.

En el mismo hilo explicativo, Sen (2011) también hace una crítica al utilitarismo, para plantear que una forma integral de evaluar el bienestar debe considerar, no solo lo que al final conseguimos, sino todo el recorrido por el cual cada uno de nosotros obtiene aquello que valora (aprecia). Es decir, detenerse en revisar a detalle, los medios y no simplemente los fines del desarrollo.

Así pues, cuando hablamos de los medios debemos considerar las capacidades que es un tipo de libertad, definida como "oportunidades reales" con las que cuenta las personas para terminar haciendo y siendo (funcionamientos) lo que escogió dentro de las opciones que un conjunto de arreglos sociales le permitió, en el marco de las libertades con las que contaba en el momento. Léase bien, las capacidades son entendidas como oportunidades reales de conseguir aquello que valoramos. Las cuales dependen de ciertos arreglos que socialmente se construyen gracias a las libertades que una sociedad permite a sus individuos. Siguiendo con la explicación de la salud, tener la capacidad de vivir sanamente, es poder contar de manera efectiva con un conjunto de oportunidades reales para acceder y mantener una vida saludable, el equilibrio bio-psico-social con el que todos quisiéramos contar.

Esta comprensión teórica permite combinar áreas de estudios de las ciencias humanas que comúnmente se estudian de forma aislada. La pobreza como privación de capacidades, la democracia como sistema político que amplía las capacidades, y entre estas dos áreas, las relaciones de determinación entre los derechos políticos y civiles con los derechos económicos y sociales, dan cuenta de cómo este enfoque nos ayuda a ver con complejidad las precariedades humanas.

Otro valor relevante que brinda este enfoque es el concepto de agencia. Superar la idea del ser racional como ser que vive por su interés individual y comprender que dentro de las valoraciones humanas existen unas que también generan bienestar y son de carácter colectivo, como, por ejemplo, la restitución de regímenes democráticos cuando se ha vivido bajo regímenes autoritarios y represivos. Esa comprensión, además de interpretar de forma más acabada la acción humana, permite escudriñar de forma más objetiva temas como la participación social, la organización sociopolítica, sin las camisas de fuerza que impone la idea de bienestar entendida como utilidad.

Ante la presencia de un mundo tan diverso, y ante la complejidad de las desigualdades Sen (2011) nos orienta a pensar más en “la libertad que tiene una persona, y no (por lo menos no totalmente) por lo que la persona consigue -tanto desde la perspectiva del bienestar como desde la de la agencia- a partir de la base de esa libertad” (p.64). La pregunta constante debe llevarnos a revisar las opciones que han tenido los individuos para elegir y valorar lo que eligen, y a su vez sus restricciones.

Entre algunas de esas preguntas, que deberían formularse en un estudio que parta de esta perspectiva teórica están: ¿Qué es aquello que verdaderamente valoran las personas? ¿Cómo se construyen esas valoraciones? ¿Con qué capacidades contaron las personas para conseguir lo que valoraban? ¿Qué libertades poseen las personas para el logro de aquello que valoran? ¿Cómo se construyeron esas capacidades? ¿Qué procesos de agencia estuvieron presentes en la construcción de esas capacidades? ¿Cuentan las personas con la capacidad de agenciar su propio bienestar?

4. De vuelta al comienzo: De la experiencia de investigación en el Programa de Desarrollo Humano de la UCLA

Lo que motivó las páginas precedentes ha sido la experiencia vivida en el programa de la licenciatura en Desarrollo Humano de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (UCLA/Venezuela) en el área de la investigación en el pregrado. Desde el año 2009, mucho se ha logrado en materia de orientaciones para desarrollar los trabajos de investigación. Para esa fecha, la licenciatura estaba en sus inicios, habiéndose inaugurado en el año 2007.

En el 2010, se diseñó lo que serían las orientaciones para desembocar en los trabajos de investigación finales de grado, aunque al comienzo de la carrera ya se había incluido una asignatura de Investigación en Desarrollo Humano. Esta fase final de la formación contemplaba la realización de dos seminarios de grado, en los cuales los estudiantes del primer grupo que ingresó a la carrera, se formarían para diseñar los anteproyectos de investigación, posteriormente los proyectos y el propio Trabajo de Grado (TG). Esa experiencia sirvió rápidamente para ir organizando las fases formativas.

Lo primero que surgió fue la inquietud de los estudiantes al tener que decidir qué investigar, por qué y para qué; ya que, por ser una carrera con un enfoque nuevo en la Universidad y de cierto modo en el país, no se tenía mucha claridad acerca de cuáles debían ser los temas, líneas teóricas y abordajes epistemológicos y metodológicos que se adoptarían.

Muchas cosas parecían estar claras⁽¹⁾, sin embargo, eso no era tan así. Al plantear lo que los estudiantes querían investigar, el primer cuestionamiento que surgía era “cuidado parece un tema psicológico” o “eso es campo de la sociología”, “no estamos formando trabajadores sociales”, “la historia debe ser considerada, pero historiadores no son”. En fin, lo que se manifestaba y evidenciaba era indudablemente el carácter interdisciplinario de los estudios en DH y de la complejidad de los problemas que se querían investigar.

Por otro lado, aparecía la discusión epistemológica y metodológica, toda vez que la tendencia hegemónica estaba (de cierto modo permanece) en hacer estudios de medición de indicadores, poblacionales y de prospectiva. Estudiar el DH implicaba, según el enfoque dominante que se adoptara, un abordaje macro. En su defecto, el abordaje micro no tenía la fuerza suficiente para señalar los rezagos del desarrollo, ni permitía orientar las políticas públicas de forma “segura”, o al menos eso se sostenía. Ni pensar en estudios mixtos que requerían un manejo combinado de métodos, lo que escapaba a la competencia de los estudiantes y sus tutores, los cuales debían conocer muy bien diseños tanto cualitativos como cuantitativos. Menuda tarea se tenía por delante.

En medio de esas discusiones, los estudiantes se movían buscando cómo fundamentarse y sus docentes-tutores, de cierto modo también ya que eran

⁽¹⁾ Sobre todo para Mauricio Irazo, sociólogo especialista en temas del desarrollo, que junto a otros idearon el proyecto de la carrera.

de diferentes áreas, con aprendizajes disímiles en materia de investigación. Se intentaba crear una identidad teórica, metodológica y formativa al mismo tiempo. Una identidad dentro de la multiplicidad, que era compleja, no estaba establecida y mucho menos consensuada.

La pregunta ha sido cómo no encasillar a los estudiantes, establecer ciertos criterios y orientaciones, pero a la vez permitir que se consideren sus inquietudes, gustos, compromisos, preferencias y al mismo tiempo atender los problemas pertinentes (tradicionales y nuevos) que se debían investigar en DH. La perspectiva teórica y metodológica predominante ha sido la del DH vista a partir de la propuesta del Amartya Sen, Mahbub UIHaq, Martha Nussbaum entre otros, con escasa cabida a las teorías (teóricos) alternativos o contrapuestos. Eso sin lugar a dudas ha pautado retos y dificultades varias.

Pero, felizmente, la capacidad de reflexión del equipo que lidera en el Programa, así como, los cambios en el propio campo del DH que se ha venido modificando rápidamente, incorporando nuevas temáticas y perspectivas, facilitaron y alimentaron la producción desde el comienzo. Las discusiones al finalizar cada proceso de entrega y presentación de los TG de los estudiantes, además de los esfuerzos que los docentes han venido haciendo para realizar sus propias investigaciones, han nutrido el cambio fructífero que tenemos hoy (sin dejar de mencionar los aportes de los mismos estudiantes y las conexiones y colaboraciones con expertos nacionales e internacionales). A pesar de la situación de desmantelamiento de las universidades venezolanas, el Programa de DH de la UCLA se ha mantenido generando nuevos trabajos de investigación, apostando a la continuidad y la mejora. Sus estudiantes han entendido, con el ejemplo de los que los han precedido, que existe una "marca de fábrica" diferente en las investigaciones que ellos hacen.

Los aspectos antes señalados se constituyeron en nudos críticos, no todos resueltos, a los cuales se les ha venido dando respuestas progresivas. En primer lugar, está el abordaje local, micro, que se ha consolidado, así como el de la narración de experiencias exitosas de grupos, comunidades, instituciones que buscan constantemente construir formas de DH lejos de las recetas y clichés, más en un país donde nadie se atreve hoy en día a hacer "predicciones" sobre lo que puede "funcionar".

En segundo lugar, continúan las exigencias por repensar los estudios tradicionalmente realizados de medición de indicadores, porque Venezuela es

cada vez más un país al que le hace falta desarrollar y considerar los temas (ver cuadro abajo con una muestra de temas y énfasis asociados a principios del DH) y enfoques complejos, de integración de perspectivas y de métodos.

La adopción de los 17 ODS en 2015, abre en la carrera un campo fértil para la medición y el seguimiento de los objetivos y metas en Venezuela. Representa un desafío no solo cuantitativo, entendido como la construcción de datos estadísticos como finalidad, sino la interpretación desde los indicadores de los avances o retrocesos del país y sus entidades con relación al bienestar desde un enfoque multidimensional.

Tercero, hacen falta nuevas preguntas y nuevas respuestas en las que la afectividad, la sobrevivencia económica, la autodeterminación, el sufrimiento, pero también la esperanza sean parte de un DH que necesitamos.

De esa reflexión y maduración se han desprendido algunos énfasis para orientar las investigaciones en el Programa, sin dejar de considerar otras posibles y nuevas líneas de investigación, en el interés por construirla identidad compartida que ha caracterizado los esfuerzos dentro del mismo:

- 1) Las opciones reales de que dispone la gente: el disfrute del acceso equitativo a las oportunidades. Se vincula al hecho de que el DH es igual a equidad, lo que remite a la dimensión de la equidad y la diversidad de las necesidades y valoraciones (el papel de la cultura/ las identidades).
- 2) La sostenibilidad de las acciones (físicas, institucionales, financieras, ambientales) de la gente en el tiempo, lo que remite a la dimensión de la sustentabilidad.
- 3) La productividad de la gente; asegurar medios de vida sostenibles, lo que remite a la dimensión de la productividad.
- 4) La capacidad para elegir modos de vida por deseo y voluntad propias (autodeterminación, autogestión, cooperación valoraciones), ser agentes de cambio e influir en decisiones que los afectan, lo que remite a la dimensión de la democratización/ el poder compartido/el aprendizaje social.

5. Conclusiones

El Enfoque de Desarrollo Humano ganará vitalidad en la medida que responda constantemente la pregunta: ¿cómo construir el desarrollo humano de una sociedad? Las investigaciones que vayan orientadas a encontrar respuesta a cómo vive la gente y cómo pueden vivir mejor enriquecen este enfoque, que a lo sumo es una apuesta alternativa a las visiones restrictivas del desarrollo.

En la práctica investigativa en DH las metodologías, los problemas y sus soluciones cambian al ritmo de la sociedad globalizada. No con ello, la atención a las valoraciones humanas y a la vida de todos los ecosistemas, eso sigue siendo un propósito permanente. Por eso, el campo transdisciplinario del DH es una parada filosófica en un mundo que muestra una volatilidad ensordecedora. Por eso, el investigador novel que se inserta en el campo del DH debe mirar con los ojos de la ciencia y del espíritu y pensar en múltiples escalas, porque el desarrollo está en su gente y entre ellos sin límites y fronteras.

La investigación en el Programa de DH ha abierto un espacio para la reflexión y el abordaje técnico de áreas que anterior a su llegada poco se discutían en la región, gracias al esfuerzo mancomunado de estudiantes y de algunos de sus docentes existe en este programa de formación de pregrado interpretaciones sobre los procesos de participación comunitaria, análisis sobre la pobreza multidimensional de zonas vulnerables, estudios sobre las principales organizaciones sociales de la región centroccidental en Venezuela, así como de los principales problemas ambientales que vive su gente, esto desde un enfoque que combina el lente de los derechos humanos y una concepción holística del desarrollo.

Si bien los ODS emergieron en el plano internacional con posterioridad a la creación del Programa, son asumidos como parte de un enfoque multidimensional dentro del cual se abren desafíos tanto en el plano teórico como empírico. Representan un complemento sustantivo al DH al ampliar las opciones de análisis en ámbitos que éste no había contemplado.

El reto del Programa de DH, en el marco de la agenda 2030, consiste en contribuir a tomar conciencia como agentes del desarrollo entre los diferentes actores que de manera directa o indirecta estén asociados al cumplimiento de los objetivos y metas en el territorio nacional. De manera que el Programa

de DH, proporcione herramientas tanto teóricas como metodológicas a fin de superar las barreras que limiten la consecución del desarrollo sostenible. Entender que el desarrollo es más que crecimiento económico, que es más que colocar a las personas como fin del desarrollo, que, si es un proceso dinámico que precisa de la participación y el compromiso tanto de las instituciones, el mercado y las personas, y que el egresado de la carrera tendrá la difícil misión de ayudar en el equilibrio de ese delicado triángulo.

Tabla 1. Relación de Principios del programa DH-temas investigaciones de TG

Título del TG	Principios del programa en DH orientadores de temas de investigación
La vida no tan alegre: derechos humanos y trabajadoras sexuales que asisten al programa de "ITS", en Barquisimeto. Un abordaje desde el desarrollo humano (2014)	Principio de Complejidad Principio de Enfoque
La pobreza multidimensional como privación de capacidades básicas, en la comunidad de San Jacinto, Barquisimeto, Estado Lara. (2016)	Principio de Pertinencia Principio de Ética del Desarrollo
Los sentidos sobre ser un hombre homosexual, en la ciudad de Barquisimeto. Una aproximación a su estudio desde las prácticas discursivas y el enfoque de capacidades (2014)	Principio de Enfoque Principio de Complejidad Principio de Pertinencia
Participación y cooperativismo desde la experiencia de la Asociación Cooperativa de Servicios Múltiples "5 de julio" y el desarrollo de capacidades. (2016)	Principio de Pertinencia Principio de Ética del Desarrollo
Participación ciudadana de los voceros y las voceras de salud que integran el territorio de la Comuna Ataroa como un medio para el desarrollo de capacidades funcionales en el municipio Iribarren –Estado Lara (2014)	Principio de Ética del Desarrollo Principio de Pertinencia

Continúa en la siguiente página ▼

Tabla 5. Viene de la página anterior ▼

Título del TG

Principios del programa en DH orientadores de temas de investigación

Volver a convivir: una oportunidad para la reintegración social de ex reclusos/as que viven en el sector Pío Tamayo en Barquisimeto (2015)

Principio de Pertinencia

Las vivencias de integración de los estudiantes con diversidad funcional en la educación superior y sus necesidades y expectativas en la aplicación de las políticas de igualdad de oportunidades y equidad dentro del decanato experimental de humanidades y artes de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado. Barquisimeto, estado Lara (2014)

Principio de Complejidad

El uso de las estrategias de responsabilidad social como mecanismo para promover el desarrollo humano sustentable y local en la empresa Destilerías Unidas, SA (DUSA), en La Miel, estado Lara. (2016)

Principio de Ética del Desarrollo

Procesos de ampliación de capacidades y oportunidades sociales en la ciudad de los muchachos de Barquisimeto, estado Lara: una mirada biográfica de jóvenes en condición de vulnerabilidad social (2016)

Principio de Pertinencia

Desarrollo humano sostenible local: una experiencia de bioconstrucción con “superadobe” como alternativa de vivienda, en el municipio Nirgua, estado Yaracuy. (2015)

Principio de Complejidad

Género y empoderamiento: el papel de la mujer en el proceso organizativo de las ferias de consumo familiar del organismo de integración cooperativa CECOSOLA desde el enfoque en desarrollo humano.(2017)

**Principio de Complejidad
Principio de Ética del Desarrollo**

Mapa de realidades locales elaborado desde los actores clave de Cubiro, parroquia diego Lozada: un estudio desde el desarrollo humano. Estado Lara, Venezuela. (2017)

Principio de Pertinencia

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 1 se evidencian algunos ejemplos de relación Principios del DH-temas-énfasis en investigaciones realizadas en trabajos de grado (TG) en la Licenciatura en Desarrollo Humano/UCLA, Venezuela.

Referencias

- Max-Neff, M. (2004). Fundamentos de la transdisciplinariedad. Universidad de Chile. Valdivia, Chile. Disponible en: http://www.max-neef.cl/descargas/Max_Neef-fundamentosdelatransdisciplinariedad.pdf. [Consulta: 25/03/2019].
- Morín, E (2001). La mente bien ordenada. Barcelona. España: Editorial Seix Barral. S.A.
- Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires, Argentina: Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2012). Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Nussbaum, Martha (2019). La monarquía del miedo. Una mirada filosófica a la crisis política actual. Barcelona, España: Edita Paidós.
- Phélan, M.; Levy, S. y Guillén, A. (2012). Sistematización de índices e indicadores alternativos de desarrollo para América Latina. Temas de Coyuntura/66 (diciembre 2012).
- Phélan, M. (2008). Una Aproximación metodológica a los indicadores locales y comunitarios. Entre los institucionales y lo popular. Espacio Abierto, vol. 17, número 3, julio-septiembre, 2008. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia.
- Phélan, Mauricio (compilador) (2018). El círculo virtuoso de las capacidades en el desarrollo humano. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Social (2002). Informe sobre Desarrollo Humano, 2002. México, DF. Disponible en: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2000_es.pdf. [Consulta: 14/10/2018].
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2016). Panorama general informe sobre desarrollo humano 2016. Desarrollo humano para todos. Disponible en: <https://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/HDR2016/HDR16%20overview%20Spanish.pdf>. [Consulta: 30/04/2019].
- Sen, A. (2011). La idea de la justicia. Buenos Aires, Argentina: Editorial Taurus Alfaguara.
- Sen, A. (2011). Sobre ética y economía. Madrid, España: Alianza Editorial S.A.
- Spink, P., M. y Menegon, M., V. (2013). A Pesquisa como pratica discursiva

práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano.

En: Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano.

Edição virtual. Spink, P. M. J (coordenadora). Centro Eldestein de Pesquisas Sociais.

Sunkel, O, Paz, P (2004) El subdesarrollo latinoamericano y las teorías del desarrollo. México: SigloXXI Editores S.A.

Von Wright, G. H. (1978). Two traditions. En: Bynner, J. & Stribley, K. M. (1979). Social research: Principles and procedures. (pp. 11-16) New York: Longman/Open University Press.

Bionota:

Carlos Alberto Meléndez Pereira. Magister. Profesor Asistente.

Director de la Licenciatura en Desarrollo Humano. Decanato de Humanidades y Artes.

Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (UCLA).

Director del Observatorio de Universidades en Venezuela. Venezuela

Correo electrónico: melendezpereira@gmail.com

Mauricio Phélan C. Doctor. Profesor Titular en la Escuela de Sociología.

Director Línea Población y Sociedad del Instituto Ciencias Económicas y Sociales (IIES).

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FaCES) de la Universidad

Central de Venezuela (UCV). Venezuela

Correo electrónico: mauphelan@gmail.com

Milagros García Cardona. Doctora. Profesora Asociada. Decanato de Humanidades y Artes.

Profesora del área de Seminario de Investigación, Licenciatura en Desarrollo Humano.

Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado (UCLA). Venezuela.

Correo electrónico: mgarcia03@gmail.com

3

Tema 3 Contribuciones desde la función de extensión o de interacción con la sociedad

1. Línea de base
de la responsabilidad
social en una universidad pública:
Eje de campus responsable

2. **José M. Yampufe Cornetero**
Sonia Antezana Alzamora
Giusseppe Sarmiento Peralta

Implementación
de “Campus Sostenible”:
prácticas ambientales positivas
en una universidad de Colombia

Luis F. Amar Cabrera
Hernando Uribe Castro

1. Línea de base de la responsabilidad social en una universidad pública: Eje de campus responsable

José M. Yampufe Cornetero

Sonia Antezana Alzamora

Giusseppe Sarmiento Peralta

RESUMEN

La Responsabilidad Social es un enfoque holístico, transversal, sistémico y complejo que aborda la realidad para lograr el desarrollo sostenible mediante la transformación social. En el caso de la academia, este enfoque integra sus funciones sustantivas de formación integral, investigación, extensión social y gestión institucional para alcanzar el cumplimiento de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS). El presente artículo muestra los resultados de un estudio mixto aplicado en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) con el fin de establecer una línea de base de Responsabilidad Social Universitaria desde la evaluación del eje campus responsable. La responsabilidad social es una herramienta de integración de las funciones de la universidad por lo que, para una adecuada implementación en la gestión institucional y fomento de una interrelación positiva tanto a nivel externo como interno, es necesario tomar metodologías válidas y aceptadas en otras universidades para aplicarlas e integrarlas en las realidades propias de cada Institución de Educación Superior.

Palabras Claves: Línea de Base; Responsabilidad Social; Universidad.

1. Baseline of social responsibility in a public university: Axis of responsible campus

José M. Yampufe Cornetero

Sonia Antezana Alzamora

Giusseppe Sarmiento Peralta

ABSTRACT

Social Responsibility is a holistic, transversal, systemic and complex approach that addresses reality to achieve sustainable development through social transformation. In the case of the academy, this approach integrates its substantive functions of comprehensive training, research, social extension and institutional management to fulfill the Sustainable Development Goals (SDGs). This article presents the results of a mixed study applied at the Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) in order to establish a baseline of University Social Responsibility from the evaluation of the responsible campus axis. Social responsibility is a tool for integrating university functions, so for proper implementation in institutional management and promotion of a positive interrelation both externally and internally, it is necessary to consider valid and accepted methodologies in other universities to apply and integrate them into the realities of each Higher Education Institution.

Keywords: Baseline; Social Responsibility; University.

1. Referência para a responsabilidade social numa universidade pública: Eixo de campus responsável

José M. Yampufe Cornetero

Sonia Antezana Alzamora

Giusseppe Sarmiento Peralta

RESUMO

A responsabilidade social é uma abordagem holística, transversal, sistêmica e complexa que considera a realidade para alcançar o desenvolvimento sustentável por meio da transformação social. No caso da academia, essa abordagem integra suas funções substantivas de formação integral, pesquisa, extensão universitária e gerenciamento institucional para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Este artigo apresenta os resultados de estudo misto aplicado na Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), a fim de estabelecer uma referência para a Responsabilidade Social Universitária a partir da avaliação do eixo responsável do campus. A responsabilidade social é uma ferramenta de integração das funções da universidade. Portanto, para uma implementação adequada na gestão institucional e para promover a inter-relação positiva tanto externa quanto interna, é necessário adotar metodologias válidas e aceitas em outras universidades e integrá-las às realidades de cada instituição de ensino superior.

Palavras-chave: Referência; Responsabilidade Social; Universidade.

1. Référence de la responsabilité sociale dans une université publique: Axe du campus responsable

José M. Yampufe Cornetero

Sonia Antezana Alzamora

Giusseppe Sarmiento Peralta

RÉSUMÉ

La responsabilité sociale est une approche holistique, transversale, systémique et complexe qui aborde la réalité pour atteindre le développement durable à travers la transformation sociale. Au sein de l'académie, cette approche intègre ses fonctions essentielles de formation intégrale, de recherche, de projection sociale et de gestion institutionnelle pour atteindre les objectifs de développement durable (ODD). Cet article présente les résultats d'une étude mixte mise en œuvre par l'Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) afin de mettre en place une référence de responsabilité sociale universitaire à partir de l'évaluation de l'axe du campus responsable. La responsabilité sociale est un outil d'intégration des fonctions universitaires, en conséquence pour sa bonne mise en œuvre dans la gestion institutionnelle et pour favoriser une corrélation positive à la fois externe et interne, il est nécessaire de considérer des méthodologies valides et acceptées dans d'autres universités afin de les mettre en place et les intégrer dans les réalités de chaque établissement d'enseignement supérieur.

Mots clés: Référence; Responsabilité Sociale; Université.

Línea de base de la responsabilidad social en una universidad pública: Eje de campus responsable

1. Introducción

El presente estudio se desarrolla por la necesidad de información de la Dirección General de Responsabilidad Social (DGRS) de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) por percibir el estado de la Responsabilidad Social en los diferentes espacios y niveles de la universidad. Este estudio representó un primer esfuerzo por reconocer el grado de conocimiento y la postura de los diferentes miembros de la institución frente a la responsabilidad social, además de brindar información oportuna que permitió mejorar los procesos de planificación para la toma de decisiones de la DGRS. En ese sentido, el plan operativo del 2018 consideró realizar la presente investigación, con la finalidad de mejorar la calidad de la gestión en la unidad.

El objetivo principal de la investigación fue elaborar una base autodiagnóstico en la comunidad universitaria de la UNMSM sobre Responsabilidad Social, que permita establecer criterios de priorización para el diseño de futuros planes en marco de la Responsabilidad Social. Esta investigación se llevó a cabo en las diversas locaciones de la UNMSM entre los meses de septiembre a octubre del 2018.

Así, el autodiagnóstico es una oportunidad para desarrollar capacidades internas que le permita a la universidad analizarse y en función de la problemática encontrada plantee una serie de propuestas y acciones correctivas. La presente investigación se llevó a cabo con recursos propios de los autores.

2.Referente teórico

En el contexto peruano, la Ley Universitaria, Ley N° 30220, en su capítulo XIII, artículo 124°, concibe la Responsabilidad Social como “la gestión ética y

eficaz del impacto generado por la universidad en la sociedad debido al ejercicio de sus funciones: académica, de investigación y de servicios de extensión y participación en el desarrollo nacional en sus diferentes niveles y dimensiones; incluye la gestión del impacto producido por las relaciones entre los miembros de la comunidad universitaria, sobre el ambiente, y sobre otras organizaciones públicas y privadas que se constituyen en partes interesadas. (...). " (Ley N° 30220, Art. N°124, p. 54, 2014). Este artículo permite considerar la necesaria integración que se debe ir promoviendo de forma gradual en las funciones de la universidad, de modo que se conciba como un sistema interrelacionado, con el propósito de acercar la universidad a los problemas de la sociedad.

Por su parte, la UNMSM considerando lo dispuesto en la Ley Universitaria, en el artículo 198° de su estatuto, entiende la Responsabilidad Social como "fundamento de la vida universitaria, que expresa su compromiso con la transformación de la realidad para lograr el bienestar y desarrollo social en todos sus niveles y dimensiones. Se manifiesta en las actividades propias de sus funciones académicas, investigativas, de extensión-proyección y de bienestar, al interactuar con la comunidad interna y externa. Involucra a toda la comunidad universitaria, que actúa en un marco ético, de transparencia y rendición de cuentas, aplicando sus principios y valores para lograr los fines de la Universidad" (Estatuto de la UNMSM, p.56, 2016).

La presente investigación sentó sus bases conceptuales y metodológicas en el Manual de Primeros Pasos de Responsabilidad Social Universitaria de François Vallaëys, Cristina de la Cruz y Pedro Sasia, auspiciado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) del año 2009. En este manual la Responsabilidad Social es concebida como una nueva política de gestión universitaria que busca dar respuesta a los impactos que genera la universidad con los diferentes actores de su entorno (Vallaëys, de la Cruz y Sasia, 2009). Se utilizó esta visión por ser, en el momento de la concepción de la investigación, la metodología más validada a nivel nacional e internacional.

Esta iniciativa tiene también un paralelo con las tendencias internacionales (Olarte-Mejía y Ríos-Osorio, 2015; Martí y Martí-Vilar, 2013), que han motivado progresivamente a más universidades de la región en considerar la Responsabilidad Social como un enfoque integrador de sus funciones que permita replantear desde el análisis económico, social,

ambiental, humanístico, entre otros, la decisiva relación entre las Instituciones de Educación Superior (IES) y la comunidad.

3. Metodología

3.1. Enfoque

De acuerdo con el método utilizado, la presente investigación es de tipo mixta (Hernández et al., 2010) debido a que se utiliza tanto el enfoque cuantitativo y cualitativo para aproximarnos de forma más fidedigna el estado del conocimiento y percepción de los actores internos de la universidad respecto a la Responsabilidad Social. Este estudio considera lo planteado en el Manual de Primeros Pasos de la Responsabilidad Social Universitaria (Vallaey, de la Cruz y Sasia, 2009). Este documento plantea el levantamiento de la información en tres etapas: Percepciones de los actores internos de la universidad, resultados del desempeño de la universidad y las expectativas de los grupos de interés externos de la universidad. En este estudio se abordó el primer punto.

En línea con el enfoque de la gestión de impactos planteados por el Manual de Primeros Pasos de Responsabilidad Social Universitaria, los componentes estudiados para el establecimiento de la línea de base fueron: Campus responsable; formación profesional y ciudadana; gestión social del conocimiento y participación social. Dentro de cada uno de los componentes se ha considerado temas sobre los cuales se encuentran construidas las herramientas del autodiagnóstico; temas tratados en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria y en el contexto actual de las universidades de la región.

3.2. Unidades de análisis

La población de estudio fueron los estudiantes y docentes miembros del voluntariado de la UNMSM. Se utilizaron como criterios de inclusión que los estudiantes sean regulares con matrícula vigente. Así mismo para los docentes que no tengan impedimento de ejercer la docencia. De acuerdo con los criterios de inclusión de la presente investigación se aplicaron encuestas a 416 estudiantes y a 25 docentes, de tipo Likert. Los grupos focales fueron de participación abierta.

3.3. Técnica de recolección

El proceso de recopilación de la información para conocer la percepción de los actores internos de la universidad consistió en un proceso participativo, donde intervinieron los miembros de la comunidad universitaria. Se aplicaron encuestas (enfoque cuantitativo) y grupos focales (enfoque cualitativo), entendidos como grupos de discusión abierta.

Las encuestas se aplicaron vía internet permitiendo lograr una representatividad cuantitativa en la recopilación de opiniones y analizar las percepciones de la comunidad universitaria.

Se realizaron cuatro grupos focales uno de ellos con docentes, donde participaron veinte profesores y tres con estudiantes, donde participaron dieciséis, catorce y ocho estudiantes respectivamente. En los grupos focales se reflexionó y dialogó con la ayuda de una guía de preguntas, sobre los componentes de la Responsabilidad Social Universitaria.

3.4. Procesamiento de análisis

La perspectiva de análisis de datos fue de dos tipos: cuantitativa y cualitativa. El análisis de datos de tipo cuantitativo fue sistematizado mediante la elaboración de una base de datos con el apoyo del software Microsoft Excel, a través del cual se tabularon los datos con los cuales se elaboraron las figuras que integraron la información recolectada.

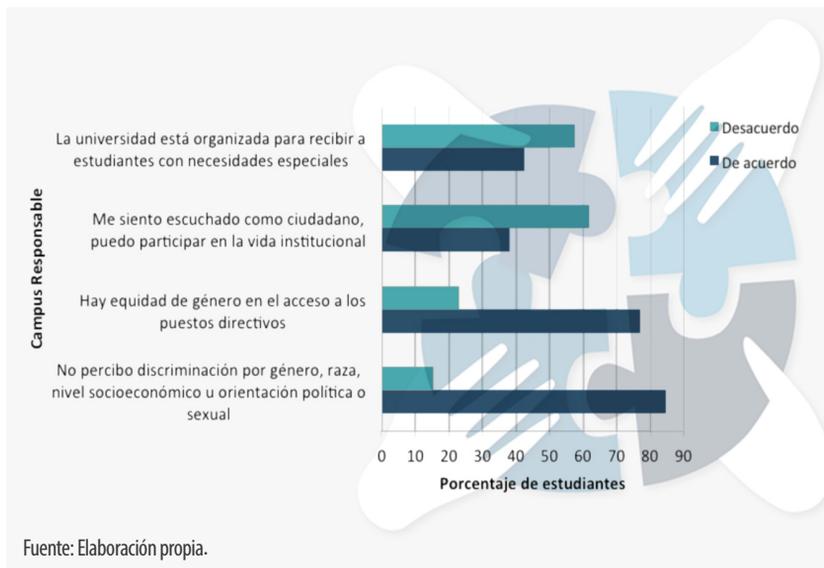
El análisis de datos de tipo cualitativo partió de los grupos de discusión abierta donde participaron estudiantes y docentes, quienes desde su experiencia personal analizaron cada tema y construyeron una opinión grupal. Las conclusiones a las que llegaron fueron plasmadas en una matriz, cuyo eje horizontal considera los diferentes temas, y el eje vertical las preguntas que motivan su análisis.

4. Resultados

Se realizaron las encuestas en diferentes facultades y escuelas profesionales de la universidad. El eje de campus responsable implica la gestión socialmente responsable de la organización y sus procedimientos institucionales, el clima laboral, el manejo de los recursos humanos, los procesos democráticos internos y el cuidado del medio ambiente.

4.1. Resultados cuantitativos de las encuestas de percepción de los estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos: Eje de campus responsable.

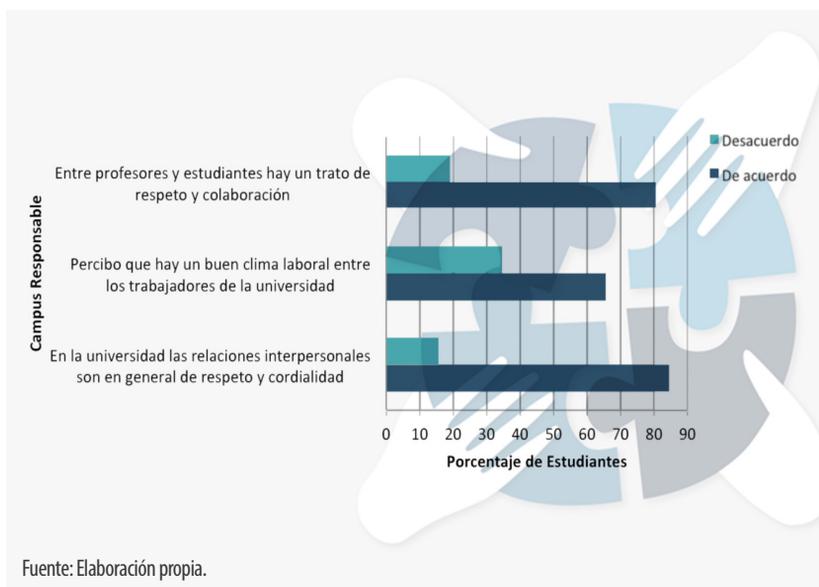
Figura 1. Percepción de los estudiantes respecto del tema de derechos humanos, equidad de género y no discriminación



De acuerdo con lo observado en la Figura 1 se nota una marcada diferencia en cuanto a la percepción de la equidad de género, donde una gran mayoría de estudiantes tiene una percepción positiva, respecto de su percepción sobre los temas de inclusión y participación más del 55% de estudiantes no está de acuerdo con el manejo por parte de la universidad. Es posible que la percepción muy positiva sobre el tema de equidad de género se deba a la masificación de colectivos y grupos organizados que abordan esta temática, así mismo es preciso comentar que la universidad cuenta con un reglamento contra el acoso y la Defensoría Universitaria como órgano de control que demuestra la preocupación institucional por el tema. Respecto de la inclusión, es posible que esta percepción en desacuerdo respecto a su manejo por parte de la universidad se deba a que no se ha masificado una infraestructura

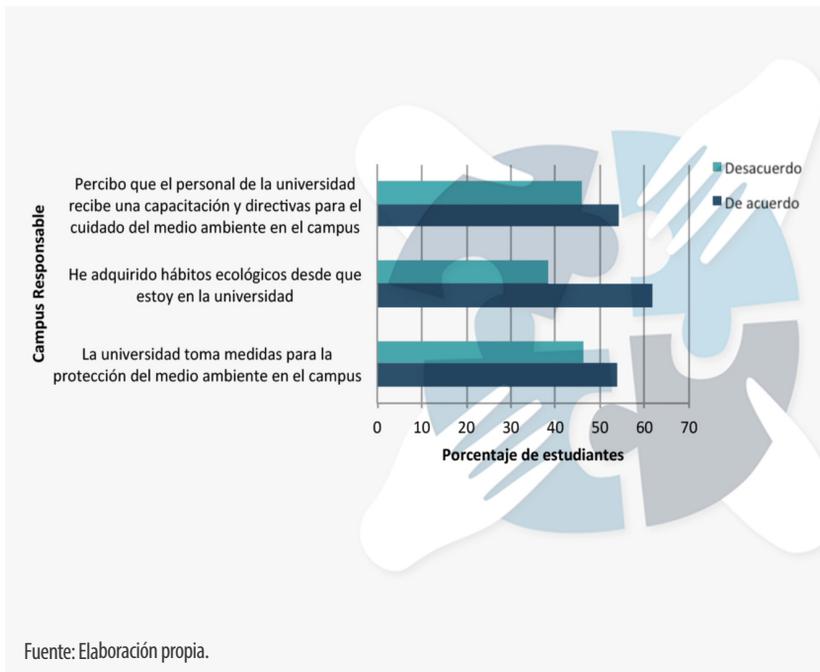
inclusiva en el campus universitario, algo que los estudiantes notan frecuentemente. En el ámbito de la participación, puede que su percepción se vea mermada debido a la relativa politización de los espacios de cogobierno estudiantil en todos sus niveles.

Figura 2. Percepción de los estudiantes respecto del tema de desarrollo personal y profesional, buen clima de trabajo y aplicación de los derecho laborales



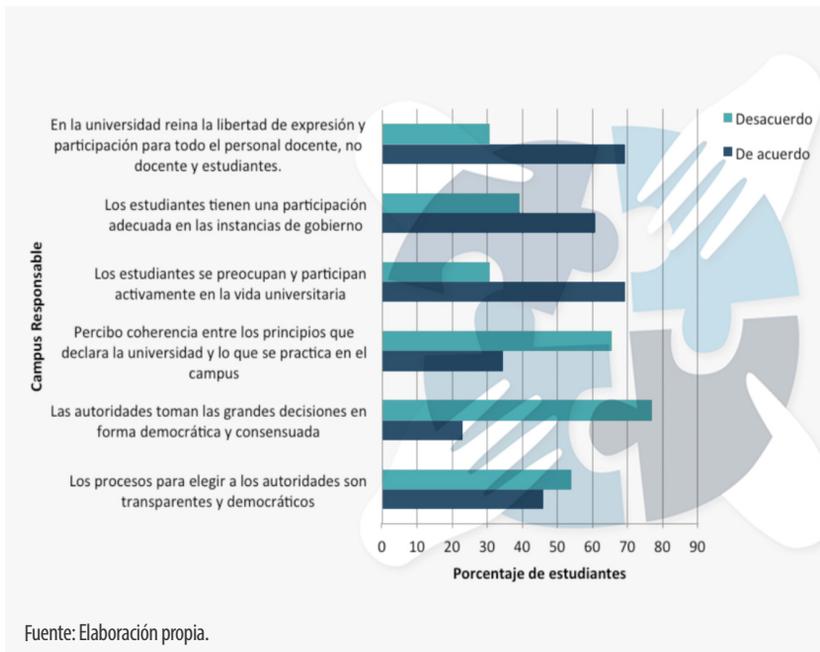
A partir de lo expuesto en la Figura 2, el 82% de estudiantes se encuentran de acuerdo con que existe un trato de respeto y colaboración entre estudiantes y profesores. El 65% refiere estar de acuerdo con que existe un buen clima laboral entre los trabajadores de la universidad y el 85% se encuentra de acuerdo en que las relaciones interpersonales en la universidad se desarrollan con respeto y cordialidad. Esto es fácilmente verificable en el día a día de la universidad donde los tres estamentos de la universidad (docentes, estudiantes y trabajadores) conservan, en su mayoría, la armonía en sus relaciones.

Figura 3. Percepción de los estudiantes respecto del tema de medio ambiente



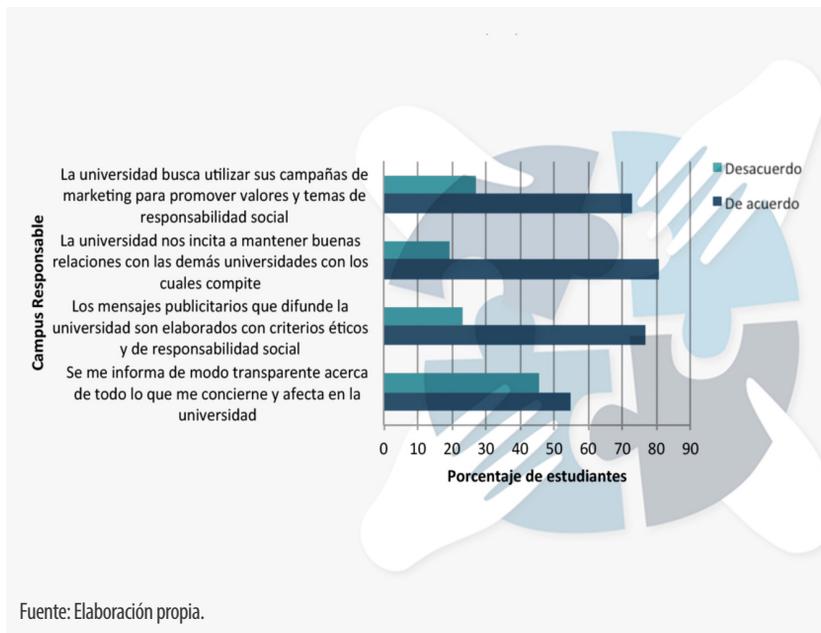
Con base en la Figura 3, podemos observar que no existe una diferencia marcada entre la percepción positiva o negativa de los estudiantes respecto de la gestión del tema ambiental. De los tres subtemas evaluados se destaca que los estudiantes (62%) están de acuerdo en que han ido adquiriendo hábitos ecológicos desde su ingreso a la universidad, lo que coincide con la conformación y el rápido fortalecimiento que ha tenido el voluntariado ambiental de la Dirección General de Responsabilidad Social de la universidad, que ha movilizado a más de 700 estudiantes en actividades de concientización ambiental.

Figura 4. Percepción de los estudiantes respecto del tema de transparencia y democracia



De acuerdo con lo expuesto en la Figura 4, existe una percepción aprobatoria mayor al 60% por parte de los estudiantes respecto a los temas de libertad de expresión de los estudiantes, docentes y trabajadores, la adecuada participación estudiantil en las instancias de gobierno y la preocupación activa en la vida universitaria. Esto contrasta con la percepción negativa sobre la transparencia y respeto de los procesos de elección de autoridades (55%) y la coherencia entre los principios declarados por la universidad y su práctica en el campus (65%). Además de ello, es de destacar la fuerte percepción negativa (78%) que los estudiantes tienen sobre la naturaleza consensuada y democrática con la que se deberían tomar las grandes decisiones por parte de las autoridades universitarias. Esto puede estar relacionado a un sentido general de hartazgo y crítica del manejo político que ha tenido la universidad en los últimos años, esta percepción surgió como una categoría emergente dentro de los grupos focales.

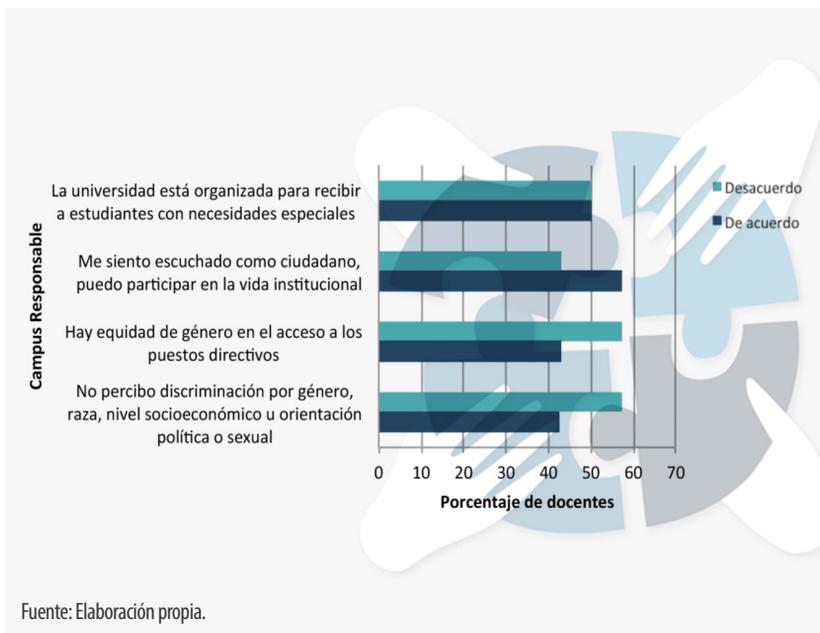
Figura 5. Percepción de los estudiantes respecto del tema de comunicación y marketing responsables



De acuerdo con lo mostrado en la Figura 5, existe una fuerte aprobación por parte de los estudiantes (más del 70%) en los aspectos de los mensajes publicitarios con criterios éticos y de responsabilidad social, las buenas relaciones con otras universidades y las campañas de marketing que buscan promover valores y temas de Responsabilidad Social. Esta tendencia de fuerte aprobación contrasta con la percepción de transparencia en el modo en el que informa todo lo concerniente a la universidad, donde el 55% de los estudiantes está de acuerdo en cómo se gestiona.

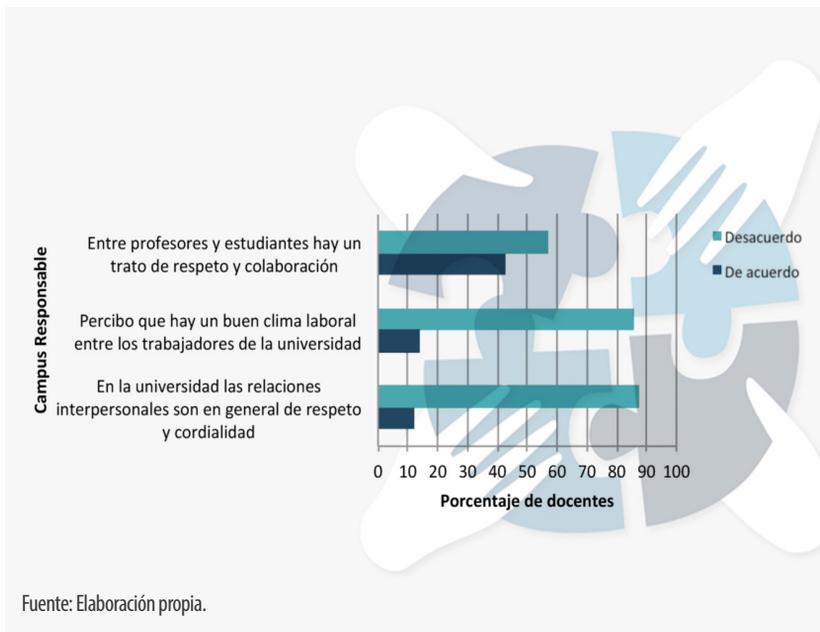
4.2. Resultados cuantitativos de las encuestas de percepción de los docentes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos: Eje de campus responsable.

Figura 6. Percepción de los docentes respecto del tema de derechos humanos, equidad de género y no discriminación



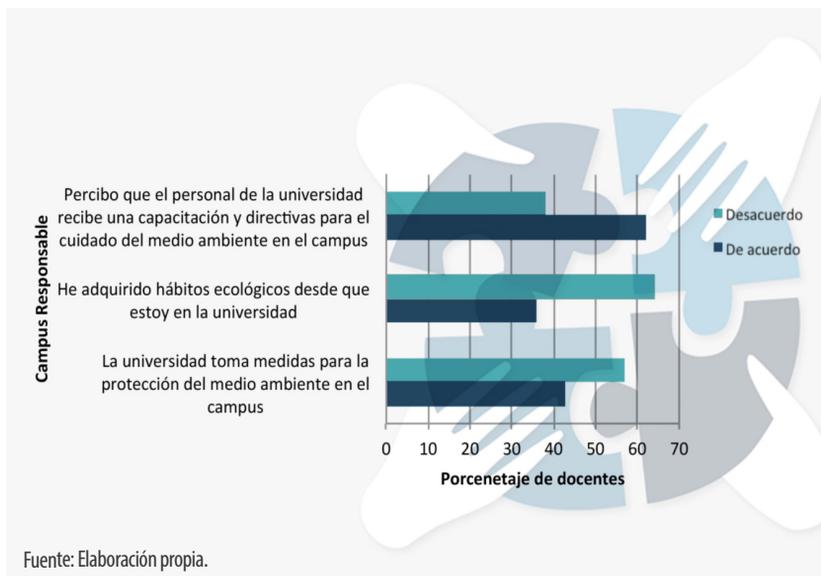
En la Figura 6, se observa que el 58% de los docentes están en desacuerdo en la existencia de equidad de género en el acceso a los puestos directivos y la no percepción de discriminación en todas sus índoles. El 58% se encuentra de acuerdo en que se sienten escuchados y tienen la posibilidad de participar en la vida institucional. Respecto del tema que la universidad está organizada en recibir a estudiantes con necesidades especiales, las opiniones están parejas.

Figura 7. Percepción de los docentes respecto del tema de desarrollo personal y profesional, buen clima de trabajo y aplicación de los derecho laborales



De acuerdo con lo expuesto en la Figura 7, una gran parte de los docentes (74% y 76%) se encuentran en desacuerdo en que exista un buen clima laboral entre los trabajadores y que las relaciones interpersonales sean en general de respeto y cordialidad, respectivamente. Esto dista mucho de lo percibido por los estudiantes. Así mismo, el 58% de los docentes manifiestan que no existe un trato de respeto y colaboración entre profesores y estudiantes, quienes por su parte consideran que sí existe (82%), esto nos refleja una percepción distinta por parte de los docentes en relación con los conceptos de respeto y cordialidad.

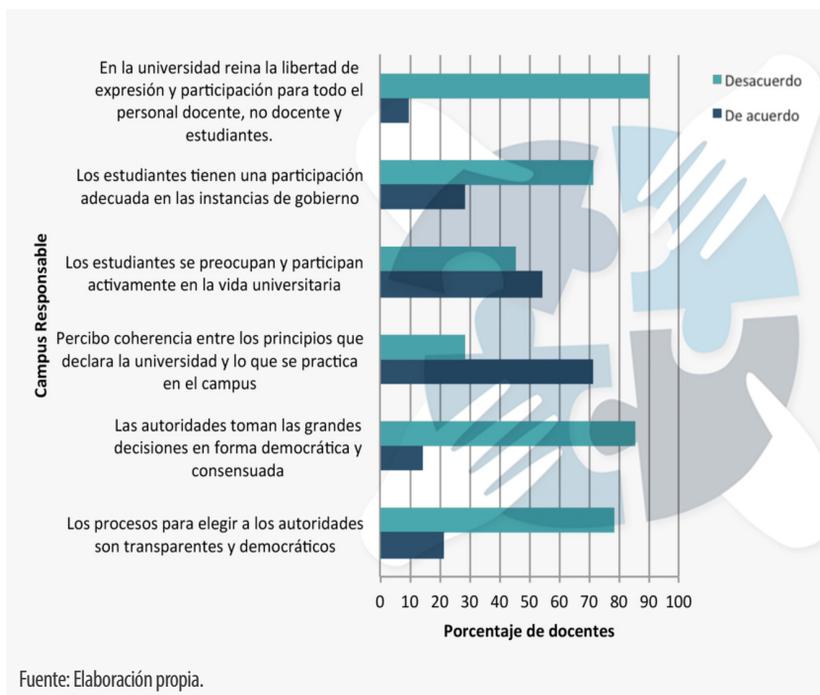
Figura 8. Percepción de los docentes respecto del tema de medio ambiente



En base a lo observado en la Figura 8, se evidencia que un 64% de los docentes se encuentra de acuerdo en que el personal de la universidad recibe capacitación para el cuidado del ambiente en el campus. El 66% considera que no ha adquirido hábitos ecológicos desde su estancia en la universidad y un 56% percibe que la universidad no ha tomado medidas de protección ambiental en el campus.

De acuerdo con lo presentado en la Figura 9, se observa que en general existen importantes desacuerdos por parte de los docentes en relación con los temas de transparencia y democracia. Un 88% de los docentes tiene una opinión desfavorable respecto a que en la universidad reine un ambiente de libre expresión y participación para todos los miembros de la comunidad universitaria. Un resultado bastante alto si lo comparamos con la percepción de los estudiantes, donde solo un 30% tenía una opinión desfavorable. Un 72% de los docentes tienen una opinión desfavorable respecto del desempeño de los estudiantes en las instancias de gobierno. La sensación negativa se invierte en dos temas importantes, tanto un 54% de los docentes considera

Figura 9. Percepción de los docentes respecto del tema de transparencia y democracia



que los estudiantes participan activamente de la vida universitaria, lo que, en relación al subtema anterior, puede darnos a entender que no es una cuestión de fondo sino de forma sobre la percepción docente de la participación estudiantil. Así mismo, un 72% de los docentes percibe coherencia entre los principios declarados de la universidad y lo que se vive en el campus. Sin embargo, es en estos dos últimos subtemas que se observan las posiciones desfavorables más marcadas, por un lado, un 84% considera que las autoridades no toman las grandes decisiones de forma democrática y consensuada y un 78% considera que los procesos para la elección de autoridades no son transparentes ni democráticos. En estos dos puntos convergen las opiniones mayoritarias de docentes y estudiantes lo que sugiere un problema de carácter institucional.

Figura 10. Percepción de los docentes respecto del tema de comunicación y marketing responsables



Según lo observado en la Figura 10, se nota fácilmente que existe un desacuerdo generalizado respecto a este tema, la posición menos marcada podemos encontrarla en que “solo” un 58% se encuentra en desacuerdo en que la universidad promueve el mantener buenas relaciones con otras universidades. A partir de aquí, un 70% de los docentes se encuentra en desacuerdo en que la universidad busque realizar campañas de marketing para la promoción de valores, un 78% se encuentra en desacuerdo en que los mensajes publicitarios de la universidad son elaborados bajo parámetros éticos y de responsabilidad social. Por último, un muy destacable 85% de los docentes crítica la transparencia acerca todo lo que concierne a la universidad. Esto se encuentra muy alejado de la percepción de los estudiantes, pero se intenta comprender en el sentido del tiempo que los docentes llevan siendo parte de la vida universitaria.

4.3. Resultados cualitativos de los grupos focales de percepción de los estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos: Eje de campus responsable.

Tabla 1. Pregunta eje: ¿Cómo debemos organizarnos para que nuestra universidad sea social y ambientalmente responsable? (Primera parte)

Pregunta eje: ¿Cómo debemos organizarnos para que nuestra universidad sea social y ambientalmente responsable?

	Derechos humanos, equidad de género y no discriminación	Desarrollo personal y profesional buen clima de trabajo y aplicación de los derechos laborales	Medio ambiente	Transparencia y democracia	Comunicación y marketing responsables
¿Cómo perciben el desempeño de la universidad respecto de este tema?	Regular, debido a que faltan campañas informativas sobre estos temas.	Regular	Deficiente	Deficiente	Bueno
¿Cuáles son sus logros?, ¿por qué?	Involucramos activamente como estudiantes	No se han encontrado logros	La implementación de:	No se han encontrado logros	El uso de redes sociales para promocionar diferentes actividades
¿Cuáles son los puntos negativos?, ¿por qué?	Falta de seguridad en el interior y exterior de la universidad	Falta de insumos, infraestructura en los laboratorios que dificultan la labor del docente	Falta de información sobre estas actividades	Falta de transparencia en los procesos electorales universitarios.	Ineficiente comunicación con el estudiante a través de la línea telefónica
¿Qué sugerencias de mejora pueden plantear?	Fomentar campañas informativas sobre estos temas	Se necesita mayor presupuesto y un buen manejo del mismo	Promover campaña informativas	Que se dé un mejor organización, mayor publicidad y difusión de estos eventos	Mejorar el manejo de las líneas de comunicación telefónicas, y otros canales de comunicación.
¿Cómo se involucrarían personalmente para hacer realidad estamejora?	Participar activamente de estas campañas	Conversar con los trabajadores, buscar informarse de su situación	Asistiendo a las campaña por el medio ambiente	Facilidades de acceso a los discapacitados	Retroalimentando para la implementación de mejores sistemas

Fuente: Elaboración propia

Tabla 1. Pregunta eje: ¿Cómo debemos organizarnos para que nuestra universidad sea social y ambientalmente responsable? (Segunda parte)

Pregunta eje: ¿Cómo debemos organizarnos para que nuestra universidad sea social y ambientalmente responsable?

	Derechos humanos, equidad de género y no discriminación	Desarrollo personal y profesional buen clima de trabajo y aplicación de los derechos laborales	Medio ambiente	Transparencia y democracia	Comunicación y marketing responsables
¿Cómo perciben el desempeño de la universidad respecto de este tema?	No hay un compromiso adecuado ni políticas universitarias	Pésimo, no hay respeto a la meritocracia	No hay articulación entre las dependencias	Se da mediante la página web de la universidad y poco de las facultades	Limitado
¿Cuáles son sus logros?, ¿por qué?	Algunas facultades difunden el respeto a los derechos humanos y equidad de género	Existen logros aislados	La Oficina de Servicios Generales presento un diagnóstico con datos sistematizados y propuestas viables	Implementación de la página web, revista institucional	No se encuentran logros
¿Cuáles son los puntos negativos?, ¿por qué?	No se respeta las leyes, o se interpreta a la manera de cada uno	No hay promoción profesional en las facultades	Indiferencia de los actores, carencias de estrategias	Esconder la información de los órganos de gobierno	Ausencia de visión empresarial
¿Qué sugerencias de mejora pueden plantear?	Promover el cumplimiento de las leyes	Seguimiento de la carrera docente	Articular planes de las dependencias	Crear fuentes de información constante de las actividades económicas	Mayor inversión en Hardware y Software.
¿Cómo se involucrarían personalmente para hacer realidad estamejora?	Respetando las leyes, difundiendo estas	Propuestas de modelos de mejora	A través de convocatorias	Fiscalizando	Buscar y seleccionar experiencias de otras

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con lo observado en la Tabla 1 de los resultados cualitativos se destaca: En el área de derechos humanos, equidad de género y no discriminación, los estudiantes perciben como punto negativo la ausencia de seguridad en el interior y exterior de la universidad. En el área de desarrollo personal y profesional, buen clima de trabajo y aplicación de los derechos laborales, los estudiantes sugieren el aumento de presupuesto y un adecuado manejo de este presupuesto como mecanismo para abordar esta temática. Así mismo, en el área de medio ambiente, los estudiantes destacan la implementación de un sistema de tachos ecológicos en el campus universitario como un logro institucional. Por otro lado, en el área de transparencia y democracia, los estudiantes perciben un desempeño deficiente por parte de la universidad, se destaca como una posible razón, la alta politización de los espacios de gobierno. Por último, en el área de comunicación y marketing responsable, los estudiantes manifiestan que podrían involucrarse personalmente en la mejora de este tema mediante una constante retroalimentación con los responsables universitarios.

En base a lo observado en la Tabla 2 de los resultados cualitativos se destaca: En el área de derechos humanos, equidad de género y no discriminación, los docentes señalan como un logro que las facultades han comenzado a difundir campañas sobre el respeto a estas importantes temáticas. En el área de desarrollo personal y profesional, buen clima de trabajo y aplicación de los derechos laborales, los docentes manifiestan como punto negativo que no existe un programa de promoción profesional. Así mismo, en el área de medio ambiente, los docentes perciben un desempeño negativo por parte de la universidad al no existir una articulación entre las dependencias responsables. Por otro lado, en el área de transparencia y democracia, los docentes sugieren crear fuentes de información constante de las actividades económicas. Por último, en el área de comunicación y marketing responsable, los docentes manifiestan que podrían involucrarse personalmente en la mejora de este tema mediante la búsqueda y selección de experiencias de otras instituciones.

5. Conclusiones

En cuanto al tema de derechos humanos, equidad de género y no discriminación, los participantes señalan que algunas facultades de la universidad no difunden la suficiente información para sensibilizar a toda la comunidad universitaria. Así mismo, consideran que es necesario fomentar campañas informativas y una mayor inclusión a través de la constitución de infraestructura inclusiva para las personas con discapacidad.

En cuanto al desarrollo personal y profesional, buen clima de trabajo y aplicación de los derechos laborales, se señala que la falta de articulación entre los trabajadores, impide que puedan fomentar espacios para la defensa de sus derechos. Estas condiciones desfavorables se traducen, en algunos casos, en una mala atención a los estudiantes. Esta realidad es muy variable según las diversas unidades de las facultades y universidad. Se denota, así mismo, una clara falta de incentivos e iniciativa por parte de la universidad en la promoción del desarrollo docente.

En cuanto al medio ambiente, pocos estudiantes se mostraron conscientes de la problemática ambiental, los programas carecen de articulación y de estrategias para involucrar a la comunidad universitaria.

En cuanto a la transparencia y democracia, los participantes señalaron claras dudas sobre la transparencia de los procesos electorales y consideran necesario una mejor organización, difusión y supervisión de las mismas, en el mejor de los casos, por entes externos autónomos.

En cuanto a la comunicación y marketing responsable, los participantes sostienen que falta fortalecer la comunicación con los estudiantes, es necesario mejorar los canales de información implementando mejores sistemas, se recomienda considerar experiencias de otras universidades a nivel nacional e internacional, destaca la Pontificia Universidad Católica del Perú y la Universidad Nacional Autónoma de México. Ambas universidades manifiestan una viva interacción de la comunidad universitaria dentro de sus canales de comunicación institucional.

La Responsabilidad Social es una herramienta de integración de las funciones de la universidad, por lo que para una adecuada implementación en la gestión institucional y fomento de una interrelación positiva tanto a nivel externo como interno, es necesario tomar metodologías validadas y aceptadas en otras universidades, para aplicarlas e integrarlas en las realidades propias de cada Institución de Educación Superior.

Referencias

- Estatuto de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos del 2016 (06 de junio). Lima, Perú. Capítulo VI, Artículo 198.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. México D.F., México: McGraw-Hill.
- Ley N^o 30220. (2014). Diario Oficial El Peruano, Lima.
- Martí, J. y Martí-Vilar, M. (2013). Una década de responsabilidad social en Iberoamérica. *Revista Española del Tercer Sector*, 25, pp. 145- 162.
- Olarte-Mejía, D. y Ríos-Osorio, L. (2015). Enfoques y estrategias de responsabilidad social implementadas en Instituciones de Educación Superior. Una revisión sistemática de la literatura científica de los últimos 10 años. *Revista de la Educación Superior*, 44(175), pp. 19-40.
- Vallaey, F., de la Cruz, C. y Sasia, P. (2009). Responsabilidad social universitaria: Manual de primeros pasos. México D.F., México: McGraw-Hill.

Bionotas

José Manuel Yampufé Cornetero. Doctor en Ciencias de la Salud. Docente principal y Director General de Responsabilidad Social de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Coordinador general del grupo de investigación Salud Integral. Perú.
Correo electrónico: jyampufec@unmsm.edu.pe

Sonia Antezana Alzamora. Doctoranda en Ciencias de la Salud. Docente Asociado y miembro del Comité Directivo de Responsabilidad Social de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Coordinador general del grupo de investigación y gestión. Perú.

Giusseppe Geraldés Sarmiento Peralta. Maestrando en Neurociencias. Representante del voluntariado de la Dirección General de Responsabilidad Social y docente invitado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú.

2. Implementación de “Campus Sostenible”: prácticas ambientales positivas en una universidad de Colombia

Luis F. Amar Cabrera

Hernando Uribe Castro

RESUMEN

Las universidades en la última década no solo vienen demostrando su compromiso con la protección del ambiente, y de toda la naturaleza, sino además con su contribución en el alcance de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) al desarrollar acciones encaminadas a ese propósito. Así, en este artículo se presenta la experiencia de la Universidad Autónoma de Occidente (UAO), institución en la que además de llevar a cabo las funciones sustantivas de docencia, investigación y proyección social, y de formar profesionales altamente calificados en diferentes campos del conocimiento, se ha comprometido con el presente y futuro del planeta en la perspectiva de educar personas más críticas, sensibles y responsables capaces de comprender y formular soluciones viables a los problemas estructurales sociales y ambientales del entorno, la región y el planeta, nuestra “Casa Común”. En años recientes la UAO se propuso llevar adelante la Política Ambiental Institucional, el Sistema de Gestión Ambiental y la puesta en escena del Programa Campus Sostenible acciones que le han conducido a ocupar el puesto 42 a nivel mundial del ranking UI GreenMetric. En esta oportunidad nos enfocaremos en el análisis del Programa Campus Sostenible, de la descripción de sus 9 componentes y sus fases de desarrollo.

Palabras Clave: Campus; Sostenibilidad; Universidad; Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); Cambio Climático; Agua; Energía; Residuos; Formación; Investigación; Compromiso Ambiental.

2. Implementation of "Sustainable Campus": positive environmental practices in a university of Colombia

Luis F. Amar Cabrera

Hernando Uribe Castro

ABSTRACT

Universities in the last decade have not only been demonstrating their commitment to the protection of the environment, and of all nature, but also with their contribution to the achievement of the Sustainable Development Goals (SDGs) by developing actions aimed at that purpose. Thus, this article presents the experience of the Universidad Autónoma de Occidente (Autonomous University of the West) (UAO), an institution in which in addition to carrying out the substantive functions of teaching, research and social projection, and training highly qualified professionals in different fields of knowledge, has been committed to the present and future of the planet in the perspective of educating more critical, sensitive and responsible people capable of understanding and formulating viable solutions to the structural social and environmental problems of the environment, the region and the planet, our "Common House". In recent years, the UAO proposed to carry out the Institutional Environmental Policy, the Environmental Management System and the staging of the Sustainable Campus Program, actions that have led it to occupy the 42nd position worldwide in the UI GreenMetric ranking. In this opportunity, this study focuses on the analysis of the Sustainable Campus Program, the description of its 9 components and its development phases.

Keywords: Campus; Sustainability; University; Sustainable Development Goals (SDGs); Climate Change; Water; Energy; Waste; Training; Research; Environmental Commitment.

2. Implementação do "Campus Sustentável": práticas ambientais positivas em universidade da Colômbia

Luis F. Amar Cabrera

Hernando Uribe Castro

RESUMO

As universidades, na última década, têm demonstrado não apenas seu compromisso com a proteção do meio ambiente, e de toda a natureza, mas também sua contribuição para a realização dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), desenvolvendo ações voltadas para esse fim. Nesse contexto, este artigo apresenta a experiência da Universidad Autónoma de Occidente (Universidade Autônoma do Oeste) (UAO), instituição na qual, além de exercer as funções substantivas de ensino, pesquisa e projeção social, e de formar profissionais altamente qualificados em diferentes áreas do conhecimento, tem se comprometido com o presente e o futuro do planeta para formar pessoas mais críticas, sensíveis e responsáveis, capazes de compreender e formular soluções viáveis para os problemas estruturais, sociais e ambientais da região e do planeta, a nossa "Casa Comum". Nos últimos anos, a UAO se propôs a realizar a Política Ambiental Institucional, o Sistema de Gestão Ambiental e o Programa Campus Sustentável, ações que a levaram a ocupar a 42ª posição mundial no ranking UI GreenMetric. Este estudo se centrará na análise do Programa Campus Sustentável, na descrição de seus nove componentes e em suas fases de desenvolvimento.

Palavras-chave: Campus; Sustentabilidade; Universidade; Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS); Mudança Climática; Água; Energia; Resíduos; Formação; Pesquisa; Compromisso Ambiental.

2. Mise en œuvre du "Campus Durable": pratiques environnementales positives dans une université de la Colombie

Luis F. Amar Cabrera

Hernando Uribe Castro

RÉSUMÉ

Au cours de la dernière décennie, les universités ont non seulement démontré leur engagement en faveur de la protection de l'environnement, et de la nature dans sa totalité, mais aussi avec leur contribution à la réalisation des objectifs de développement durable (ODD), en mettant en place des actions visant cet objectif. Dans ce contexte, cet article présente l'expérience de l'Universidad Autónoma de Occidente (Université Autonome de l'Ouest) (UAO), une institution dans laquelle en plus d'exercer les fonctions de fond d'enseignement, de recherche et de projection sociale, et de former de professionnels hautement qualifiés dans différents domaines de la connaissance, elle s'est engagée pour le présent et l'avenir de la planète dans la perspective de former des personnes plus critiques, sensibles et responsables ainsi que capables de comprendre et de formuler des solutions viables aux problèmes structurels tant sociaux qu'environnementaux de l'entourage, de la région et de la planète, notre "Maison commune ». Ces dernières années, l'UAO a proposé de mener à bien la Politique Environnementale Institutionnelle, le Système de Gestion Environnementale et le Programme Campus Durable, actions qui l'ont conduit à occuper la 42ème place mondiale dans le classement UI GreenMetric. Dans cette opportunité, cette étude se centrera sur l'analyse du programme Campus Durable, la description de ses 9 composantes et ses phases de développement.

Mots clés: Campus; Durabilité; Université; Objectifs de Développement Durable (ODD); Changement Climatique; Eau; Énergie; Déchets; Formation; Recherche; Engagement Environnemental.

Implementación de “Campus Sostenible”: prácticas ambientales positivas en una universidad de Colombia

1. Manera de Introducción

El planeta Tierra enfrenta una situación de extrema gravedad caracterizada por una descomposición de los componentes de la biosfera y la degradación ambiental producto de la acción y el proceso civilizatorio humano que, en los últimos tiempos, favoreció la racionalidad instrumental tecno-económica y moderna basada en la acumulación de capital y el crecimiento económico sin límite. Priorizar estos principios conllevó no solo al conocimiento de cómo funciona el entramado de la vida sino también a olvidar que el planeta tiene límites ecológicos, biológicos y físicos. Este proceder de desconocimiento humano ha conducido hacia la insostenibilidad, expresándose en los altos niveles de CO₂⁽¹⁾, pérdida de la capa de ozono, calentamiento global, entre otros.

Como claramente lo indica Noguera (2018) “No habitamos la tierra: nos la hemos tomado. Sin comprenderla, sin escucharla, la hemos convertido en mercancía” (p. 23). Un periodo de vida humana basada en los principios de la modernidad, que olvidó por completo la importancia que tiene la naturaleza para que sea posible la vida en el planeta. Por ello, Leff (2014) ha insistido en la idea de que “La crisis ambiental es el signo y el síntoma más fuerte de ese límite de la modernidad. La crisis ambiental es en el fondo la manifestación de los modos dominantes y hegemónicos de organización del mundo moderno” (p. 27). La crisis ambiental se impone, entonces, como un reto obligatorio que la humanidad debe atender y superar, si desea continuar existiendo en el marco de la trama del sistema viviente.

⁽¹⁾Según comunicado de Naciones Unidas: “En abril de 2020, la concentración promedio de CO₂ en la atmósfera fue de 416,21 partes por millón (ppm), la más alta desde que comenzaron las mediciones en Hawái en 1958.” (ONU, 2020).

Esta situación ha conllevado a que diferentes actores sociales, agentes de estado y organizaciones mundiales, tomen medidas para atender dichos eventos con la máxima urgencia que la situación amerita⁽²⁾. En este proceso de búsqueda de alternativas y soluciones, las universidades y centros de pensamiento cumplen, sin duda alguna, una importancia central, al ser espacios propicios y aliados estratégicos para enfrentar estos problemas estructurales y planetarios. Aún más, cuando desde los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) se plantea la importancia que tienen las universidades como agentes de cambio por un mundo más sostenible.

Es por tal razón, que una de las exigencias que la sociedad actual le plantea a la universidad -como escenario y organización del conocimiento-, es que adquiera un compromiso real en diferentes dimensiones que tienen que ver con el pensar y el actuar. La universidad, como espacio de pensamiento, reflexión, innovación, investigación y creación, se ha convertido en un agente social de transformación y de cambio social dirigido, a través de sus desarrollos científicos contribuyendo a los procesos de la sustentabilidad de la vida y con el devenir humano.

En la universidad no solo confluyen los campos que construyen conocimiento sino también las expresiones emancipadoras y democráticas de ese conocimiento producido. Ante las circunstancias y desafíos del mundo contemporáneo, la universidad no puede ser un ente aislado, ensimismada, ni mucho menos coartado por las argucias del mundo corporativo, sino un organismo en red y en relación con la sociedad, las comunidades y los pueblos. Entre más conectada y relacionada, mayor será su compromiso de responsabilidad social y ambiental. La universidad tendría que reforzarse como un instrumento de institucionalización y orientación de ideas, visiones y valores democráticos, planetarios y de responsabilidad ciudadana; un espacio de la interculturalidad, la diversidad y la ética planetaria.

⁽²⁾ Desde las Naciones Unidas especialmente desde 1972 -con la Conferencia de Estocolmo- hasta años más recientes -con las reuniones sobre cambio climático y los paneles intergubernamentales se vienen realizando eventos como esfuerzos globales para atender estas preocupaciones.

Aunque la Universidad Autónoma de Occidente (UAO) comparte, en el contexto de las numerosas definiciones sobre desarrollo sostenible, la planteada por el Informe Brundtland (ONU, 1987), también abre espacio a dialogar con otras definiciones, con posturas críticas y alternativas producidas por una comunidad internacional pensante y reflexiva, por las organizaciones, los movimientos sociales y los pueblos con respecto a los temas de la sostenibilidad planetaria.

La UAO, asumiendo el papel que tiene como Institución de Educación Superior, propone un programa de gestión ambiental, denominado Campus Sostenible, el cual permite concretar el trabajo inter y multidisciplinar que requiere una institución educativa, al comprender y fomentar el pensamiento a partir del reconocimiento de la complejidad ambiental. De igual forma, refuerza el pensamiento crítico, complejo y el enfoque holístico, necesarios para entender y abordar los problemas ambientales que rodean a los individuos que hacen parte del entorno y materializa la intención de construir un campus universitario desde la perspectiva ambiental como espacio de vida.

El programa está integrado por una serie de componentes que permiten dinamizar el trabajo de la institución en función del desarrollo sostenible⁽³⁾; la integración de las iniciativas de una institución de educación superior con las cinco (5) esferas del desarrollo sostenible y las ciento sesenta y nueve (169) metas que se proponen desde la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU, 2015). Asimismo, los componentes del programa fomentan la promoción de nuevo conocimiento y la creación de espacios donde se hacen llamados a la "acción ciudadana" por la necesaria transformación hacia una racionalidad ambiental. Una renovada forma de comprensión y entendimiento que clarifica cómo es que se presenta y funciona el ordenamiento ecológico. Un fomento por el respeto a la diversidad y la dignidad de la vida. Un aprender a vivir en las condiciones de la vida (Leff, 2002).

⁽³⁾Uno de los temas de discusión en el programa y en el instituto a través de su Seminario sobre Sostenibilidad, es precisamente los debates en torno a nociones como desarrollo sostenible, sostenibilidad y alternativas al desarrollo. Estas discusiones, todas interesantes, aportan a ir configurando unos marcos comprensivos de la situación del mundo social sobre el sistema planetario..

Un ethos, como lo propone Boff (2001): "configura la actitud de responsabilidad y de cuidado ante la vida, la convivencia social, la preservación de la Tierra, cada uno de los seres humanos que existen en ella y la identificación de un sentido último y definitivo del universo" (p. 21). Un ethos configurado por un habitus ambiental, que como incorporación de una emocionalidad del sentir y vivir ecológico, sea capaz de producir nuevas formas de relación con el entorno y el planeta, donde se transforman las formas de apreciar, percibir y actuar de cada ser humano (Uribe, 2018).

Este programa fortalece las acciones que la UAO desarrolla para construir un espacio de vida, de encuentro y de generación de conocimiento; el Campus Sostenible de la UAO es el lugar en donde se desarrolla y legitima la filosofía ambiental propuesta por la comunidad universitaria. Es decir, el espacio social de vida de Campus Sostenible, es agradable y diverso; conformado por un espacio de encuentro y convergencia entre la naturaleza y las tecnologías ambientales y ecológicas; es un espacio donde existen interacciones sociales, basadas en el respeto, la solidaridad, el buen trato; donde se percibe seguridad, tranquilidad y armonía. Un espacio que está en función del entorno, en otras palabras, aprovecha su localización estratégica, se fomenta la construcción de relaciones con otras universidades, con colegios, con industrias, con artistas, entre otras.

Sumado a lo anterior, las actividades cotidianas que se llevan a cabo en el campus universitario generan diversos impactos socio ambientales (De Castro y Jabbour, 2013). Por lo tanto, un campus que se puede considerar sostenible, desde la perspectiva ambiental, es aquel que cuenta con un programa de gestión ambiental (holístico e integral) que permita minimizar tales impactos ambientales. En este sentido, Campus Sostenible se refiere al campus en el cual se realizan y se promueven a nivel local, regional, nacional y global, acciones y actividades para minimizar los impactos negativos sobre el medio ambiente, la economía, la sociedad y la salud, que resultan de sus funciones de docencia, investigación y proyección social. Al mismo tiempo considera y promueve en estas tres actividades y en todos sus niveles, prácticas y consideraciones ambientales, sociales y de salud, a través de su implementación como programa institucional.

2. Desarrollo y hechos clave

El programa Campus Sostenible se concibe hoy como un modelo que funciona mediante unas estrategias de acción ética y responsable que integran (gestión-investigación-pedagogía) con la cual se materializan algunas de las dimensiones de la política ambiental y del Sistema de Gestión Ambiental Institucional. Como programa, aporta no solo con la construcción de prácticas ambientalmente responsables de la institución que son evidentes en los diferentes espacios del campus (jardines, edificios inteligentes, cero plástico, energías alternativas, tratamiento de aguas, huertos, invernaderos) sino que además promueve distintas estrategias (como eventos, congresos, encuentros, semilleros, conferencias, recorridos en campus), para despertar sensibilidades, emociones, conductas y hábitos entre los miembros de la comunidad universitaria, así como de los visitantes y demás actores de la sociedad.

Trabaja continuamente en la construcción de un habitus ambiental donde son claves el conjunto de prácticas basadas en la reflexión y el pensamiento crítico para favorecer relaciones más armónicas con el medio ambiente. Propicia la investigación en temas como la eficiencia energética, el uso racional del agua, la gestión de residuos sólidos, el conocimiento y manejo de la biodiversidad en ambientes urbanos, seguridad alimentaria, entre otros. También promueve la investigación en sostenibilidad regional, los saberes y conocimientos comunitarios, los conflictos ambientales y los estudios culturales y territoriales. Así mismo, fomenta el desarrollo de Buenas Prácticas Ambientales Corporativas.

Como estrategia institucional y como resultado de experiencias acumuladas, Campus Sostenible entró en operación en 2014. En este momento se plantearon los siguientes objetivos:

- a) Trabajar el aspecto operativo de la universidad, con un sistema claro de gestión ambiental;
- b) Mantener, mejorar e incorporar gradualmente conceptos de desarrollo sostenible en los contenidos de los programas académicos;
- c) Orientar la investigación hacia la búsqueda de soluciones a los problemas ambientales de la región y el país;

d) Crear al interior de la UAO, una Cultura de Desarrollo Sostenible para que nuestros estudiantes, empleados, egresados y visitantes sean multiplicadores del mensaje ambiental; e) Desarrollar los propósitos del proyecto con el entorno social de la universidad (Universidad Autónoma de Occidente, 2014).

Dos años después, la universidad aprobó el Programa "Campus Sostenible – Fase II". Aquí se abordaron ocho (8) componentes: cambio climático; campus verde; consumo sostenible; uso eficiente y racional del agua y la energía; producción, tratamiento y disposición de los residuos; campus saludable; formación e investigación; proyección social, cultural y ambiental. Los resultados obtenidos se consignaron en el Informe de Sostenibilidad 2015 – Línea base, el cual constituye un diagnóstico de la gestión ambiental del campus (Universidad Autónoma de Occidente, 2016). Este programa fue desarrollado entre noviembre de ese año y junio del 2018.

Por otro lado, en 2019 se puso en operación la implementación la Fase III del programa la cual tiene una vigencia hasta septiembre del 2020 (Universidad Autónoma de Occidente, 2019).

Se puede expresar que además de los logros en cuanto a poseer un campus verde, acciones desarrolladas en diferentes dimensiones del Programa Campus Sostenible, uno de los resultados más importantes fue la creación de la Oficina "Campus Sostenible" adscrita al Instituto de Estudios para la Sostenibilidad (IEPS) también creado en 2017 en el marco del "Plan de Desarrollo 2030" (Universidad Autónoma de Occidente, 2017). Esta Oficina tiene la responsabilidad de implementar los proyectos que configuran la fase III y crear las estructuras académicas y administrativas que orienten las acciones que permitan alcanzar los logros institucionales frente al desarrollo sostenible y la filosofía ambiental⁽⁴⁾.

⁽⁴⁾ Como dinamizadora de conocimiento y opinión, el IEPS realiza su Seminario sobre Sostenibilidad, en el que han participado importantes exponentes del campo ambiental como Enrique Leff, Ana Patricia Noguera, Arturo Escobar entre otros destacados pensadores e investigadores. Este seminario se entiende como una estrategia que pone en diálogo a diferentes actores sociales interesados en los temas ambientales y en la sostenibilidad.

A continuación, se presentarán los avances/logros en cada uno de los componentes de Campus Sostenible:

2.1. Cambio Climático

Este componente cuenta con tres líneas de trabajo:

- a) movilidad/transporte,
- b) monitoreo de la calidad del aire y
- c) huella de carbono.

Con respecto a la primera línea, la universidad ha realizado un análisis sobre el flujo vehicular desde y hacia el campus universitario, en el cual se estimó que el promedio diario de vehículos que ingresan a los cinco parqueaderos de la institución es de 1.200 automóviles y 800 motocicletas (los sábados, estas cifras disminuyen a menos de la mitad debido a que las actividades académicas se concentran entre los días de lunes a viernes). La capacidad actual de las zonas de parqueaderos es para 700 vehículos, 477 motos y 128 bicicletas.

Con respecto a la segunda línea, la universidad cuenta con una estación de monitoreo de calidad del aire a partir de las concentraciones de los siguientes parámetros: monóxido de carbono (CO), ozono (O₃), dióxido de nitrógeno (NO₂), óxido de nitrógeno (NO), dióxido de azufre (SO₂) y material particulado (PM₁₀). De acuerdo con los registros del año 2012, se pudo concluir que el campus universitario está expuesto a concentraciones atmosféricas de SO₂, O₃, CO, BTX, NO_x, NO, NO₂ y PM₁₀; por lo tanto, la comunidad académica está sometida a un nivel de riesgo sanitario aceptable para sustancias cancerígenas y no cancerígenas debido a la presencia de estos contaminantes provenientes del flujo vehicular de la vía Panamericana que conecta la ciudad de Cali con Jamundí. No obstante, cabe mencionar que las concentraciones diarias de SO₂, NO₂ y PM₁₀ no superan los límites establecidos por el Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Sostenible en la Resolución 2254 de 2017 (Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, 2017).

La tercera línea denominada "huella de carbono", evalúa la huella generada por las actividades al interior del campus universitario (alcances 1, 2). En la Tabla 1 se evidencia que, en 2018 la generación en toneladas de CO₂e es

equivalente a 316,08 tonCO₂e/año. Siendo el consumo energético (alcance 2) el que más aporta emisiones con 246,54 tonCO₂e/año (78,0%). Asimismo, es importante mencionar que desde el 2017 se presenta una reducción considerable en las emisiones de gases efecto invernadero, como resultado de una serie de actividades que la universidad viene implementando en eficiencia energética. Para el 2016, el alcance 2 de la huella de carbono fue de 820,61 tonCO₂e/año y para el 2017, este mismo alcance fue de 272,29 tonCO₂e/año.

Tabla 8. Grupos de Investigación UAO, convocatoria MinCiencias 833 de 2018

Actividad	Actividad	tonCO ₂ e/año	Aporte
Alcance 1	Combustibles fuentes fijas	48,34	15,3%
	Combustibles fuentes móviles	14,23	4,5%
	Planta de tratamiento de aguas	2,70	0,9%
	Compostaje de desechos sólidos	3,92	1,2%
	Extintores	0,35	0,1%
	Subtotal Alcance 1	69,54	22,0%
Alcance 1	Valle del Lili	246,54	78,0%
	Subtotal Alcance 2	246,54	78,0%
	Total emisiones A1+A2	316,08	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Para la tercera fase del Programa Campus Sostenible, se contempla una medición más precisa de la huella de carbono de la universidad en la que se adiciona el aporte del transporte por parte de todos los integrantes de la comunidad universitaria.

2.2. Campus Verde

Este componente aborda tres líneas estratégicas: Jardinería y paisajismo, ruido y flora y fauna.

Con respecto a la primera línea, la universidad cuenta con un área total cubierta de vegetación forestal de 37.290 m², equivalente al 26,6% del área

total del Campus. Posee 6.710 m² de vegetación plantada en el campus que corresponde al 4,8% del área total. En ellos existe una diversidad de plantas, palmas, especies de flores y árboles como carboneros, araucarias, acacias, guayacanes y samanes entre otras. Entre jardines florales bordeados de árboles, se tienen dos lagos artificiales.

El mantenimiento de estas zonas verdes cuenta con jardinería orgánica que minimiza el uso de plaguicidas. El vivero de la universidad actualmente está en proceso de renovación y ampliación, de modo que se puedan construir nuevos jardines en la institución y mantener los existentes sin recurrir a compras externas. Adicionalmente, en la zona del vivero se realiza el lombri-compostaje, que proporciona el abono para los jardines.

En la segunda línea estratégica de campus verde, estudiantes del Programa de Administración Ambiental realizaron mediciones de ruido al interior del campus universitario, seleccionando 9 puntos, los cuales fueron evaluados mediante los métodos establecidos en la Resolución 0627 de abril 7 de 2006 del Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial (Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial, 2006).

En términos generales, en los puntos de medición se cumple con los niveles de emisión de ruido permitidos. Solo en la portería principal, el parqueadero de estudiantes y la cafetería los niveles fueron ligeramente superiores debido a que la universidad linda su fachada principal con la vía Panamericana. Asimismo, de acuerdo con la Resolución 0627 de 2006, la universidad está catalogada como un sector de tranquilidad y ruido moderado para universidades, colegios, escuelas, centros de estudio e investigación, donde los estándares máximos permisibles de niveles de emisión de ruido en dB(A) son de 65 en el horario diurno (7:01 a las 21:00 horas) y 50 en el horario nocturno.

Frente a la tercera línea estratégica, "fauna y flora", en 2017, se realizó un inventario de las especies arbóreas presentes en el campus de la universidad, según el cual, existen "260 individuos de los cuales 59 son árboles (entre leñosos, arbusto y bambú) y 201 palmas (monocotiledóneas); los cuales están distribuidos en 13 familias y 36 especies donde hay 7 individuos sin identificar" (Rodríguez, 2017, p. 43). La nueva fase del programa, que se implementará en el primer semestre del próximo año, contempla un nuevo censo arbóreo

para actualizar la información y ampliar el registro de la fauna y flora existente en el campus.

2.3. Uso eficiente y racional del agua

Actualmente, la UAO cuenta con un programa para la conservación del recurso hídrico, el cual incluye cuatro (4) componentes: a) agua para potabilizar; b) agua residual; c) aguas lluvias; d) aguas químicas. A continuación, se realiza una descripción de cada una de ellas:

a) Agua Potable: El abastecimiento de la universidad se realiza a partir de un pozo profundo de 143 metros el cual, mediante una bomba vertical a 42 metros de la superficie, extrae el agua y pasa a un proceso de filtración, desinfección y posterior almacenamiento en un tanque. Desde allí se distribuye a la red del Campus, con una capacidad de bombeo de 100 galones por minuto, para una población equivalente de 8.000 personas. Asimismo, la universidad efectúa las mediciones de calidad de agua establecidas por la normativa colombiana, por intermedio de un laboratorio externo. La planta de tratamiento de agua potable consta de una unidad de filtrado mediante lechos de arena y gravas de diferentes gradaciones. El tanque de almacenamiento tiene un volumen de 200 M³, con una capacidad útil de 163 M³. Esta planta permite abastecer el 100% del campus universitario.

b) Aguas Residuales: La universidad cuenta con una Planta de Tratamiento de Aguas Residuales (PTAR) que realiza el tratamiento de aguas crudas de los baños y cocinas del campus, y de las aguas químicas provenientes de los laboratorios. El tratamiento consiste en filtrado orgánico y no orgánico, trampas de grasa, posteriormente un proceso de tratamiento biodegradable y, finalmente, la separación del agua de los lodos. El alcantarillado sanitario termina en la PTAR, el cual es un sistema de tratamiento aeróbico con aireación extendida para la digestión de la materia orgánica. Tiene las siguientes etapas:

- I. Sistema de bombeo de agua cruda desde la red de alcantarillado hasta la cámara de llegada al tanque de aireación.
- II. Tanque o cámara de aireación del agua residual, que se lleva a cabo por un aireador electromecánico instalado en el centro del tanque.
- III. Tanque de sedimentación, donde prosigue el tratamiento, luego del proceso de aireación. En este tanque la materia orgánica se sedimenta pasando solo el agua a su posterior tratamiento.
- IV. Tanque de filtración rápida, compuesto por diferentes capas de gravas y arenas para mejorar la retención del material suspendido.
- V. Sistema compacto de desinfección por luz ultravioleta.
- VI. Tanque de almacenamiento de agua tratada para su posterior utilización en el riego de los jardines del campus.
- VII. Tanque de bombeo de agua tratada. En este tanque se almacena el agua que ha pasado por todo el tratamiento, que rebosa del tanque anterior y se lleva mediante bombeo a la quebrada Gonchenlandia en la parte norte del edificio central.
- VIII. Lechos de secado. En estos cuatro (4) tanques se reciben los lodos producto del tratamiento, para su secado y posterior utilización en la producción de abono orgánico.

c) Aguas Lluvias: Las aguas lluvias de la universidad y las aguas que proceden del nivel freático y que ascienden a las áreas más profundas en los sótanos del edificio central, deben ser evacuadas, sin que produzcan un impacto en su entorno. Las aguas procedentes del nivel freático son almacenadas en un tanque en el extremo del ala norte del edificio central y luego son usadas en riego. Los edificios tienen sistemas de canales para recoger las aguas lluvias y conducir las al reservorio de almacenamiento para ser usada en caso de incendio. De allí, el exceso de agua recolectada va a la acequia que conduce el agua a Río Lili. Este reservorio tiene una capacidad aproximada de 620 M3.

d) Agua Químicas: Se denominan aguas químicas aquellas procedentes de los laboratorios localizados en el sótano y semisótano del edificio central. Estas aguas son almacenadas, neutralizadas y posteriormente conducidas a la PTAR en pequeñas dosis para su tratamiento.

Teniendo en cuenta el programa de conservación del recurso hídrico mencionado anteriormente, esta área se puede complementar de acuerdo con los siguientes componentes: programa de reciclaje de agua residual tratada y mediciones periódicas del acuífero y de la extracción del recurso, para la implementación de medidas de mitigación. De acuerdo con el programa de reciclaje, actualmente se reusa el 30% de las aguas residuales tratadas, para el riego de jardines y canchas del campus universitario. Asimismo, desde la investigación, la academia y la operación interna, se está trabajando en futuros proyectos que permitan ampliar la cobertura del reúso de estas aguas recicladas.

2.4. Uso eficiente y racional de la energía

El Programa de Gestión y Sostenibilidad Energética (PGSE) utilizado en la universidad, se desarrolla con la intención de optimizar y mejorar el uso de la energía eléctrica utilizada al interior del campus universitario. Este programa se basa en ocho (8) puntos: 1) identificación y medida en los centros de consumo; 2) análisis y estadísticas del comportamiento eléctrico de consumo en la universidad; 3) gestión energética comercial; 4) gestión energética cultural; 5) búsqueda de nuevas tecnologías; 6) desarrollo de proyectos de ingeniería tendientes a optimizar el consumo de energía; 7) campañas educativas para uso racional de sistemas tales como la climatización, el uso de computadores, apagado de iluminación; 8) programa periódico de mantenimiento preventivo y correctivo.

En el año 2015, se instaló la primera fase del Sistema Solar Fotovoltaico (SSF), generando el 5% (150kWp) del consumo total del campus mediante 638 paneles solares ubicados en tres subsistemas, siendo esta la tecnología más novedosa que se ha implementado en relación con el cambio climático y una de las primeras experiencias de implementación de alternativas energéticas puestas en funcionamiento en Instituciones de Educación Superior en Colombia. Dos años después, en 2017, se amplió este sistema, llegando a generar entre el 15 y el 18% del consumo total del campus equivalente a 400 kWp y 1.632 paneles en ocho (8) subsistemas.

Es importante indicar que la universidad ha reemplazado el 100% de las luminarias fluorescentes por iluminación LED. La planta de emergencia utiliza como combustible gas natural. De igual manera, se han implemen-

tado variadores de velocidad en las bombas y manejadoras de refrigeración (aire acondicionado), siendo importante mencionar que en cada bomba se puede realizar un ahorro entre el 30 y 50% de energía. Adicionalmente todos los baños públicos de la universidad tienen sensores de presencia.

2.5. Consumo Sostenible

Este componente se divide en tres líneas estratégicas:

- 1) compras sostenibles;
- 2) consumo responsable y
- 3) posconsumo.

Para la primera línea, la universidad estableció una serie de requisitos de calidad, seguridad y ambiente referente a las compras, incluyendo tanto proveedores como contratistas. Aunque el concepto de "compras sostenibles" no se ha incorporado formalmente en la institución, el manual de compras de la universidad realizado por una estudiante del programa Administración Ambiental, como modalidad de grado, establece que los proveedores deben presentar sus certificaciones ambientales, además de la suscripción a la "Declaración de Compromiso Ambiental".

En relación a la segunda línea estratégica, la universidad ha enfocado su consumo responsable en los productos de aseo que se utilizan para la limpieza del campus. Estos poseen la certificación Green Seal de los Estados Unidos y cuentan con fichas técnicas relacionadas con información de seguridad, para lo cual se maneja el rombo de seguridad de la National Fire Protection Association (NFPA). Adicionalmente, se hacen inspecciones semanales. Los productos se compran concentrados y las dosis se preparan en una bodega, donde se reenvasan en recipientes que se reutilizan y se cambian cada seis meses.

Con respecto a la tercera línea estratégica del posconsumo, la universidad viene trabajando desde septiembre de 2014 en la recolección, recuperación y adecuado manejo de baterías, acción que se amplió -con la cooperación de la Asociación Nacional de Empresarios de Colombia (ANDI)- a luminarias, envases de plaguicidas domésticos y medicamentos vencidos. Actualmente, la universidad cuenta con cuatro tipos de contenedores para que toda la comunidad universitaria pueda llevar allí los productos mencionados.

2.6. Gestión integrada de los residuos sólidos

Este componente se basa en el programa de reciclaje y en el tratamiento de los residuos orgánicos, inorgánicos y peligrosos. Actualmente, la gestión que se realiza en la universidad inicia con la recolección en la fuente, seguido del transporte hasta la unidad técnica de almacenamiento, clasificación de los residuos y finalmente en la entrega a las empresas prestadoras del servicio de recolección, para el aprovechamiento o disposición final de los residuos.

Con respecto al programa de reciclaje, se realiza el aprovechamiento del 90% de los residuos reciclables generados, siendo este un programa de reciclaje extensivo. Las políticas y programas empleados están enfocados principalmente en la impresión en caso de que sea necesario y lado por lado, el uso de mugs y termos a cambio de vasos desechables por parte de toda comunidad universitaria y la reducción de pitillos, desechables e icopor en las cafeterías.

El tratamiento de los residuos orgánicos, inicia con el convenio entre la universidad y las cafeterías para realizar una adecuada separación y entrega de los residuos orgánicos al personal a cargo de la recolección. Seguido a esto, en el vivero se realiza el lombricompostaje a partir de los residuos orgánicos, el material vegetal resultante de la poda al interior del campus y de los lodos generados en la PTAR. Para el año 2017 se generaron 6,4 toneladas de compost y vale la pena mencionar que los jardines de la universidad son alimentados con el abono orgánico generado en el proceso de compostaje.

Mientras que los residuos inorgánicos son separados y compactados, para ser entregados diariamente, a la empresa de recolección de residuos en el sector, Promoambiental. Al igual que los residuos peligrosos, cada veinte (20) días aproximadamente se hace entrega a la empresa RH S.A.S para la adecuada disposición de estos residuos (desactivación de alta eficiencia, incineración y otros sistemas de tratamiento).

2.7. Campus Saludable

En este séptimo componente las líneas estratégicas son alimentación, salud y bienestar y deporte y recreación. Con respecto a la primera línea, la universidad cuenta con siete (7) cafeterías, en las cuales se venden alimentos de diverso tipo (snacks, almuerzos, café, entre otros). Asimismo, por medio del programa Universidad Saludable Colibrí, se promueve la alimentación saludable, cómo comprar los alimentos, recetas y demás, involucrando nutricionistas y buscando

la articulación con las cafeterías. Sin embargo, la generación de residuos ha llevado a que el Programa Campus Sostenible, implemente diversas medidas que permitan reducir el impacto ambiental a causa de estos. Algunas son: Campañas educativas para toda la comunidad universitaria; implementación de contenedores para realizar una adecuada clasificación de los residuos y aprovechamiento de estos; control de aceites (la universidad ha establecido un convenio con la empresa Eco Servicio Premier que utiliza los residuos de aceites en la producción de biocombustibles y jabón) y la instalación de trampas de grasa, para retener las fugas de aceites.

En la segunda línea, salud y bienestar, el área de Salud Ocupacional promueve actividades de prevención y educación relacionadas con la salud, el ejercicio, la alimentación, etc. para estudiantes y profesores. Finalmente, en la tercera línea, deporte y recreación, la universidad cuenta con un Centro Deportivo Universitario (CDU), donde se impulsan las actividades deportivas de estudiantes, empleados y profesores en el gimnasio y en las canchas deportivas. Esta zona, cuenta con un área aproximada de 23.000 m², además cuenta con un restaurante de comida saludable.

2.8. Formación e Investigación

Para el 2019, la universidad ofertó 978 cursos en total de los cuales 470 están relacionados directamente con la sostenibilidad, esto quiere decir que la proporción entre el total de cursos y los cursos con relación a la sostenibilidad es del 48,06%. Los programas académicos de pregrado y posgrado con relación a la sostenibilidad que ofrece la universidad son los siguientes:

- Doctorado en Regiones Sostenibles
- Doctorado en Ingeniería énfasis en Energía
- Maestría en Ciencias Ambientales
- Especialización en Gestión Ambiental
- Maestría en Sistemas Energéticos
- Especialización en Eficiencia Energética
- Administración Ambiental
- Ingeniería Ambiental
- Tecnología en Procesos Agroindustriales

Con relación al total de los fondos de investigación dedicados a la sostenibilidad el promedio durante los últimos tres años se ubica en \$747.089 USD, considerando que el total de fondos de investigación durante los últimos tres años ha sido de \$1.257.021 USD. Es importante mencionar que en el presupuesto de sostenibilidad se considera la operación interna del campus, investigación, eventos, talleres, conferencias, entre otros.

Durante los últimos tres años la universidad ha publicado en promedio anual, 50 publicaciones en relación con el medio ambiente y sostenibilidad. Asimismo, ha realizado en promedio 130 eventos sostenibles entre conferencias, talleres, actividades de sensibilización, capacitación entre otros, algunos ejemplos son:

- Lección inaugural del Doctorado en Regiones Sostenibles
- Seminario de Actualización Profesional en Energía Renovable
- Conversatorio sobre Calidad del Aire en el Sector Hospitalario
- Celebración día del Medio Ambiente
- Engineering Environmental Seminar
- Conferencia Cambio Climático, Medio Ambiente y Sostenibilidad
- Conferencia "Ingeniería para el Desarrollo, ¿qué desarrollo?"
- Conferencia Pensar sosteniblemente, el Compromiso de las Nuevas Generaciones
- Proyectos Ambiental Escolar
- Panel sobre doctorado en Regiones Sostenibles
- Seminario "Ciudades Sostenibles: Eficiencia Energética en Servicios Públicos, TIC y Desarrollo Urbano"
- Curso "Actualización en Política y Legislación Ambiental" para egresados
- Revoluciona tu Conciencia Ambiental
- Evento "Resiliencia en la Ciudad de Cali"
- Encuentro Nacional por los Suelos de Colombia

La Universidad cuenta con 8 grupos de investigación de las Facultades de Ingeniería, Ciencias Básicas, Humanidades y Artes y grupos denominados "Interfacultades" que aportan conocimiento, proyectos y acciones en relación a la sostenibilidad. Estos grupos son:

Tabla 8. Grupos de Investigación UAO, convocatoria MinCiencias 833 de 2018

Nombre del Grupo	Facultad (es)	Clasificación (*)
Grupo de Investigación en Conflictos y Organizaciones	Instituto de Estudios para la Sostenibilidad, Facultad de Humanidades y Artes y Facultad de Comunicación y Ciencias Sociales	A1
Grupo de investigación en Comunicación para el Desarrollo	Facultad de Comunicación y Ciencias Sociales	A1
Grupo de investigación en Modelación y Simulación, GIMS	Facultad de Ingeniería	A1
Grupo de investigación en Sistemas de Telemando y Control Distribuido, GITCoD	Facultad de Ingeniería	B
Grupo de investigación en Ciencias e Ingeniería de Materiales, GCIM	Facultad de Ingeniería	C
Grupo de investigación en Energías, GIEN	Facultad de Ingeniería	A1
Grupo de investigación en Modelado, Análisis y Simulación de Procesos Ambientales e Industriales, PAI+	Facultad de Ingeniería	A1
Grupo de Investigación en Estudios Ambientales para el Desarrollo Sostenible, GEADES	Facultad de Ciencias Básicas	B

(*) Ministerio de Ciencias, Tecnologías e Innovación

Fuente: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Convocatoria 833 de 2018

2.9. Proyección Social, Cultural y Ambiental

En este componente se trabajan dos líneas: grupos estudiantiles y formación comunitaria.

Con respecto a la primera línea, el área de Gestión y Liderazgo de Bienestar de la universidad, se encarga de la Organización de Grupos Estudiantiles (OGE), la Escuela de Liderazgo y la Escuela de Facilitadores Sociales. En relación con temas medioambientales dentro de estos grupos se encuentran el de "Caminantes" que promueve el ecoturismo y las buenas prácticas con la naturaleza, el grupo Grupo Autónomo de Ingenieros por el Ambiente (GAIA) con un perfil académico y el grupo "Ambiente Vivo" con un perfil de voluntariado estudiantil apoyando las causas ambientales de nuestro medio.

En la segunda línea, formación comunitaria, la UAO ha trabajado conjuntamente con la Corporación Autónoma Regional del Valle del Cauca (CVC) en la formación de líderes ambientales, así como en el proyecto Cuenca Río Cali y la realización del Censo Arbóreo de Cali. También ha participado en programas de arborización, apadrinamiento de zonas verdes en Cali y adecuación de espacios comunitarios, (zonas verdes, parques, separadores viales, casetas comunales, entre otros). Asimismo, la universidad ofrece cursos y diplomados en el tema ambiental y de sostenibilidad abiertos a la comunidad, entre ellos: gestión de incendios de cobertura vegetal, diplomado en diseño de rellenos sanitarios, diplomado en gestores energéticos empresariales bajo la norma ISO 50001 en eficiencia energética, diplomado análisis e interpretación de protocolos ambientales en contaminación del aire y ruido, diplomado diseño y aprovechamiento de estructuras hidráulicas e impactos ambientales, diplomado gestión ambiental empresarial entre otros.

En ese sentido, la UAO por medio de su Dirección de Extensión promueve el fortalecimiento de las organizaciones y la transformación personal y profesional de los individuos, a través de un grupo de profesionales de gran formación académica y amplia experiencia. Además, cuenta con los recursos tecnológicos para el desarrollo de diversos e innovadores programas de capacitación y consultoría del más alto nivel y es en esta dirección donde convergen los diferentes servicios.

El Programa Campus Sostenible realiza recorridos al interior del campus universitario, tanto para la comunidad universitaria, como también para los diversos colegios, instituciones y universidades locales, regionales y nacionales interesadas en conocer la experiencia "Campus Sostenible" y su coherencia con la sostenibilidad. Este recorrido tiene una duración aproximada de hora y media y se visitan cinco estaciones: Sistema Solar Fotovoltaico, Planta de Tratamiento de Agua Potable, Planta de Tratamiento de Agua Residual, Unidad Técnica de Almacenamiento y Vivero y Compostaje. Para el año 2017, 423 personas visitaron el campus universitario, y en lo que va de este año 491 estudiantes y docentes, escolares y de educación superior.

Por último, la UAO con el propósito de evaluar, comparar y aprender de otras experiencias, se suscribe al Universitas Indonesia (UI) Green Metric World University Ranking, el cual mide la sostenibilidad ambiental de las instituciones de educación superior del mundo, que como se comentó inicialmente, ocupa el puesto 42 en la categoría general del ranking, el puesto 3 en la categoría latinoamericana, y el número 1 en la categoría país (Colombia). Así mismo, ha ganado varios premios: Premio Nacional Andesco Minimas-Finder 2015 en eficiencia energética de la categoría de entidades de educación; Premio 'Hacia la excelencia ambiental' y Halcón de Oro, otorgados por la Corporación Autónoma Regional del Valle del Cauca, CVC. Premio a la Protección del Medio Ambiente 2016, de Caracol TV, en la categoría de Grandes Empresas. En 2017 obtuvo el "Premio de Buenas Prácticas en Gestión para Universidades Colombianas" otorgado por la Fundación Internacional OCU con sede en Madrid, España. El último reconocimiento se obtuvo en el año 2019, ganando el primer puesto del Premio Nacional de Ecología Planeta Azul, otorgado por el Banco de Occidente.

3. Conclusiones

Como se puede observar, la UAO asume su compromiso frente a las diferentes dimensiones de la sostenibilidad, la responsabilidad socioambiental y la ética planetaria. Propone y es proactiva con estrategias y prácticas encaminadas a aportar soluciones viables y realizables para enfrentar la crisis ambiental y ecológica global que afecta el sistema viviente del planeta Tierra. En este proceso de búsquedas de alternativas y soluciones crea "Campus

Sostenible", permitiendo a la universidad transitar hacia modelos de formación, de investigación y de operación que ha arrojado resultados positivos para el interior como el entorno académico.

A través de Campus Sostenible, la UAO ha estado promoviendo un pensamiento y una acción frente a la sostenibilidad desde un pensamiento crítico, complejo y sistémico. La universidad aporta con la construcción de un habitus ambiental basado en la ética, la responsabilidad y las buenas acciones. Lo que implica interrelaciones entre las esferas que constituyen el sistema desde un concepto totalizante denominado Sistema Ambiente Sostenible. Así mismo, el desarrollo de los componentes ha permitido entender que la sostenibilidad no se entiende como un estado o una propiedad del sistema que se debe alcanzar, ni tampoco como un propósito último estático. Se trata, por el contrario, de una permanente construcción, una condición dinámica que se va desarrollando en el largo plazo y que requiere ser pensada, formulada y diseñada.

Es necesario continuar trabajando y aunando esfuerzos con los actores de la sociedad civil, la academia, las agencias de Estado y privado en la idea de configurar un sistema ambiental, que amplíe el trabajo inter y transdisciplinar, el pensamiento crítico y el enfoque holístico necesarios para entender y abordar los problemas ambientales del presente y del futuro. Campus Sostenible ha permitido realizar y promover a nivel local, regional y nacional acciones, prácticas y actividades orientadas a minimizar los impactos negativos sobre el medio ambiente, la economía, la sociedad y la salud, que resultan de las funciones de docencia, investigación y proyección social.

Como lo expresa Leff (2019), en este contexto, "la historia se abre a una diversidad de modos de vida, de modos de comprensión del mundo y de racionalidades productivas, marcadas por los límites y potencialidades de la naturaleza y por los sentidos del tiempo de la vida" (p. 70). Por ello, el papel de la universidad es aportar a estas comprensiones, aportar a esta senda de la búsqueda de la sostenibilidad de la vida. La universidad posee todo el capital académico, investigativo y cultural, todo el potencial humano y ético, para aportar a los procesos de formación de las presentes y futuras generaciones que tendrán la imperiosa tarea de comprender cómo es que se debe vivir bajo las condiciones de la vida en el planeta.

Referencias

- Boff, L. (2001). *Ética planetaria desde el gran sur*. Madrid: Editorial Trotta.
- De Castro, R., y Jabbour, C. J. C. (2013). Evaluating sustainability of an Indian university. *Journal of Cleaner Production*, 61, pp.54–58. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.02.033> [Consulta: 14/11/2019].
- Leff, E. (2002). *Saber ambiental: Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. 3rd ed. México: Siglo XXI Editores.
- Leff, E. (2014). *La apuesta por la vida. Imaginación sociológica e imaginarios sociales en los territorios ambientales del sur*. México: Siglo XXI Editores.
- Leff, E. (2019). *Ecología Política. De la deconstrucción del capital a la territorialización de la vida*. México: Siglo XXI Editores.
- Ministerio de Ambiente Desarrollo Sostenible. (2017). Resolución 2254 del 1 de noviembre de 2017. Por la cual se adopta la norma de calidad del aire ambiente y se dictan otras disposiciones. Bogotá D.C, República de Colombia: Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible.
- Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial. (2006). Resolución 0627 de abril 7 de 2006. Por la cual se establece la norma nacional de emisión de ruido y ruido ambiental. República de Colombia: Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible.
- Noguera, A. P. (2018). Tierra-calco / Desafíos simbólicos-bióticos de la era planetaria. En *Pensamiento ambiental en la era planetaria. Biopoder, bioética y biodiversidad. Una interpretación de los desafíos simbólicos-bióticos en la aldea global*. pp. 15-42. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- ONU. (1987). *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo: Nuestro futuro común*. Organización de las Naciones Unidas. Disponible en: <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf> [Consulta: 5/11/2020].
- ONU. (2015). Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el*

- Desarrollo Sostenible. Organización de las Naciones Unidas, A/RES/70/1. New York: Organización de las Naciones Unidas.
- ONU. (2020, 11 de mayo). El mundo registra concentración récord de dióxido de carbono a pesar de la COVID-19. Unep. Disponible en: <https://www.unenvironment.org/es/noticias-y-reportajes/reportajes/el-mundo-registra-concentracion-record-de-dioxido-de-carbono-pesar> [Consulta: 15/05/2020].
- Rodríguez, B. L. (2017). Biomasa y fijación de carbono en el campus de la Universidad Autónoma de Occidente [tesis de pregrado, Universidad Autónoma de Occidente]. Repositorio Educativo Digital UAO. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10614/10389> [Consulta: 19/11/2019].
- Universidad Autónoma de Occidente. (2014). Proyecto "UAO – Campus Sostenible". Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Universidad Autónoma de Occidente. (2016). Programa "Campus Sostenible - Fase II". Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Universidad Autónoma de Occidente. (2016). Resolución de Rectoría No. 7158 del 2 de septiembre de 2016. Por la cual aprueban proyectos para el desarrollo del Plan Estratégico de la Universidad Autónoma al año 2015. Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Universidad Autónoma de Occidente. (2017). Plan de Desarrollo 2030. Cali: Oficina de Planeación y Efectividad Institucional.
- Universidad Autónoma de Occidente. (2019). Resolución de Rectoría No. 7461 del 06 de marzo de 2019. Por la cual se aprueban los planes tácticos para el plan de desarrollo 2030 de la Universidad Autónoma de Occidente. Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Uribe Castro, H. (2018). Sobre el campo ambiental. En. Cuaderno de doctorado 1. Cali: Programa Editorial de la Universidad Autónoma de Occidente pp. 29-141.

Bionotas

Luis Francisco Amar Cabrera. Estudiante de la Maestría en Estudios sobre Sustentabilidad de la Universidad de los Andes en Colombia.

Licenciado en Administración de empresas en la Universidad Autónoma de Occidente (UAO). Coordinador del Programa Campus Sostenible, iniciativa de la UAO.

Ha participado en el diseño e implementación de proyectos en UAO y en organizaciones sociales como Bibliogueto, Manos Visibles, Unidad de Acción Vallecaucana, entre otros.

Fellow de Acumen, facilitador social. Colombia.

Correo electrónico: lfamar@uao.edu.co

Hernando Uribe Castro. Doctor en Ciencias Ambientales, Magíster en Sociología y Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad del Valle.

Ocupó los cargos de: Jefe del Departamento de Ciencias Sociales y Económicas y Director del Instituto de Estudios para la Sostenibilidad en el periodo 2018-2019.

Actualmente es Director del Doctorado en Regiones Sostenibles de la Universidad Autónoma de Occidente de Cali e Investigador Senior COLCIENCIAS. Colombia.

Correo electrónico: huribe@uao.edu.co

4

Tema 4 Contribuciones integrales y sistémicas

1. La Educación Superior en América Latina y el Caribe: el reto de la desigualdad frente a los ODS
Axel Didriksson T.
2. Universidad y Medio Ambiente en América Latina y el Caribe. Continuidad y avances del proceso iniciado en el Seminario de Bogotá
Orlando Sáenz
3. Grilla y Ventana: Dos herramientas posibles para el análisis de la contribución de Educación Superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible
Tito Flores Cáceres
4. Pensando global y actuando local: Implementación de los ODS en las instituciones de educación superior y sus asociaciones.
Sandra Guarín Tarquino, Guillermo Parra e Isabel Toman
5. Ecologización institucional, estrategia para la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en una institución de educación superior en Colombia.
Carlos A. Amaya Corredor, Carolina Hernández Contreras y Nancy Tavera Castillo
6. Caracterización de la contribución a los ODS en una universidad de Chile: ampliando la mirada desde la gestión institucional a la investigación.
Ignacio Oliva, Bruna Garretón, Francisco Urquiza y Juan Carlos Muñoz
7. Contribuições da universidade para o acesso à justiça via direitos na área da saúde e para o desenvolvimento sustentável.
Cibele Souza y Adriana Goulart de Sena Orsini

1. La educación superior en América Latina y el Caribe: el reto de la desigualdad frente a los ODS

Axel Didriksson T.

RESUMEN

En este trabajo se realiza un balance que recoge los pronunciamientos de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) organizada por la UNESCO y la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) en 2018, sobre la participación de las universidades en el logro de las metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en la perspectiva de articular las metas que se pretenden alcanzar para el 2030, en el marco de las tendencias de cambio y los ingentes problemas de desigualdad que se han ahondado en la región. Con el abordaje de estos componentes, se analiza el impacto de las nuevas orientaciones de gobierno, algunas muy radicales, que se han presentado durante los últimos años, que van en sentido inverso al carácter democratizador, igualitario y de sustentabilidad que tienen estos objetivos.

Palabras clave: Educación Superior; Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); Universidad en América Latina; Desigualdad Social y Educativa.

1. Higher education in Latin America and the Caribbean: The challenge of inequality in the face of the SDGs

Axel Didriksson T.

ABSTRACT:

In this work a balance compiling the pronouncements of the Regional Conference on Higher Education (CRES in Spanish) organized by the UNESCO and the Universidad Nacional de Córdoba (National University of Córdoba) (Argentina) in 2018 is presented on the participation of universities in the achievement of the Sustainable Development Goals (SDGs). This study is made in the perspective of articulating the goals to be achieved by 2030, with the trends of change and the enormous problems of inequality that have deepened in the region. With the approach of these components, the impact of new government guidelines is analyzed, some very radical, which have been presented in recent years, and go in the opposite direction to the democratizing, egalitarian and sustainable nature of these goals.

Palavras-chave: Higher Education; Latin American University; Sustainable Development Goals (SDGs); Social and Education Inequality.

1. Ensino superior na América Latina e no Caribe: O desafio da desigualdade frente aos ODS

Axel Didriksson T.

RESUMO:

Este trabalho apresenta um balanço com os pronunciamentos da Conferência Regional de Educação Superior (CRES), organizada pela UNESCO e a Universidad Nacional de Córdoba (Universidade Nacional de Córdoba) (Argentina), sobre a participação das universidades na consecução dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). O estudo visa articular os objetivos que se pretendem alcançar para 2030 com as tendências de mudança e os graves problemas de desigualdade que têm se aprofundado na região. A partir da abordagem desses componentes, o impacto das novas orientações governamentais é analisado. Algumas destas medidas, apresentadas nos últimos anos, têm sido radicais e vão em direção oposta ao caráter democratizante, igualitário e sustentável dos ODS.

Mots clé: Educação Superior; Universidade na América Latina; Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS); Desigualdade Social e Educacional.

1. L'enseignement supérieur en Amérique Latine et dans les Caraïbes: Le défi de l'inégalité face aux ODS

Axel Didriksson T.

RÉSUMÉ

Ce travail présente un bilan qui comprend les déclarations faites par la Conférence Régionale d'Enseignement Supérieur (CRES), mise en place par l'UNESCO et l'Universidad Nacional de Córdoba (Université Nationale de Córdoba) (Argentine), sur la participation des universités à la réalisation des Objectifs de développement durable (ODD). Cette étude est faite dans la perspective d'articuler les objectifs à atteindre d'ici 2030, avec les tendances de changement et les énormes problèmes d'inégalités qui se sont aggravés dans la région. À partir de cette approche, ce travail analyse l'impact des nouvelles orientations gouvernementales, certaines très radicales, qui ont été présentées ces dernières années, et qui vont à l'encontre du caractère démocratisant, égalitaire et durable de ces objectifs.

Mots clés: Enseignement Supérieur; l'Université en Amérique Latine; Objectifs de Développement Durable (ODD); Inégalité Sociale et Éducative.

La educación superior en América Latina y el Caribe: el reto de la desigualdad frente a los ODS

1. Introducción

Durante la Conferencia Regional en Educación Superior (CRES-UNESCO) de América Latina y el Caribe, celebrada el pasado mes de junio de 2018, en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, se definió una ruta crítica, un plan de acción y un conjunto de principios y prioridades para que las universidades e instituciones de educación superior de esta región, pusieran en el centro de su trabajo académico y social, avanzar en las metas que se presentan en los Objetivos para un Desarrollo Sostenible (ODS). Especialmente en el objetivo número 4, referido a la educación y a la educación superior, los principios de una educación superior como bien público, un derecho humano, y no una mercancía, porque se trata de un nivel que debe estar abierto a todos y que el Estado debe garantizar su acceso universal de manera permanente.

Sin embargo, la mera voluntad institucional y de los principales actores académicos en la región, de acuerdo con las magras condiciones económicas y la profunda desigualdad en la que se vive (tema central en los ODS), a lo que hay que sumar los conflictos, la violencia rampante, las crecientes migraciones, así como la inequidad en la que se mueven los sistemas educativos, representan, desde ya, enormes retos, pero sobre todo tremendas dificultades para alcanzarlos, tal y como están planteados para el 2030. En este trabajo, se reflexiona al respecto de estas dificultades y retos, así como las ideas que se han manejado para avanzar en su logro de la mejor manera posible.

2. Desigualdad social y segmentación institucional

Las condiciones de pobreza en la región, abarcan a más de 200 millones de personas, de las cuales una cuarta parte del total se encuentra en condición de pobreza extrema. En ese contexto de enorme desigualdad, se ha

logrado, no obstante, un importante incremento de las tasas brutas de escolarización en educación superior 22 millones de estudiantes, atendidos por 4200 universidades e instituciones de educación superior (48,2% de ellos en el sector privado), lo que se traduce en una cobertura de entre un 25% y un 40% (frente a una media de 70% de los países de mayor desarrollo) (CINDA, 2016), con algunas destacadas excepciones.

El panorama general de avance en los conocimientos es, desde una perspectiva comparada, muy desigual, muy concentrada en pocos países y escasamente dinámica, debido a factores como la fuga de cerebros (hay más estudiantes latinoamericanos de posgrado en universidades de Estados Unidos o Europa (122, 806), que en la región (33, 546), la baja inversión en educación superior (entre 0.5 y 1%) y una concentración de estudios de posgrado sobre todo en tres países: Brasil, Argentina y México. La mayor concentración de inversión en I&D la genera el Estado (60.8%) y se ubica en un puñado de universidades y de investigadores, en donde la mayoría de estos está también en los tres países señalados (138,653 en Brasil; 51, 685 en Argentina, y, 43, 592 en México) (UNESCO, Science Report 2019).

La situación descrita repercute de forma negativa en las posibilidades de ascenso social, de movilidad laboral y de la ubicación en un trabajo formal y estable de los egresados de la educación media, media superior y superior, debido a una estructura segmentada del sistema educativo que se equipara con las disparidades socio-económicas que se reproducen a nivel nacional y regional.

Sin embargo, la contracción de los recursos públicos y la privatización de los servicios educativos (que comprende a una población acotada en correspondencia a sus capacidades de pago), ha contraído la posibilidad de muchos países para llevar a cabo oleadas de expansión que puedan ir adaptándose a los incrementos de la demanda educativa, sobre todo en su parte pública, aún en la mayoría de países más grandes y de mayor desarrollo en la región. A ello se agregan las condiciones de desigualdad con fines de trayectorias educativas continuas y exitosas, que se ven entorpecidas por las grandes diferencias en los niveles de ingreso y salarios, la pertenencia a algún grupo indígena, la lengua materna, el género, las distintas discapacidades físicas, y otras de carácter geográfico y sub-urbano.

El anterior contexto puede abordarse para el periodo más reciente (en términos generales correspondiente a la última década), cuando se comparan dos fases o momentos de la política pública hacia la educación superior en la región. Por un lado, alrededor de 2010, como año de corte para este periodo coyuntural, en algunos países se presentaron iniciativas legislativas, de política pública y de importantes programas asertivos e inclusivos, que mejoraron de manera sustancial el acceso, la permanencia y la organización de las instituciones de educación superior, y junto con ello, se impulsó la creación de nuevas universidades. Para 2018 (también como fecha de corte coyuntural) y hasta la actualidad, en muchos de esos países ocurrieron cambios gubernamentales que dieron un vuelco radical a las políticas progresistas y de democratización que se estaban construyendo, hacia regímenes represivos y de ultraderecha que han propiciado un muy preocupante clima de persecución y contracción de recursos hacia las universidades, sobre todo de carácter público.

Entre 2018 y 2020, ocurrieron movimientos de factura electoral o de golpes de estado de un "nuevo tipo" (a diferencia de los que se presentaron durante los años sesenta y setenta bajo una directa intervención militar o policiaca), bajo el pretexto de movimientos electorales o de la irrupción de movilizaciones masivas de estudiantes y de la sociedad civil, que alteraron los esfuerzos de ampliación de la matrícula, de creación de universidades, de impulso a proyectos de inclusión de grupos y sectores tradicionalmente marginados de este nivel educativo (como había ocurrido en Brasil, Ecuador, Bolivia, Uruguay y Argentina), que alteraron proyectos constitucionales, propuestas de amplio desarrollo inclusivo y reformas académicas de gran calado.

Alrededor de la primera década de este siglo, una serie de gobiernos, entre los que vale destacar a Argentina, Brasil, Ecuador, Bolivia y Uruguay, se acoplaron a las demandas sociales por ampliar la capacidad de sus sistemas de educación superior, desde una emergente reorganización tanto de política pública, como de diversos actores, que se manifestaron a favor de una gran transformación en las universidades. Esto se manifestó de manera multitudinaria, por mencionar algunos casos, en las demandas del movimiento estudiantil Chileno (2011-2014), del Puertorriqueño (2011-2012), del Colombiano

(2011), o del Mexicano (2011-2012), que daban cuenta de un giro cualitativo respecto de la manera como se habían presentado las exigencias de este sector respecto de los reglamentos y políticas, o de la tendencia dominante en el mundo académico de la agenda tradicional de debate sobre lo público y lo privado, con demostraciones que han trascendido el ámbito institucional hacia el político, a nivel nacional o subregional.

Desde otras perspectivas, en los casos de Argentina, Ecuador, Bolivia, Brasil, Venezuela o Uruguay, y aún en el conglomerado centroamericano y caribeño, la discusión respecto de una nueva agenda para el conjunto de la educación superior, alcanzó un enorme interés en las comunidades universitarias, y aún más allá en el ámbito de otros sectores de la sociedad y de la vida política nacional. Es el caso, por ejemplo, de Ecuador, cuando se aprobó la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010) bajo una fuerte movilización universitaria, que hizo posible la redefinición de la política pública hacia la educación superior en ese país; o en Brasil, en donde se pusieron en marcha sendos programas afirmativos hacia las minorías y sectores de tradicional marginalidad, con un importante avance en sus tasas de pos-graduación (sobre todo al nivel de doctorado) y de investigación científica. Para mayor referencia, también están los caminos opuestos que se presentaron en Chile y en Argentina, que dan cuenta de casos harto diferenciados en el tratamiento del significado del bien social y de la responsabilidad del Estado frente al interés público y privado. Otras experiencias de gran impacto y de un amplio debate interno, se presentaron, desde diversas ópticas, en Colombia, en Bolivia, en Perú, en México o en Costa Rica.

Entre estas experiencias y reformas, se fueron organizando e impulsando esquemas de innovación académica, conceptos, políticas y programas que permitieron constatar una suerte de nueva ola de cambios en la educación superior en la región, que tuvieron como sustrato el debate sobre lo que aquí se denomina una nueva agenda de transformación⁽¹⁾, muy relacionado

⁽¹⁾ Véase, Didriksson, Axel (2012). "La Nueva Agenda de Transformación de la Educación Superior en América Latina". Revista Perfiles Educativos, Tercera Época, Vol. XXXIV, No. 138, IISUE-UNAM, México.

con la Declaración de Cartagena de 2008, en la perspectiva de la participación de las universidades en el contexto de lo que está ocurriendo en el carácter y orientación de sus gobiernos.

Los ejemplos afortunadamente fueron múltiples y en muchos casos emblemáticos, porque representaron el esfuerzo por trascender los modelos tradicionales de universidad, desde opciones distintas. Se mencionan, dado el espacio de este trabajo, algunos de los más conocidos⁽²⁾ (en orden alfabético):

Argentina: Quizás se trate del país (junto con Brasil) que, en su momento (durante los gobiernos de Néstor Kirchner y de Cristina Fernández de Kirchner) tuvo la iniciativa de creación de nuevas universidades públicas, con subsidio del Estado, y que más ha defendido y legislado alrededor del concepto de bien público. De ello da cuenta que, en tan sólo algunos años, fueron creadas nueve universidades nacionales, tanto dentro como fuera del perímetro del "Gran Buenos Aires", en donde habría que incluir la expansión de sedes de la emblemática Universidad de Buenos Aires (UBA), con centros regionales (12), (en zonas del alta marginación), y las restantes al interior del país, que prefiguraron un esquema de descentralización novedosa, sobre todo en las provincias de Córdoba, San Luis, Entre Ríos, entre otras.

Brasil: 18 nuevas universidades e Instituciones de Educación Superior (IES) fueron creadas, algunas de las cuales bajo un esquema de innovación académica y responsabilidad de Estado: nos referimos a la Universidad para la Integración Latinoamericana (UNILA) y la Universidad Afro-Brasileña, o la Universidad ABC, de estructuras y ofertas educativas y de orientación estratégica para este país, fundamentales para trastocar la visión de la idea de universidad tradicional que trasciende sus mismas referencias. Asimismo, a partir de 2011 y bajo el gobierno del presidente Ignacio (Lula) da Silva, el incremento de universidades públicas fue sobresaliente (60), con énfasis en la creación de instituciones de tipo estatal, sin demérito de las de tipo federal, como las que se han mencionado. Importante

⁽²⁾ Para la revisión de los estudios de caso que se mencionan Ver: Axel Didriksson y Carlos Iván Moreno (coordinadores) (2016). Construyendo e Innovando: la Universidad en América Latina y el Caribe: estudios de caso. Universidad de Guadalajara-Universidad Autónoma del Estado de México-GUNI. México.

el dato, cuando se conoce que en este país existía un tradicional predominio de la oferta privada frente a la pública.

Colombia: También con el objetivo de ampliar los niveles de cobertura, en un país de alta concentración de la oferta universitaria privada, fueron impulsados los Centros Regionales de Educación Superior (CERES), con una modalidad público-privada de organización y financiamiento, así como bajo esquemas de trabajo híbridos que combinaban lo presencial con la educación virtual, ubicados en localidades de poca cobertura de las IES tradicionales o de las grandes universidades privadas. Para 2012, se contaba con 176 de estos centros, con más de 30 mil estudiantes. Desde 2014, Colombia, también, deja de tener un sistema de educación superior predominantemente privado, y ahora el sector público es un poco mayor al 50% del tamaño de la matrícula.

Ecuador: A raíz de la promulgación de la Ley Orgánica para la Educación Superior (LOES), se impulsaron, durante el gobierno de Rafael Correa, importantes cambios en el sistema de educación superior. Destaca la creación de 4 nuevas universidades, denominadas “emblemáticas”, como lo son la Universidad Nacional de Educación (UNAE), la Universidad Regional Amazónica (IKIAM), la Universidad de las Artes (UNIARTES) y la Universidad de Investigación Experimental Tecnológica (YACHAY), todas estas de carácter público, con la perspectiva de impulsar un modelo de transformación, tal y como se ha planteado desde su ministerio rector: “En Ecuador, a partir de 2008, el Gobierno empieza públicamente a interpelar crítica y propositivamente a la universidad ecuatoriana, iniciando con esto un proceso de transformación inédito en el sector de la educación superior desde el retorno a la democracia en 1979” (C.fr. René Ramírez, Secretario de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de Ecuador, Mim., 2010).

México: Con todo y que desde hace décadas el Estado mexicano no ha contribuido a la creación de nuevas universidades federales, si se han constituido una serie de instituciones con esquemas de financiamiento “dual”, federal-estatal, como la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, y la Universidad de la Ciénega de Michoacán, con modelos alternativos, fomentados y auspiciados por sus respectivos gobiernos locales. A nivel de política pública, durante los dos últimos gobiernos del Partido Acción Nacional (PAN)

y del Partido Revolucionario Institucional (PRI), se impulsó la creación de IES a nivel estatal, de tipo intermedio y de tipo “híbrido” en su financiamiento (federal-estatal-privado), denominadas como universidades tecnológicas, politécnicas, institutos tecnológicos estatales, o interculturales. Asimismo, las universidades federales y autónomas más importantes, han impulsado la creación de sedes alternas, también estatales, como sub-campus o extensiones de las mismas, como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad de Guadalajara, entre otras. Vale destacar la creación, en este abigarrado enjambre, de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de México (UNADM), que está en proceso de expansión, y que tiene como principal objetivo ampliar los niveles de acceso social a la educación superior. En perspectiva, en 2018, se propuso crear 69 universidades de tipo intermedio (técnico), 30 nuevos campus como extensión de las universidades consolidadas, y 4 universidades federales (metas incumplidas para la fecha, sin embargo).

Paraguay: En este país, se contaba tradicionalmente con una sola universidad. Para principios del siglo ya existían 7 universidades más, ubicadas en el interior del mismo, sobre todo para dar respuesta al incremento de la demanda por estudios superiores, con lo cual también se presentó un crecimiento notable de la oferta privada por encima del crecimiento tendencial, como ha ocurrido en otros países de la región.

Perú: A partir del presente siglo, se han creado 21 universidades públicas en el interior de este país, pero también el crecimiento de la oferta privada ha sido constante. En el 2012 se decretó una moratoria para suspender el crecimiento de instituciones públicas, con el objetivo de replantear las políticas en el sector y redefinir el marco normativo de una nueva etapa, hacia modelos de “universidades de investigación”.

Uruguay: Así como en Paraguay, o como en República Dominicana u otros países del Caribe o de Centroamérica, en este país, se vivió durante décadas la existencia de una sola universidad asumida como el baluarte de la educación superior, y la definitoria de las políticas sectoriales, como es el caso de la emblemática Universidad de la República. Con el nuevo siglo, se creó, una nueva institución, la Universidad Tecnológica del Uruguay (2013),

y está en discusión la creación de una nueva universidad pública (especializada en la formación de profesores), en donde, junto con Argentina y Cuba, existe un fuerte predominio de lo público frente a lo privado.

Venezuela: El Gobierno Bolivariano de Venezuela, dentro de una gran controversia a nivel universitario respecto de la relación calidad-cantidad, se propuso impulsar una amplia regionalización y creación de sedes universitarias y no-universitarias, de tal manera que para inicios del presente siglo se contaba con 232 sedes y extensiones de IES, de las cuales 59 se ubicaban en la zona urbana de la ciudad de Caracas. No obstante, la matrícula de IES privadas alcanzó al 77% de su total. Para ampliar los niveles de cobertura, se crearon las Aldeas Universitarias, las Universidades Politécnicas Territoriales y nuevas universidades (20) a lo largo y ancho del país de carácter público, dentro de una estrategia que se ha concentrado en la “universalización” de la tasa bruta de escolarización (TBE). De entre las nuevas universidades vale destacar la creación de la Universidad Bolivariana de Venezuela, la Universidad del Cine, y la Universidad de las Fuerzas Armadas, las que, para 2010, ya habían alcanzado una matrícula de cerca de medio millón de estudiantes. Entre 2012 y 2013 se han creado 5 universidades estatales más, y para 2014 se planeaba crear 4 nuevas Universidades Territoriales, en otros estados del país.

Este panorama general de cambio en algunos casos nacionales importantes, -incompleto, sin ninguna duda, porque habría que incluir las tres universidades que están en desarrollo en Bolivia, la Universidad Boliviana (UNIBOL), o muchas de las nuevas sedes de Universidades Nacionales, o los proyectos de articulación integracionistas que están prefigurando un nuevo escenario -como, por ejemplo, desde lo que se impulsa ahora por la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), el MERCOSUR, o lo que se proyectaba desde la Unión de Naciones del Cono Sur (UNASUR), por mencionar estos impresionantes esfuerzos multinacionales, en materia de educación superior, ciencia y tecnología- da cuenta que en la región se estaba ingresando a un nuevo periodo de expansión institucional y de innovación académica y social, en donde empezaba a destacarse la constitución de plataformas de conocimientos y aprendizajes, el uso y manejo extenso de nuevas tecnologías y la gestión de procesos de innovación, para ir empatando con

la idea de una “sociedad latinoamericana del conocimiento”, o de un “espacio común del conocimiento”, en la perspectiva de un énfasis en el bien social del valor de los estudios y la investigación universitaria.

En este periodo, pues, se presentaron importantes acontecimientos universitarios y nuevas conformaciones institucionales, porque a pesar de las terribles circunstancias de sucesivas crisis económicas y de la abismal desigualdad social, en los casos que aquí se abordan, se impulsaron cambios e innovaciones relevantes de creación de nuevas IES, con un renovado interés en ampliar y cualificar la base de investigadores, de producción endógena de conocimientos y sus relaciones con sistemas de innovación científico-tecnológica en una perspectiva integracionista, todo lo cual se empataba con algunas de las metas propuestas por los ODS.

Este periodo se cierra entre 2017 y 2020, con el cambio de regímenes en diversos países, en donde el ambiente de creación e innovación de las universidades nuevas y tradicionales comenzó a alterarse de forma significativa, sobre todo cuando el tema educativo y universitaria había estado en el centro de las políticas públicas de los gobiernos que antes se han mencionado.

A inicios de 2019, en Haití se desataron las primeras revueltas ciudadanas en el periodo, cuando se hicieron públicas la serie de acciones corruptas alrededor del caso de PetroCaribe del gobierno de Jovenel Moise, que se sumaron al agudizamiento de la crisis económica en ese país, quizás el más pobre de la región, que trajo consigo más de 40 muertos y su salida fue insustancial tan solo con la destitución del primer ministro. En Nicaragua, las manifestaciones estudiantiles y ciudadanas se detonaron con la propuesta de un plan de seguridad social impulsada por el gobierno de Daniel Ortega y otras medidas consideradas lesivas a la autonomía universitaria. La cifra de muertos durante el mes de abril, se calcula en unos 325. En Puerto Rico, durante el mes de julio fueron conocidas por la opinión pública múltiples acciones de corrupción de pésima gestión gubernamental y de acciones de represalia en contra de la Universidad de Puerto Rico, la más importante del país, a lo que se sumó la crisis económica y de infraestructura que se habían vivido durante los desastres naturales sufridos por la población, lo que condujo a manifestaciones multitudinarias de ciudadanos y estudiantes que

llevaron a la salida de la cúpula del gobierno dependiente de Estados Unidos liderado por Ricardo Roselló y las condiciones de incertidumbre se mantienen ante la llegada de un periodo electoral sujeto a los intereses del gobierno de Donald Trump.

En la parte continental de la América Latina, las movilizaciones ciudadanas y universitarias se multiplicaron en 2018 pero sobre todo en 2019. Esto ocurrió con la propuesta de reforma constitucional en Panamá, en Ecuador, a partir de los recortes a los subsidios públicos y la polarización del gobierno encabezado por el actual presidente Lenin Moreno en contra de su antecesor Rafael Correa, en Colombia con un paro nacional en contra del gobierno de Iván Duque, que al igual que el anterior ha asumido medidas que van en retroceso a lo alcanzado en sus anteriores gobiernos, sobre todo en materia de educación superior. En Bolivia, cuando se fragua un golpe de estado en contra de la presidencia de Evo Morales con claros tintes racistas, religiosos y de revancha política de las clases medias y altas de la población; y, en Chile, cuando el gobierno de Piñera, en un contexto de polarización y debate sobre las reformas universitarias, decide subir el precio del transporte público. La salida política al debate sobre una nueva constitución, en donde el tema de la reforma de la educación universitaria es parte crucial del mismo⁽³⁾.

En Argentina, el cambio ha sido menos drástico entre el gobierno de Macri al de ahora del presidente Fernández; y, está por verse lo que ocurra en Uruguay, en donde se había garantizado la vigencia de la universidad desde enfoques de amplia cobertura y desarrollo de programas de inclusión, así como de creación de alternativas subregionales como las que lleva a cabo la AUGM. En el caso de México con el gobierno de López Obrador, de manera similar al caso del nuevo gobierno de Argentina, el cambio de régimen ha sido muy positivo porque se están impulsando cambios legislativos y sociales con reformas de fondo y programas que buscan una muy amplia inclusión y equidad social en el sector educativo.

En Chile, en el momento en que se avanzaba en el establecimiento gradual de la gratuidad en la educación superior, y se proponían esquemas alternativos a los pagos de aranceles y de la enorme deuda contraída por los estudiantes,

⁽³⁾ Véase: Erika Rodríguez. (2020). "La movilización social sacude América Latina". *Política Exterior*, No. 193, vol. XXXIV, enero-febrero.

el panorama que se ha abierto recién, que se centra en la discusión de una nueva Constitución, aún deja en suspenso una salida efectiva a la problemática que se había presentado durante más de una década, acompañada de sendas movilizaciones estudiantiles.

El panorama también es incierto, desde hace tiempo, con los intentos de reforma de la Ley 30 en Colombia, y las movilizaciones universitarias que se han presentado de forma ininterrumpida, que abren un escenario de incertidumbre frente a políticas de corte represivo y de mercado del actual gobierno de Duque, y ante la cercanía de las elecciones nacionales y presidenciales.

En Bolivia, las condiciones de las universidades están al vilo, por un golpe de estado de factura policial, de altos contenidos racistas, elitistas y de ultraderecha, antidemocrático y retardatario, que ha echado por la borda las posibilidades de poder ampliar el acceso a los siempre marginados, de manera especial a los indígenas.

En Brasil, con la llegada del neo-fascista presidente Bolsonaro, el ambiente es de verdadera crispación y persecución en contra de las universidades públicas y de sus autoridades electas, y para los profesores el temor se ha extendido de manera inconcebible.

En Ecuador, con la llegada del gobierno de Lenin Moreno, la contracción de recursos hacia las universidades públicas ha sido brutal (alrededor del 60%) y se persigue a los universitarios como si todos fueran seguidores absolutos de Correa, en una lógica de total atraso e ignominia anti-intelectual.

Lo logrado en estos países se está desvaneciendo en el aire.

Este breve repaso de algunos de los acontecimientos que se han vivido durante la última década en nuestra región, permiten afirmar que lo logrado en algunos países a favor de cambios de fondo en el sistema universitario, puede llegar a desmoronarse de un año para otro, y que esto está provocando conflictos de una mayor envergadura educativa y social, y que el panorama que se presenta en la región sigue siendo en extremo convulso.

En un par de años más, veremos los resultados de los acontecimientos y cambios que ahora se viven en Chile, Uruguay, México, Argentina, Bolivia, Colombia, entre otros, para poder proyectar un escenario distinto que pueda dar certidumbre a los acuerdos y consensos que han sido firmados y asumidos

por un importante caudal de universitarios, como ocurrió en Córdoba, Argentina, durante la Conferencia Regional de la UNESCO sobre Educación Superior (CRES-2018), y lo suscrito a nivel de todos los gobiernos para alcanzar las metas de los 17 Objetivos para un Desarrollo Sostenible (ODSs) impulsados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

3. El nuevo escenario: las metas al 2030

A partir de la secuencia de crisis políticas y económicas cíclicas que se han vivido durante este siglo, la profundización de la pobreza, las inhumanas migraciones masivas y la extensión de los niveles de desigualdad globales, la ONU tuvo que reconocer el fracaso de sus denominadas “Metas del Milenio”, así como la UNESCO respecto de su programa prioritario de “Educación para Todos”, cuando entre 2005 y 2010 las condiciones educativas en el mundo, más allá de lo alcanzado en los países más desarrollados y en algunas potencias emergentes, sobre todo de Asia Pacífico, podrían calificarse como fallidas, por múltiples razones, entre otras por la falta de compromisos políticos de muchos gobiernos signatarios de estos programas de convergencia multilateral.

Durante los años 2014 y 2015 fueron re-definidos estos programas y ahora se ha propuesto, como es ampliamente conocido, una nueva agenda global en donde se plantean 17 metas interrelacionadas entre sí, para el logro de un desarrollo sustentable hacia el 2030.

El tema 4 de los Objetivos para un Desarrollo con Sustentabilidad (ODS, o SDG’s, por sus siglas en inglés) hace referencia a la educación y, en estos, por primera vez, se establece que el papel de la educación superior es crucial y estratégico para el logro del conjunto de las metas.

En términos generales, en los ODS se retoman de manera muy amplia los resolutivos de las conferencias regionales sobre educación superior que fueron, como se ha mencionado, defendidas por los universitarios de América Latina y el Caribe, entre los que resaltan: la educación superior como un bien común y un derecho humano universal; lograr su gratuidad; la plena vigencia de la autonomía universitaria; la responsabilidad de las IES’s en la solución de los más importantes y trascendentes problemas de la sociedad, por la vía de la producción de un conocimiento responsable y de innovación

hacia el bienestar de la sociedad; y el compromiso para erradicar los males de desigualdad, pobreza y medio ambiente que se han reproducido en este siglo de forma absolutamente alarmante⁽⁴⁾.

En relación con la educación superior, la propuesta general de los ODS para 2030, es asegurar el amplio ingreso de la mayoría de la población del grupo de edad correspondiente, con calidad, equidad e inclusividad, desde plataformas de aprendizaje para toda la vida y para todos, con la responsabilidad social de impulsar la investigación y producción del conocimiento desde las universidades, para alcanzar un desarrollo sostenible.

Lo anterior tiene que ver directamente con las funciones sociales que llevan a cabo estas instituciones en el contexto del actual periodo y ante sus enormes desafíos: cambios en la segmentación de los mercados laborales, avances tecnológicos, urbanización, migración, inestabilidad política, degradación ambiental, desastres naturales, competencia por los recursos naturales, cambios demográficos, incremento del desempleo global, persistencia de la pobreza, ampliación de los niveles de inseguridad y amenazas a la paz y la salvaguarda de las personas, sobre todo, de manera magnificada, en el contexto de los países menos desarrollados y de algunas de las denominadas economías emergentes.

Este papel de la educación superior en el logro de un desarrollo sustentable, plantea, sin embargo, un debate que debe diferenciar el carácter más bien general, retórico y sobre todo formal, respecto de las metas propuestas, dado que en la realidad éstas no podrán cumplirse de manera sostenida (por lo menos para la mayoría de los países en desarrollo, que son la prioridad marcada por la ONU para ser alcanzadas en el año 2030), tal y como ya se está documentando en los estudios de seguimiento que realiza la misma UNESCO, en sus Informes de Seguimiento de la Educación (GEM por sus siglas en inglés), propuestos y definidos en la Declaración de Incheon (septiembre de 2015), desde donde se está monitoreando, anualmente, el desempeño de los objetivos para la Educación, así como su relación con el resto de los ODS.

⁽⁴⁾ Debe subrayarse que, con todo y esta definición, la UNESCO ha publicado un documento reciente en donde presenta su opinión respecto del concepto de "bien público global". C.Fr. UNESCO (2015). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* UNESCO, París.

Con la diversidad desarticulada y la segmentación de los sistemas de educación superior en América Latina y el Caribe, las metas planteadas en los ODS no podrán ser alcanzadas si no ocurren cambios radicales en las universidades y en las IES, en sus plataformas orgánicas, en su visión de desarrollo social, en la orientación de la producción de sus conocimientos científico-tecnológicos, en su capacidad para innovar y en sus currícula, desde definiciones estratégicas de responsabilidad social y de bien común; pero sobre todo si no se logran articular estrategias de acción compartidas con otros actores, tanto gubernamentales como no-gubernamentales.

Con los avances que se alcanzaron durante la pasada década, tal y como se han reseñado con antelación, pero con los cambios gubernamentales hacia regímenes de represión y conculcación de la autonomía universitaria, el panorama en la región es más bien convulso y de mayor incertidumbre, respecto de lo que las universidades, incluso un puñado de ellas, pudieran organizar para incidir en el logro de los ODS. El panorama sigue siendo aún muy pobre.

Así, por ejemplo, en el Reporte de Seguimiento de la UNESCO (GEM Report, 2016) se enfatiza que de no ocurrir cambios reales en las actuales tendencias de desarrollo durante los próximos 5 años, será improbable, en la mayoría de los países de la región, que puedan alcanzarse las metas planteadas para el 2030, porque solo podrían lograrse hasta el 2054 (de acuerdo con su análisis de tipo proyectivo) u otras hasta el 2080, por ejemplo las referidas al amplio acceso a la educación secundaria superior y a la educación superior, y que esto será casi imposible de conseguir con las tendencias de marginalización de los grupos indígenas, de las personas que viven en las zonas rurales o de los jóvenes en las zonas pobres de las grandes y medianas ciudades.

Reseñando un par de recientes reportes al respecto, también el balance es bastante sombrío. Por ejemplo en el Sustainable Development Goals Report, 2019, de la ONU, se señala que, a nivel mundial, aún 617 millones de niños y adolescentes no alcanzaron el nivel mínimo de competencias en lectura y matemáticas; que 750 millones de adultos están en condición de analfabetismo, de los cuales dos terceras partes son mujeres; que 1 de cada 5 niños de entre 6 y 17 años no asiste a la escuela; y que en América Latina entre 52% y 36% de estos grupos de edades no alcanzan a comprender los estándares básicos de lectura y escritura.

En el Informe de Avance Cuatrienal sobre el Progreso y los Desafíos Regionales de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe, de la CEPAL (2019), se analiza el contexto mundial, caracterizado como de “hiperglobalización”, que se presenta como muy desfavorable para la existencia y permanencia de democracias estables y para los ODS, en donde “... el escenario que emerge es de choques mercantilistas, rivalidad hegemónica (en el campo comercial, pero sobre todo en el tecnológico y militar) y menor cooperación para la provisión de bienes públicos globales” (p. 28). En este Informe, se enfatiza que el sistema educativo mantiene mecanismos de exclusión y que no ha alcanzado a desarrollar procesos de igualación de oportunidades, porque se han impuesto las limitantes socio-económicas por encima de las acciones afirmativas que se pudieran haber echado a andar en algún tiempo, lo cual “se ve reflejado en una marcada segmentación y estratificación de la calidad y la eficiencia de la oferta educativa” (p. 133). Esto tiene como consecuencia, la baja articulación del egreso de técnicos y profesionales en los sectores productivos, y en particular, en el nivel de educación superior. Esta articulación se ve agravada por las altas tasas de inserción temprana de los jóvenes en el mercado laboral, su expulsión del sistema educativo que reproducen de manera intergeneracional la pobreza y la vulnerabilidad, todo lo cual contradice la meta 8b de los ODS, en la que se insta a “...desarrollar y poner en marcha una estrategia mundial para el empleo de los jóvenes y aplicar el pacto mundial para el empleo de la OIT” (p. 140).

Asimismo, se confirma que “la desigualdad por nivel socio-económico es un grave problema de la región. En el Brasil, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Honduras, Panamá, el Perú y la República Dominicana, las tasas de matriculación son elevadas en el caso de la población más rica (de un 40% a un 75%) y bajas en el de la población más pobre (de un 1% a un 10%)” (p. 139), tal y como ya se había mencionado con antelación.

4. Un escenario de contraste

En la práctica, el conjunto de los 17 Objetivos planteados por la ONU, son y pueden ser abordados e impulsados por las universidades de América Latina y el Caribe, porque en ellas se desarrollan los conocimientos y los profesionales que se dedican a producir y transferir conocimientos hacia la sociedad en todas las áreas y también en sus articulaciones problemáticas,

porque los mismos están organizados con un sentido de transversalidad desde lo educativo. Esto hace que la responsabilidad de las universidades en el logro y avance de estos objetivos, haya sido un tema fundamental y de consenso en la CRES-2018, así como en las reuniones que se han venido celebrando después de ésta.

En el marco de la agenda internacional que ha proyectado lograr la ONU, con los objetivos y metas a concretar al 2030, se da cuenta de un intento renovado (que contrasta con el modelo de desarrollo predominante de insustentabilidad global), que pone el acento en lograr un esfuerzo compartido para la superación de la desigualdad, desde una visión de gran altura que demanda una acción concertada de los Estados y los actores prominentes del cambio, como son las universidades, para alcanzar un nuevo modelo de desarrollo.

Ello se enfoca, (a diferencia de esa política nacionalista y cerrada que insiste en que hay un solo país que debe estar por encima de todos los demás, como el que pregona el actual gobierno de Donald Trump), en una propuesta colectiva y urgente de carácter multidimensional y multinacional de esfuerzos compartidos, con todo y que se entiende que estos no pueden ni deben ser parciales ni equivalentes, porque son diferenciados de acuerdo con los distintos niveles de desarrollo y brechas de carácter regional o nacional, pero sí con una agenda transversal que no depende del logro de uno o dos objetivos, o de un solo factor (digamos el económico o el tarifario), sino de la concurrencia de los 17 Objetivos que al ser adoptados por los países miembros, están en relación directa a sus contextos de aplicación.

Para América Latina, por lo que se ve en este horizonte de tiempo, si se pudiera mantener un crecimiento estable del 3% anual, respecto del PIB (por el momento de ahora al 2021 solo se proyecta un crecimiento de entre 0 y el 0.5 como media y un máximo de 2% para el 2022), la posibilidad de alcanzar los ODS ocurriría si se pudiera avanzar de manera transversal en las metas planteadas en los ODS, siempre y cuando se presentaran políticas públicas e institucionales, incluyendo las universitarias, en donde los aspectos relacionados con el mejoramiento de la calidad de vida, la sustentabilidad y la educación fueran una verdadera prioridad.

Desde la perspectiva de los ODS, debe destacarse, sin embargo, el esfuerzo que se ha debatido y concretado en la región, de sustentar un

plan de acción coordinado y compartido, tal y como fue aprobado en la CRES-UNESCO, 2018, organizada como se ha mencionado en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, en donde se valoró de manera muy positiva que, por primera vez, en el marco de los acuerdos de la ONU y de la UNESCO, las instituciones de educación superior hayan sido incluidas en este tipo de pronunciamientos internacionales, por lo que se acordó avanzar en un esfuerzo de acciones estratégicas para hacer posible la convergencia de las distintas agendas nacionales, sub-regionales y regionales, y poder movilizar a las universidades a favor de las metas que se han propuesto en los ODS.¹

Se considera, por ello, que el nuevo papel global/local de las universidades y las instituciones de educación superior, se ha convertido en un tema particular para los ODS, debido a los vínculos con y el impacto de estas en el aprendizaje y el desarrollo del conjunto de los sistemas de educación, y que gracias a que la investigación debe estar orientada de manera socialmente responsable, la producción de nuevos conocimientos y la innovación pueden impactar de manera positiva un escenario de nuevo desarrollo con justicia, equidad y bienestar para todos, desde los desafíos que están presentes.

Estos desafíos incluyen mercados laborales cambiantes, avances tecnológicos, urbanización, migración, inestabilidad política, degradación ambiental, riesgos y desastres naturales, competencia por los recursos naturales, cambios demográficos, aumento del desempleo global, pobreza persistente, creciente inseguridad y amenazas crecientes a la paz y la seguridad, retos que son particularmente difíciles en las economías y sociedades subdesarrolladas y emergentes.

Sin embargo, aún y contando con una voluntad colectiva y consensuada, el contexto regional presenta problemas complejos para poder alcanzar los ODS, debido a las grandes brechas económicas y sociales existentes y la creciente desigualdad que se ha profundizado o mantenido en las últimas décadas, y peor aún el impacto de los cambios gubernamentales que se han dado en los últimos años, por ejemplo, por mencionar los más dramáticos y represivos, en Brasil, Bolivia, Ecuador o Colombia.

En el sistema de educación superior, los ODS no podrán alcanzarse si en los próximos diez años las universidades y las instituciones de educación superior no impulsan cambios radicales en su propia organización, visiones

y plataformas curriculares; promueven la investigación socialmente responsable y las innovaciones socialmente beneficiosas; refuerzan su propia autonomía y se comportan de manera más comprometida para que estas, con su tremendo potencial y legitimidad, puedan influir en otros actores y partes interesadas, a fin de que, hagan los mismos esfuerzos y compartan agendas comunes para llegar al escenario 2030. Es por ello significativo que, en el contexto de la región de América Latina y el Caribe, el Informe de Seguimiento de la Educación Global de 2016 haya señalado que, algunos gobiernos y autoridades educativas no han podido entender que los ODS educativos estén vinculados a otros objetivos y agendas de desarrollo sostenible.

Además, debe considerarse seriamente que, en la última década, la desigualdad social ha crecido y el acceso a la educación terciaria es peor de lo que era a fines del siglo pasado: el quintil más rico del grupo de edad de 18 a 24 años tiene entre un 50% y un 70% más de probabilidad de ir a la educación superior y completar su grado que el quintil más pobre. Las cifras son peores para las minorías étnicas, las personas de las zonas rurales, las mujeres y para las personas de las zonas urbanas más pobres.

Además, la tendencia actual de mercantilizar la educación superior (tratar a los estudiantes como consumidores) está más extendida en esta región que en otras partes del mundo y tiene un impacto negativo en la ampliación de la participación de las mayorías en el sistema de educación superior.

En términos generales, el Informe Global de Monitoreo Educativo (2017), encuentra que el objetivo de lograr que el 72.7% del grupo de edad de 18 a 24 años complete la educación secundaria, no será posible sino hasta 2080 y solo si la expansión continúa a un ritmo regular.

Con 22 millones de estudiantes en educación superior, atendidos por 4200 universidades e instituciones de educación superior (48,2% de ellos en el sector privado), solo el 21,7%, como media, de las personas de 18 a 24 años está accediendo a plazas en la región.

En algunos países –Cuba, Brasil, Venezuela, Argentina, Uruguay y Bolivia– las desigualdades han sido aminoradas o han sido enfrentadas con programas de inclusión educativa de forma positiva, pero en la mayoría de los países el sistema de educación superior se ha mantenido casi estático durante las últimas cuatro décadas, con la misma estructura de gestión, el mismo currículum de estudios estrecho, los altos niveles de desempleo de

los graduados y la producción deficiente de la investigación y el rendimiento en la producción de conocimiento y descubrimientos científicos.

El movimiento hacia una mayor responsabilidad social y pensamiento crítico se ha presentado, sobre todo, por los movimientos estudiantiles y, en ocasiones, de académicos y docentes. Esto da cuenta que para el logro de los ODS, y la definición de políticas que garanticen la accesibilidad y la gratuidad desde un combate frontal a la desigualdad, que, resulta ser un binomio fundamental a ser resuelto por las políticas de Estado, se requerirá de políticas de gran altura y progresividad de las mismas universidades e IES de la región, para que se sustenten en la acción y participación de los estudiantes, como palancas estratégicas que logren realizar rupturas e innovaciones en los tradicionales modelos de enseñanza, currículum, de investigación y docencia, con plataformas múltiples de aprendizaje social, con la articulación de novedosas estructuras de gestión de conocimientos y saberes interculturales de gran vigencia, y con la inclusión de las temáticas que se presentan en los ODS, tal y como se aprobó en la CRES-2018 ya referida, desde un proceso de construcción de alternativas respecto de las 169 metas propuestas por los 17 ODS, para potenciar la soberanía científica y orientar sus procesos y resultados a la solución de los más importantes e ingentes problemas de la sociedad, de su prosperidad y buen vivir.

5. Conclusiones

En términos generales, el balance de una época, es que en la región se sigue manteniendo un sistema abigarrado pero desestructurado, diverso, pero no complementario, autónomo pero no cooperante, cada vez más complejo pero no por ello más activo y actuante en el desarrollo de una sociedad del conocimiento sustentable y de bienestar para todos.

En este marco de tendencias y cambios, de fracturas y desigualdades, la idea tradicional de una universidad de modelo hegemónico público, con el énfasis en su responsabilidad de tipo “profesionalizante”, con la idea de que su principal tarea consiste en ampliar y garantizar el más amplio acceso a este nivel educativo, y con la referencia a esquemas de gestión y organización basados en el co-gobierno, la autonomía institucional, el subsidio del Estado y el dominio de una curricula de corte

liberal y disciplinaria, empezó a dejar de ser el “modelo” predominante en la región.

Para que una reforma educativa y social, pueda traducirse en estrategias de transformación adecuadas para América Latina y el Caribe, deben considerarse, por lo menos, tres ámbitos de realización: a) el grado de aceptación y el contexto político para que la misma sea comprehensiva, nacional y diversa para el periodo al que se hace referencia -2020-2030; b) que comprenda acciones que impacten de forma transversal el conjunto de sistema educativo formal y no formal; y, c) y que estén consensuados (con los actores involucrados, y no con una selección de ellos “a modo”), los contenidos del modelo educativo y de país al que se aspira, los mecanismos, fases de diseño, planeación e implantación a través de los cuáles ocurrirá el escenario deseable de referencia.

Definir una política pública para el futuro que no tome en cuenta a estos mínimos requerimientos de un constructo socio-político y paradigmático (de organización y gestión de nuevos conocimientos y aprendizajes), implicaría que la universidad se ubique en un contrasentido, porque sólo haría referencia al presente y no a lo que se desea obtener en un horizonte de tiempo.

Una reforma en la educación superior, que pretenda postularse como pertinente hacia los próximos quince o treinta y cinco años (o que se considera como la plataforma de implosión de un escenario de cambios y transformaciones estructurales), debe contar con una verdadera capacidad de liderazgo para llevarla a cabo, en todos los ámbitos de la educación tanto formal como no formal, pero sobre todo en las instituciones de educación superior y universidades (dado que son éstas el pináculo del conjunto del sistema educativo nacional), y sustentar una visión de largo plazo a través de un conjunto articulado de estrategias.

En un horizonte temporal de mediano y largo plazo, se debe apuntar, por tanto, a la conformación de un sistema integrado y articulado de lo propiamente educativo y académico, humanístico y científico, (conocimientos y aprendizajes organizados desde plataformas sociales de inclusión e interculturalidad muy amplias y convergentes en el tiempo), que comprenda acciones radicales de transformación de los actuales niveles deficitarios de aprendizaje, en correspondencia con los avances previstos del conocimiento,

de la ciencia y la tecnología; del tipo, acceso y características que debe alcanzar la infraestructura universitaria, la nueva gestión y organización de los sistemas curriculares de formación de maestros, directivos, y sobre todo de los estudiantes; así como de los requerimientos de un nuevo desarrollo y de un tipo distinto de sociedad.

Cuando los indicadores y resultados de la educación dan cuenta de que para la gran mayoría de los estudiantes la entrada y salida de la universidad no se traduce en una mejora de sus conocimientos y habilidades de aprendizaje, que se reproducen relaciones sociales y económicas que en su gran mayoría cargan con capitales culturales deficitarios, resulta que se tienen condiciones en extremo difíciles para su ingreso y permanencia en la universidad, y luego para mantenerse estables y en ascenso en un determinado empleo (a pesar del título o grado educativo alcanzados). Esto que ha sido la pauta que se ha reproducido durante décadas en la región, y que ha producido una profunda desigualdad social y cultural, sería un verdadero agravio buscar mantenerla en la perspectiva de una nueva política pública y de futuro. Por ello sería una irracionalidad reproducir los actuales esquemas de acceso y permanencia, de organización de las escuelas y universidades, de los existentes contenidos de aprendizaje, lenguajes, métodos y contenidos, como si para dentro de 10 años todo fuera a seguir siendo igual.

El punto de partida debe ser el sustentar, como principio, una educación de bien público y social y no de una de tipo comercializable, para evitar que esta se convierta en un mero servicio o en una mercancía, y las escuelas un espacio para el lucro. Para las nuevas generaciones decidir mantener y reproducir un sistema "mixto" (público/ y de fines de lucro) como el que existe ahora, en donde la garantía de una educación de "calidad" este sujeta al cobro de cuotas o pagos por parte de las familias o de los estudiantes, significaría un total retroceso.

Se trata, por el contrario de pensar en otro tipo de educación, para sujetos que demandarán ese tipo de educación, en otro tipo de sociedad y de Estado. Es el postulado de proponerse construir una nueva política de Estado en el sector que postule una educación distinta⁵.

⁽⁵⁾ Muñoz, Vernor (2013). El Derecho a la Educación: una mirada comparativa. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO. Santiago de Chile.

Referencias

- Comisión Económica para América Latina (CEPAL) (2019). Informe de Avance Cuatrienal sobre el Progreso y los Desarrollos Regionales de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe. CEPAL: Santiago de Chile.
- Didriksson, Axel (2019). La construcción de una agenda de transformación para la universidad en América Latina y el Caribe. Balance y perspectivas de la CRES-2018. Perfiles Educativos, vol. XLI, núm. 163, 2019. IISUE-UNAM. México.
- Didriksson, Axel y Moreno, Carlos Iván (coordinadores) (2016). Construyendo e Innovando: la universidad en América Latina: estudios de caso. Universidad de Guadalajara; Universidad Autónoma del Estado de México; The Global University Network for Innovation (GUNI). México.
- Didriksson, Axel (2012). La nueva agenda de transformación de la educación superior en América Latina. Revista Perfiles Educativos, Tercera Época, Vol. XXXIV, No. 138. IISUE-UNAM: México.
- Muñoz Vernor (2013). El derecho a la educación: una mirada comparativa. OREALC-UNESCO: Santiago de Chile.
- UNESCO (2015). Rethinking Education: Towards a Global Common Good. UNESCO: Paris.
- UNESCO (2019). Science Report, 2019. UNESCP: Paris.
- United Nations Organization (UNO/ONU) (2019). The sustainable Development Goals Report 2019. UNO/ONU: New York.

Bionota

Axel Didriksson T. Investigador titular de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). Coordinador de la cátedra UNESCO "Universidad e Integración Regional". Presidente regional para América Latina y el Caribe de la Global University Network for Innovation (GUNI).
Correo electrónico: axeldidrik@gmail.com

2. Universidad y Medio Ambiente en América Latina y el Caribe. Continuidad y avances del proceso iniciado en el Seminario de Bogotá

Orlando Sáenz

RESUMEN

Buena parte de los actuales avances de las universidades de América Latina y el Caribe en sus aportes a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son el resultado del proceso de institucionalización de su compromiso con el ambiente y la sustentabilidad. Uno de los hitos históricos más importantes de este proceso fue el Primer Seminario Universidad y Medio Ambiente para América Latina y el Caribe, que se realizó en Bogotá en 1985. Además de la Carta de Bogotá y las Diez Tesis sobre el Medio Ambiente en América Latina, en este evento se aprobó un Plan de Acción Regional sobre Universidad y Medio Ambiente y una amplia serie de Criterios y Recomendaciones para la Incorporación de la Dimensión Ambiental en los Programas de Educación Superior. En total se acordaron 95 actividades o líneas de acción en el Seminario de Bogotá. Muchas de estas recomendaciones se han puesto en práctica durante los últimos 35 años. En este artículo se presentan los avances más recientes en tres líneas de trabajo que coinciden con recomendaciones similares que se hacen actualmente al convocar a las instituciones de educación superior de la región para que contribuyan al cumplimiento de la Agenda 2030.

Palabras clave: Educación Superior y Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); Educación para el Desarrollo Sostenible; Educación para la Sustentabilidad; Sustentabilidad en las Universidades; Educación Superior en América Latina y el Caribe

2. University and environment in Latin America and the Caribbean. Continuity and progress of the process initiated at the Bogota seminar

Orlando Sáenz

ABSTRACT

Much of the current progresses of universities in Latin America and the Caribbean in their contributions to the Sustainable Development Goals (SDGs) are the result of the process of institutionalizing their commitment to the environment and sustainability. One of the most important historical milestones of this process was the First University and Environment Seminar for Latin America and the Caribbean, which was held in Bogotá in 1985. In addition to the Bogota Charter and the Ten Thesis on the Environment in Latin America, this event approved a Regional Action Plan on University and Environment and a wide range of Criteria and Recommendations for the Incorporation of the Environmental Dimension into Higher Education Programs. In total, 95 activities or lines of action were agreed in the Bogota Seminar. Many of these recommendations have been implemented over the past 35 years. This article presents the latest developments in three lines of work that coincide with similar recommendations currently being made to call regional higher education institutions in order to contribute to the achievement of the 2030 Agenda.

Keywords: Higher Education and Sustainable Development Goals (SDGs); Education for Sustainable Development; Education for Sustainability; Sustainability in Universities; Higher Education in Latin America and the Caribbean.

2. Universidade e meio ambiente na América Latina e no Caribe. Continuidade e avanços do processo iniciado no seminário de Bogotá

Orlando Sáenz

RESUMO

Grande parte dos avanços atuais das universidades da América Latina e do Caribe em suas contribuições para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) são resultado do processo de institucionalização de seu compromisso com o meio ambiente e com a sustentabilidade. Um dos acontecimentos históricos mais importantes desse processo foi o Primeiro Seminário Universidade e Meio Ambiente para a América Latina e o Caribe, realizado em Bogotá em 1985. Além da Carta de Bogotá e das Dez Teses sobre Meio Ambiente na América Latina, o evento aprovou um Plano de Ação Regional sobre Universidade e Meio Ambiente e uma ampla gama de Critérios e Recomendações para a Incorporação da Dimensão Ambiental nos Programas de Ensino Superior. No total, 95 atividades ou linhas de ação foram concordadas no Seminário de Bogotá. Muitas dessas recomendações foram implementadas nos últimos 35 anos. Este artigo apresenta os últimos desenvolvimentos realizados em função de três linhas de trabalho que coincidem com recomendações semelhantes feitas atualmente por meio de convocatórias a instituições de ensino superior da região para contribuir na implementação da Agenda 2030.

Palavras-chave: Ensino Superior e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS); Educação para o Desenvolvimento Sustentável; Educação para a Sustentabilidade; Sustentabilidade nas Universidades; Ensino Superior na América Latina e no Caribe.

2. L'université et l'environnement en Amérique Latine et dans les Caraïbes. Continuite et progres du processus initie au seminaire de Bogota

Orlando Sáenz

RÉSUMÉ

Une grande partie des progrès actuels des universités d'Amérique latine et des Caraïbes dans leurs contributions aux Objectifs de Développement Durable sont le résultat du processus d'institutionnalisation de leur engagement vis-à-vis de l'environnement et la durabilité. L'un des jalons historiques les plus importants de ce processus a été le Premier Séminaire Université et Environnement pour l'Amérique latine et la Caraïbe, qui s'est tenu à Bogota en 1985. En plus de la Charte de Bogota et des Dix thèses sur l'Environnement en Amérique latine, cet événement a approuvé un Plan d'action régional sur l'Université et l'Environnement et une large série de Critères et de Recommandations pour l'Incorporation de la Dimension Environnementale dans les Programmes d'Enseignement Supérieur. Au total, 95 activités ou lignes d'action ont été convenues lors du Séminaire de Bogotá. Bon nombre de ces recommandations ont été mises en œuvre au cours des 35 dernières années. Cet article présente les plus récents développements en fonction de trois lignes de travail qui coïncident avec de recommandations similaires formulées au cours des appels à contributions faits récemment aux établissements d'enseignement supérieur dans la région, afin de participer à la réussite de l'Agenda 2030.

Mots clés: Enseignement Supérieur et Objectifs de Développement Durable (ODD); Éducation pour le Développement Durable; Éducation pour la Durabilité, Durabilité dans les Universités; Enseignement Supérieur en Amérique Latine et dans les Caraïbes.

Universidad y Medio Ambiente en América Latina y el Caribe. Continuidad y avances del proceso iniciado en el Seminario de Bogotá

1. Introducción

Con bastante frecuencia, algunos autores afirman que la Declaración de Talloires fue el primero y más importante de los documentos que expresaron el compromiso de líderes universitarios con el ambiente y la sustentabilidad (Lozano, 2003) (Tilbury, 2011) (Machado et al., 2018). Este documento fue firmado a comienzos de la década del noventa por los presidentes, rectores y vicescancelleres de 22 universidades de todas las regiones del mundo (ULFS, 1990).

Todos ellos desconocen que, cinco años antes de dicha Declaración, representantes de 59 universidades e instituciones ambientales de 22 países de América Latina y el Caribe se reunieron en el Primer Seminario Universidad y Medio Ambiente, que tuvo lugar en la ciudad de Bogotá, Colombia entre el 28 octubre y el 1 de noviembre de 1985 (UNESCO, PNUMA y ICFES, 1988a). Este evento fue convocado conjuntamente por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), en el marco del Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA). En el país anfitrión fue organizado por la Universidad Nacional de Colombia (UNAL) y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

En el Seminario de Bogotá se examinaron los avances que ya se habían logrado en la incorporación de la dimensión ambiental en las universidades y otras IES de la región y se aprobó un plan de acción para desarrollar y promover este proceso. Como insumo para el primer objetivo se presentó el Diagnóstico de la Incorporación de la Dimensión Ambiental en los Estudios Superiores en América Latina y el Caribe (UNESCO, PNUMA y ICFES, 1988b).

El Plan de Acción Regional sobre Universidad y Medio Ambiente se concretó en una serie de recomendaciones del seminario para las instituciones de educación superior (IES), el PNUMA, la UNESCO, otros organismos internacionales y

para los gobiernos de la región. Una segunda serie de conclusiones se presentaron como Criterios y Recomendaciones para la Incorporación de la Dimensión Ambiental en los Programas de Educación Superior (UNESCO, PNUMA y ICFES, 1988c).

El Primer Seminario sobre Universidad y Medio Ambiente en América Latina y el Caribe concluyó con la aprobación de la Carta de Bogotá sobre Universidad y Medio Ambiente (UNESCO, PNUMA y ICFES, 1988d) y de un texto en el que se plantearon Diez Tesis sobre el Medio Ambiente en América Latina (UNESCO, PNUMA y ICFES, 1988e). Ambos documentos han servido durante más de tres décadas como base para la construcción de una perspectiva propia de la educación ambiental que se propone, desde el llamado Pensamiento Ambiental Latinoamericano, a las instituciones de educación superior de la región. Consecuentemente, debería ser más ampliamente reconocidos como los primeros documentos o manifiestos en los que un numeroso e importante grupo de universitarios expresaron novedosas ideas sobre el papel de las IES frente a la relación entre ambiente y desarrollo.

Buena parte de las tesis y recomendaciones formuladas hace 35 años en el Primer Seminario sobre Universidad y Medio Ambiente en América Latina y el Caribe siguen vigentes y algunas de ellas se han puesto en práctica en mayor o menor medida. A pesar del acelerado ritmo de cambio en el siglo XXI, es importante recordar la etapa inicial del proceso de incorporación de la dimensión ambiental en la educación superior que tuvo como uno de sus principales hitos históricos el Seminario de Bogotá en 1985. Igual de relevante es reconocer que muchas de las acciones que se desarrollan actualmente para promover el compromiso de las universidades de la región con la sustentabilidad ambiental del desarrollo se propusieron desde dicho evento.

Como se podrá comprobar si se examina con cuidado el libro de memorias, son muy numerosas (95) y diversas las conclusiones y recomendaciones que se plantearon en el Seminario de Bogotá. En el limitado espacio de este artículo resulta imposible referirse a cada una de estas propuestas para evaluar hasta qué punto se cumplió el Plan de Acción y se han puesto en práctica sus orientaciones durante un periodo de tres y medio decenios.

Por esta razón ha sido necesario hacer una selección, teniendo en cuenta principalmente las recomendaciones que se consideran más relevantes al coincidir con propuestas similares que se continúan reiterando hoy en día,

tanto en América Latina y el Caribe como en otras regiones del mundo. Son tres las orientaciones seleccionadas:

- a) La institucionalización del compromiso de las universidades con el ambiente, la sustentabilidad y el desarrollo sostenible;
- b) La incorporación de estos temas en los programas, cursos y estructuras académicas de las IES; y
- c) El seguimiento a los avances en la ambientalización y sustentabilidad de las universidades y otras IES de la región. A cada uno de estas tres líneas de acción se le dedica su respectivo apartado en este artículo.

Estos temas responden directamente a la convocatoria de artículos para un número temático de la Revista Educación Superior y Sociedad sobre contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Como se demostrará en el texto que sigue, las importantes contribuciones que actualmente hacen las IES de la región al cumplimiento de los objetivos de la Agenda 2030 son posibles porque las universidades latinoamericanas vienen trabajando desde hace más de cuatro décadas de manera sistemática y articulada en redes dedicadas a promover su compromiso con el ambiente, la sustentabilidad y el desarrollo sostenible. Aunque han variado los términos con los que se le denomina este proceso, durante este largo periodo se ha logrado mantener la continuidad de muchas de las líneas de trabajo acordadas en el Primer Seminario sobre Universidad y Medio Ambiente en América Latina y el Caribe.

2. Compromiso de las IES latinoamericanas con el ambiente, la sustentabilidad y el desarrollo sostenible

Como es bien conocido en América Latina, “la noción de medio ambiente en nuestra región se ha caracterizado, desde los comienzos de este debate, por fuertes componentes económicos y políticos” (González et al., 2015, p. 72) desde el punto de vista de la teoría de la dependencia. Así se expresó con toda claridad en el documento Diez Tesis sobre el Medio Ambiente en América Latina.

Con base en estas tesis, en la misma reunión también se aprobó la Carta de Bogotá sobre Universidad y Medio Ambiente que comienza afirmando que

“las universidades desempeñan un papel estratégico en el desarrollo de nuestras sociedades” (UNESCO, PUNMA y ICFES, 1988d, p. 109). Específicamente, el primer punto de este documento señala que “la introducción de la dimensión ambiental en el nivel de la educación superior obliga a replantear el papel de la Universidad en la sociedad, y en el marco del orden mundial contemporáneo, en el cual se configura la realidad Latinoamericana y del Caribe” (UNESCO, PUNMA y ICFES, 1988d, p. 109).

El séptimo punto de la Carta de Bogotá plantea que “el ambiente de nuestros países debe entenderse como un potencial para un desarrollo alternativo a partir de la movilización de los recursos humanos, ecológicos, culturales y gnoseológicos de la región”. Además de “alternativo” debe ser también una “desarrollo igualitario, más productivo y sostenible a largo plazo”. Estas características se reafirman en el décimo punto de Carta, al considerar que debe ser “un proceso de desarrollo mejor equilibrado en lo regional, ecológicamente sostenible, y que permita una gestión más democrática de los recursos productivos” (UNESCO, PUNMA y ICFES, 1988d, p. 110).

De la revisión detallada de los documentos centrales del Seminario de Bogotá, resulta claro que, desde mediados de la década del ochenta, la incorporación de la dimensión ambiental en la educación superior de la región está asociada al concepto de desarrollo sostenible, entendido desde el particular punto de vista latinoamericano. Es de resaltar que en estos documentos se utilizó el término “desarrollo sostenible”, dos años antes que se planteara en el informe de la Comisión Brundtland.

A pesar de su temprana adopción, la noción de desarrollo sostenible ha sido objeto de fuertes cuestionamientos por parte de un importante sector de la comunidad académica latinoamericana. Como alternativa, muchos investigadores, IES y redes universitarias de la región han optado por el concepto de sustentabilidad que, a su vez, se utiliza en muy diversos sentidos, pero siempre haciendo énfasis en la dimensión ambiental del desarrollo.

Aunque el debate sobre dichas nociones o conceptos se mantiene abierto, un número creciente de universidades latinoamericanas asumen públicamente su compromiso institucional con el ambiente, la sustentabilidad o el desarrollo sostenible. Esto se hace principalmente a través de la adhesión a declaraciones colectivas o la aprobación de políticas institucionales directamente relacionadas con estos temas. Sin embargo, “salvo contadas

excepciones, en el ámbito universitario prevalece la confusión conceptual esquivando las implicaciones políticas de valerse de uno u otro concepto” (González-Gaudio et al., 2015, p. 73).

A esta situación se ha venido a sumar, desde 2016, la propuesta de orientar el trabajo de las IES para que contribuyan al cumplimiento de los ODS, planteados en la Agenda 2030 de las Naciones Unidas. Desde entonces, este nuevo propósito general de las universidades se plantea, sin mayores debates, como la continuidad de la ya larga tradición de institucionalización del compromiso con el ambiente, la sostenibilidad o el desarrollo sostenible.

Son numerosas las declaraciones, pactos y otros documentos colectivos que se inscriben en esta tradición. En una muestra de ellos se puede observar la diversidad de enfoques que han asumido las IES de América Latina y el Caribe al expresar públicamente su compromiso con la sustentabilidad, el desarrollo sostenible o los ODS de la Agenda 2030:

En 1991, un grupo de rectores universitarios, reunidos en el Consejo Superior de la Universidad Iberoamericana aprobaron una Declaración dirigida a la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo en la que recomiendan a las universidades “introducir las modificaciones necesarias para favorecer la aplicación del concepto de desarrollo sostenible” (CSUI, 1992, p. 82).

En 2006, rectores de 12 universidades que integran el Consorcio Mexicano de Programas Ambientales Universitarios para el Desarrollo Sustentable (Complexus) firmaron la Declaratoria del Complexus en el Marco del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sustentable, en la que propusieron adoptar la noción de “educación ambiental y para la sustentabilidad” (COMPLEXUS, 2006).

En 2007, representantes de 15 instituciones mexicanas de educación superior de la Red de Programas Ambientales Institucional de la Región Sur-Sureste de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), acordaron la Declaratoria de Campeche por la Sustentabilidad en la que reconocen que “las IES tiene un papel preponderante en la implementación de estrategias educativas y de investigación que apoyen la transición hacia sociedades sostenibles (PAIs y ANUIES, 2007, p. 1).

En 2011, se conoció la Declaración de las Américas por la Sustentabilidad de y desde la Universidad de la Organización Universitaria Interamericana (OUI), a la que se adhirieron 42 universidades de 15 países del continente. En esta Declaración se propuso a las IES “transitar hacia estilos sustentables de pensamiento, conocimiento y acción que eleven el compromiso con la sustentabilidad” (OUI, 2011, p. 4).

En 2018, con la masiva participación de rectores, directivos, docentes y estudiantes universitarios, la III Conferencia Regional de Educación Superior aprobó la Declaración de la CRES 2018 en la que destacó “el papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe” (CRES, 2018, p.19). y convocó a las instituciones de educación superior a diseñar “estrategias de divulgación para que la sociedad conozca y asuma los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda Educativa 2030 y trabaje en su consecución” (CRES, 2018, p.21).

En 2018, se pronunció en el mismo sentido la Alianza de Redes Iberoamericanas de Universidades por la Sustentabilidad y el Ambiente en el documento titulado Incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el quehacer de las Instituciones de Educación Superior de la ARIUSA. Con referencia a la Agenda 2030, en este documento se planteó a las IES “el desafío de apropiarse de esta ambiciosa agenda, debatirla y utilizarla como una herramienta para conducir sus actividades en el marco de los ODS” (ARIUSA, 2018, p. 7).

Estas y otras declaraciones, que se han sumado a la Carta de Bogotá demuestran un creciente compromiso colectivo de las IES de América Latina y el Caribe por contribuir a la construcción de sociedades sustentables en la región.

De manera individual, este compromiso se reitera cada vez con mayor frecuencia en la aprobación de políticas ambientales y otros documentos institucionales planteados en términos de sustentabilidad ambiental, desarrollo sostenible u objetivos de la Agenda 2030. Según la información con la que se cuenta en el Observatorio de la Sustentabilidad en la Educación Superior de América Latina y el Caribe (OSES-ALC), de las 331 universidades y otras IES que han respondido su formulario básico, 204, es decir el 62,2%, cuenta con una política ambiental, en la que siempre se utilizan uno o varios de los mencionados conceptos (OSES-ALC, 2019).

3. Ambiente y sustentabilidad en los programas, cursos y estructuras académicas de las universidades de la región

Según se indicó desde la introducción, el Seminario de Bogotá produjo una muy amplia serie de Recomendaciones para la Incorporación de la Dimensión Ambiental en los Programas de Educación Superior. Una de ellas proponía la creación de “nuevas carreras y posgrados ambientales” (UNESCO, PNUMA y ICFES, 1988c, p. 94). De manera general, también se sugería “la incorporación de la dimensión ambiental en las cátedras existentes, tanto a nivel de grado como de postgrado” (UNESCO, PNUMA y ICFES, 1988c, p. 108).

Como una importante contribución a este proceso, en el Primer Seminario Universidad y Medio Ambiente en América Latina y el Caribe también se formularon detalladas recomendaciones para la incorporación de la dimensión ambiental en las carreras de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Ingenierías y Ciencias de la Salud. En la mayoría de estos campos científicos, se comenzaba por plantear la necesaria “reformulación de sus paradigmas” tradicionales que, hasta ese momento, no consideraban la dimensión ambiental de sus objetos de estudio (UNESCO, PNUMA y ICFES, 1988c, p.101)

El trabajo en esta dirección se desarrolló especialmente en Colombia durante la década siguiente, en el marco de la Red Colombiana de Formación Ambiental (RCFA), coordinada por el ICFES. La primera línea de acción esta red se definió como de “Fundamentación” y estaba encaminada a “promover el desarrollo de la conceptualización ambiental, para orientar las actividades de investigación y formación ambiental de las institucionales nacionales de educación superior” (Narvaez, 2005, p. 274). Los resultados de esta línea de fundamentación se presentaron en varias publicaciones, que sólo se mantuvieron durante los primeros años del Ministerio de Medio Ambiente, cuando recibió del ICFES el Punto Focal de la Red de Formación Ambiental.

Entre 2000 y 2003, seis universidades latinoamericanas participaron con otras cinco instituciones europeas de educación superior en el Programa de Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores, que adelantó la Red ACES. El propósito general de este programa era “reorientar la formación superior hacia la sostenibilidad” (Geli, 2002). Entre sus resultados se destaca especialmente la propuesta de un modelo de ambientalización curricular

que debe tener diez características, aunque no todas contaron con la plena aceptación de las universidades que participaron en la red (Geli, 2004).

Esta propuesta fue retomada y ampliada en el Projeto Ambientalização e Sustentabilidade na Educação Superior, desarrollado de 2015 a 2017 por ocho universidades del Estado de Santa Catarina, en Brasil. Como resultados de este proyecto, se propuso la adición de una nueva característica o indicador a las diez identificadas por la Red ACES y se presentaron los respectivos informes sobre los avances y obstáculos en el proceso de ambientalización y sustentabilidad en cada una de las instituciones de educación superior participantes (Figueiredo et al., 2017).

Aunque no fueron muy numerosos los programas y proyectos de este tipo en América Latina, si ha sido muy amplio el trabajo de las redes universitarias ambientales que en las últimas décadas promueven la ambientalización de la educación superior en diversos aspectos. Se puede afirmar que son más de 30 las redes nacionales e internacionales que actualmente adelantan esta tarea; 26 de ellas integran la Alianza de Redes Iberoamericanas de Universidades por la Sustentabilidad y el Ambiente (ARIUSA), que agrupan más de 400 universidades y otras IES de la región.

Como resultado de este trabajo y el de muchos académicos y directivos universitarios en sus respectivas instituciones, son muy significativos los avances en el proceso que en un comienzo se denominó incorporación de la dimensión ambiental en la educación superior. Según la información suministrada por 331 instituciones de educación superior de 11 diferentes países latinoamericanos, en una serie de diagnósticos nacionales realizados entre 2014 y 2018, el 72,3% de ellas han adelantado procesos de ambientalización curricular y el 62,8% tienen definidas competencias básicas en sustentabilidad. Además, el 66,8% cuentan con programas de pregrado y el 60,1% con programas de posgrado especializados en temas de ambiente y sustentabilidad (OSES-ALC, 2019).

Sin embargo, estos positivos resultados deben tomarse con precaución, pues son muy difíciles de superar los obstáculos que se enfrentan en el proceso de ambientalización de la educación superior, tanto en América Latina y el Caribe como en otras regiones del mundo. Algunas de estas barreras son estructurales y fueron reconocidas desde las primeras etapas del proceso.

Quien dirigió la investigación para el Diagnóstico de la Incorporación de la Dimensión Ambiental en los Estudios Superiores en América Latina y el Caribe, desarrollada en los meses finales de 1984 y los primeros de 1985, reconocía como uno de los principales obstáculos para este proceso “la organización de la administración académica alrededor de la especialización en disciplinas científicas”. En su opinión, “esta atomización administrativa del proceso científico impide formar profesionales con visión de conjunto sobre los problemas ambientales que pueden incidir en la planificación de nuevos estilos de desarrollo”. A mediados de la década del ochenta, “ningún centro de estudios superiores se ha organizado todavía como en forma decidida sobre una estructura que se acople a la perspectiva ambiental” interdisciplinaria e integradora de diferentes saberes (Ángel, 2003, p. 396).

Esta situación se mantiene hasta hoy en día. Así, en 2015 se reconocía que, aunque “pocas universidades de la región han dejado de incorporar la sustentabilidad a sus objetivos o a sus estrategias de responsabilidad social”, (...) “este avance formal no termina por traducirse en cambios sustantivos y estructurales de las comunidades universitarias” (González-Gaudio et al., 2015, p. 78). En general, las instituciones de educación superior de la región no han logrado “romper con las inercias heredadas de la visión decimonónica y compartimentada del saber, tanto en el campo de la investigación como en el de la organización del currículo disciplinar” (González-Gaudio et al., 2015, p. 79).

4. Seguimiento a la ambientalización y sustentabilidad en las universidades de América Latina y el Caribe

Entre las recomendaciones al PNUMA y a la UNESCO, los participantes en el Primer Seminario Universidad y Medio Ambiente en América Latina y el Caribe solicitaron “el establecimiento, en el mediano plazo, de un sistema de recopilación, análisis y difusión de información, relativo a los programas ambientales universitarios a nivel regional. Este sistema debería incorporar, como mínimo, información sobre cursos, publicaciones, materiales educativos y expertos disponibles en distintas temáticas ambientales” (UNESCO, PNUMA y ICFES, 1988c, p. 93)

Aunque esta recomendación no se puso en práctica en la región, si fue atendida a escala nacional, durante la segunda mitad de la década del ochenta,

por el ICFES. Este instituto asumió a finales del de 1985 la coordinación de la RCFA, una de las redes nacionales que integraban la Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe (RFA-ALC), coordinada desde la oficina regional del PNUMA. En cumplimiento de esta función, entre otros objetivos, el ICFES se propuso “establecer un sistema permanente de diagnóstico, planificación y desarrollo de actividades de investigación y formación profesional que generaran los recursos necesarios para una gestión ambiental en el país y que contribuyeran al mejoramiento de la calidad de la Educación Superior” (Narvaez, 2005, p. 274). Para 1990, el ICFES había logrado construir una importante “base de datos sobre la incorporación de los aspectos ambientales en la educación superior, que incluía educación formal y no formal, en sus dimensiones de educación, extensión e investigación” (Bohórquez, 1990, p. 28) y recopilaba la información de las universidades a través de siete diferentes formularios.

En las décadas siguientes comenzó a plantearse la necesidad de contar con indicadores para evaluar los avances en el proceso de institucionalización del compromiso de las universidades con el ambiente y la sustentabilidad. Uno de los primeros y más importantes trabajos con este propósito fue adelantado por el Consorcio Mexicano de Programas Ambientales Universitarios para el Desarrollo Sustentable. COMPLEXUS inició en 2001 un largo proceso de construcción colectiva de un sistema de Indicadores para medir la Contribución de las Instituciones de Educación Superior a la Sustentabilidad. Este trabajo se desarrolló en cuatro etapas, que se prolongaron hasta el 2013, a través numerosos talleres, reuniones y consultas con representantes de las universidades del consorcio y de otras IES de México. Como resultado de este trabajo se construyeron un total de 21 indicadores, organizados en cinco funciones sustantivas y adjetivas de las instituciones de educación superior (COMPLEXUS, 2013).

Una tarea similar se planteó en el marco de ARIUSA. Del 9 al 11 de diciembre de 2012 se realizó en Viña del Mar (Chile) el Primer Foro Latinoamericano de Universidades y Sostenibilidad, en el que se propuso la formulación de una “Agenda para la Sostenibilidad en las Universidades de la región que oriente, a mediano plazo, el proceso de ambientalización y compromiso con la sostenibilidad” (Sáenz, 2015, p. 127).

Como los tres puntos principales de esta Agenda se recomendaron: “a) La construcción de un sistema de indicadores de la sostenibilidad en las

Universidades, adecuado a las condiciones particulares de las universidades de la región; b) La realización de un diagnóstico de la situación actual del proceso de ambientalización de las instituciones de educación superior a escala regional y en la mayoría de los países latinoamericanos y caribeños; y c) El establecimiento de un Sistema de Información que permita hacer un seguimiento permanente a los avances del compromiso de las universidades con la sustentabilidad” (Sáenz, 2015, p. 127).

Para la construcción del sistema de indicadores de la sostenibilidad en las universidades, acordado como primera tarea en dicha agenda, se aprovecharon los resultados del proyecto de investigación colaborativa internacional adelantado entre 2013 y 2014 por la Red de Indicadores de Sostenibilidad en las Universidades (RISU), una de las redes operativas de ARIUSA. Como producto de este primer proyecto de RISU, se definieron un total de 114 indicadores que fueron puestos a prueba a través de una encuesta de alcance regional. El cuestionario correspondiente fue respondido en línea por 65 universidades en 10 países de América Latina y el Caribe (Benayas et al, 2014).

La propuesta de los diagnósticos nacionales y regionales se hizo llegar, a través de la oficina de ONU-MA y la RFA-ALC, al XIX Foro de Ministros de Ambiente en América Latina y el Caribe, que se reunió en Los Cabos, México a mediados de marzo de 2014. Entre sus decisiones, los Ministros solicitaron “desarrollar un diagnóstico por país sobre la inclusión de consideraciones ambientales en las universidades (en cuatro ámbitos que abarcan el currículum, la gestión institucional, la extensión y la investigación), con base, tanto en indicadores comunes, como diferenciados por país” (PNUMA, 2014, p. 3).

Para poner en práctica esta iniciativa de ARIUSA y la decisión de los Ministros, se seleccionó un grupo de 25 indicadores entre los utilizados en el Proyecto de RISU de ARIUSA. Estos “indicadores comunes” se están aplicando desde mediados de 2014 en encuestas nacionales, junto con otros “indicadores diferenciados”, en varios países latinoamericanos. El formulario que incluye las 25 preguntas, derivadas de los indicadores básicos, se titula Encuesta para el Diagnóstico de la Institucionalización del Compromiso Ambiental de las Universidades de América Latina y el Caribe.

Con base en este formulario y otros similares que incluyen las mismas 25 preguntas o indicadores básicos, hasta ahora se ha recopilado información de 331 instituciones de educación superior en 10 países de América Latina

y el Caribe: Colombia, Perú, Ecuador, México, Argentina, Venezuela, Chile, Nicaragua, Panamá, Guatemala y Honduras. En todos los casos, se ha contado con el apoyo de los respectivos Ministerios de Ambiente y/o de las Redes de ARIUSA en cada país.

Con base en los resultados de las dos primeras etapas de este proceso, en noviembre de 2018 se creó el Observatorio de la Sustentabilidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe (OSES-ALC), mediante un convenio de cooperación entre la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales y la Red Colombiana de Formación Ambiental. En los primeros meses del 2019, adhirieron a este convenio la Asociación de Universidades de América Latina y el Caribe para la Integración, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Universidad Tecnológica de Pereira, la Universidad Libre y el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Otras IES y redes universitarias adelantan el proceso de adhesión formal al observatorio.

Según el convenio de creación, "el OSES-ALC se encargará de investigar y promover el proceso por el cual las instituciones de educación superior en América Latina y el Caribe incorporan los temas de ambiente y sustentabilidad en sus funciones sustantivas de formación, investigación y extensión, así como en sus acciones de gobierno y gestión institucional" (UDCA y RCFA, 2018, p. 4).

Gracias al apoyo financiero del PNUMA, el OSES-ALC cuenta ahora con un software informático y una plataforma (<https://oses-alc.net/es/>) en la que se ofrece a las universidades la posibilidad de responder en línea un primer Formulario Básico para el Diagnóstico de la Institucionalización del Compromiso Ambiental de las Universidades, al que pronto se sumarán otros más. En esta plataforma también se pueden encontrar una serie de gráficas que presentan de manera resumida y permanente los resultados generales actualizados de la información proporcionada por las IES de la región a través del primer formulario.

Con la construcción del OSES-ALC se está respondiendo a una necesidad muy sentida de las organizaciones y redes universitarias que promueven la ambientalización y sustentabilidad en la IES latinoamericanas, que se ha expresado en numerosas oportunidades durante las últimas cuatro décadas. Sin embargo, es claro que, en su etapa inicial este Observatorio está todavía lejos de cumplir con todas las expectativas. Para su perfeccionamiento se requiere un mayor número de formularios especializados, siendo la principal

prioridad que permita evaluar el grado de conocimiento y compromiso de las universidades con los ODS.

5. Conclusiones y comentarios finales

Aunque es poco conocido en otras regiones del mundo, el Primer Seminario Universidad y Medio Ambiente para América Latina y el Caribe y su Carta de Bogotá fueron el primer evento y manifiesto internacional en los que, desde 1985, se expresó públicamente el compromiso de las IES de la región con el ambiente y el desarrollo sostenible.

Más importante aún, constituyeron un hito en el proceso que inicialmente se denominó incorporación de la dimensión ambiental en la educación superior y se ha venido desarrollando durante más de tres décadas. Aunque durante este periodo ha recibido otros nombres, definiciones y enfoques, este proceso se ha ampliado y fortalecido significativamente hasta el momento actual.

Para orientar la etapa inicial de este proceso, en el Seminario de Bogotá se aprobó un Plan de Acción Regional sobre Universidad y Medio Ambiente y una serie de Criterios y Recomendaciones para la Incorporación de la Dimensión Ambiental en los Programas de Educación Superior. A pesar de que algunas instituciones asumieron la responsabilidad de hacerle seguimiento a la ejecución del plan y al cumplimiento de las recomendaciones formuladas, sólo cumplieron esta tarea de manera sistemática durante la segunda mitad de la década del ochenta.

Desde comienzos de la década siguiente el proceso se mantuvo e incluso se fortaleció sin referencia directa al Plan de Acción, pero siguiendo en buena medida las orientaciones teóricas e ideológicas de la Carta de Bogotá y de las Diez Tesis sobre el Medio Ambiente en América Latina. A nivel nacional, la incorporación de la dimensión ambiental en las universidades fue orientada y apoyada por el ICFES y la RCFA, que coordinó hasta 1995. Esta tarea fue continuada por el Ministerio de Medio Ambiente hasta el 2004.

Una tarea similar en el ámbito regional siguió cumpliendo hasta el 2007 la RFA-ALC, coordinada desde el PNUMA. A finales de este año, el liderazgo del proceso lo asumió la Alianza de Redes Iberoamericanas de Universidades por la Sustentabilidad y el Ambiente (ARIUSA), constituida inicialmente por varias redes nacionales e internacionales. Desde un comienzo, esta alianza ha sido coordinada desde la RCFA que, al igual que la mayoría de las otras redes, se constituyó y consolidó en el marco de la RFA-ALC.

La Coordinación de ARIUSA siempre ha sido consciente que la organización y el rápido crecimiento de esta alianza de redes universitarias ambientales fueron posibles como resultado del trabajo previo, adelantado durante más de dos décadas, por la RFA-ALC. Consecuentemente, su orientación y principios han tenido siempre como referente las ideas y las propuestas planteadas en los documentos del Seminario de Bogotá y los que han seguido su línea, con los necesarios ajustes para su actualización en un mundo que cambia a una velocidad sin precedentes.

Esta prolongada trayectoria histórica explica en gran parte los significativos avances que demuestran las IES de América Latina y el Caribe en su compromiso y aportes a la sostenibilidad ambiental del desarrollo regional. También permite entender el particular enfoque de la mayoría de las universidades de la región (Ruiz et al., 2020) al asumir los retos de la Agenda 2030 y sus contribuciones para el cumplimiento de los ODS.

Referencias

- Ángel, A. (2003). Universidad y Medio Ambiente. En Ángel, A. (Ed.), *La Diosa Némesis. Desarrollo Sostenible o Cambio Cultura*. Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente. pp. 389-407.
- ARIUSA. (2018). *Incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el quehacer de las Instituciones de Educación Superior de la ARIUSA*. Cuernavaca, México: Alianza de Redes Iberoamericanas de Universidades por la Sustentabilidad y el Ambiente. 23 pp.
- Benayas, J., Basterra, I., Guerra, A.F., Figueiredo, M.L., Bravo, R., Mercado, O., Sáenz, O., Arguedas, M., Rodríguez, G., Sucar, Sh., Mota, N., Vidal, M., Pimentel, R., y Hidalgo, C. (2014). *Resumen Ejecutivo del Proyecto RISU. Definición de indicadores para la evaluación de las políticas de sustentabilidad en universidades latinoamericanas*. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Bohórquez, C. (1990). *Programas y Actividades Ambientales en la Educación Superior*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- COMPLEXUS. (2006). *Declaratoria del Complexus en el Marco del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sustentable*. Saltillo, México: Consorcio Mexicano de Programas Ambientales Universitarios para el Desarrollo Sustentable.

- COMPLEXUS. (2013). Indicadores para medir la Contribución de las Instituciones de Educación Superior a la Sustentabilidad. Guanajuato, México: Universidad de Guanajuato.
- CRES. (2018). Declaración de la CRES 2018. Córdoba, Argentina: III Conferencia Regional de Educación Superior. 29pp.
- CSUI. (1992). Bases de un Plan de Acción de las Universidades Iberoamericanas para favorecer el Desarrollo Sustentable. *Revista Educación Superior y Sociedad*. 3(1), pp. 77–82.
- Figueiredo, M. L., Guerra, A. F., De Andrade, I. C., De Lima, L., De Arruda, M., y De Menezes, R. (2017). Educação para Ambientalização Curricular: Diálogos Necessários. São José: Red de Ambientalización y Sostenibilidad en la Educación Superior.
- Geli, A. M. (2002). Introducción: Universidad, Sostenibilidad y Ambientalización Curricular. En E. Arbat y A. M. Geli (Eds.), *Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores. Aspectos Ambientales de las Universidades*. Girona, España: Universitat de Girona. pp. 11.14
- Geli, A. M. (2004). Impacto de las Acciones de Intervención práctica realizadas en el marco del Proyecto ACES. En A. M. Geli, M. Junyent, y S. Sánchez (Eds.), *Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores. Acciones de intervención y balance final del proyecto Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores*. Girona, España: Universitat de Girona. pp. 227-319.
- González-Gaudiano, E., Meira-Carrea, P. A., y Martínez-Fernández, Y. C. N. (2015). Sustentabilidad y Universidad: Retos, ritos y posibles rutas. *Revista de La Educación Superior*, Volumen 44, Número 175. pp. 69–93.
- Lozano, R. (2003). *Sustainable Development in Higher Education. Incorporation, assessment and reporting of sustainable development in higher education institutions*. Lund: The International Institute for Industrial Environmental Economics.
- Machado, N., Silveira, A., Weber, J., y Pertanella, L. (2018). Higher Education and Sustainability: Understanding of the Managers of a Higher Education Institution. *Revista de Ciências Da Administração*. 20(51), 42–54.
- Narvaez, A. L. (2005). Evaluación de la Red de Formación Ambiental durante su etapa en el ICFES 1985 – 1995. En O. Sáenz (Ed.), *Memorias del Tercer Seminario Internacional Universidad y Ambiente*. Bogotá, Colombia: Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales. pp. 273-282.

- OSES-ALC. Porcentajes promedios en América Latina y el Caribe.
Disponible: <https://oses-alc.net/es/promedios-regionales>.
Consulta: 01/02/2020
- OUI. (2011). Declaración de las Américas "Por la sustentabilidad de y desde la Universidad." Loja, Ecuador: Organización Universitaria Interamericana. 6 pp.
- PAIs y ANUIES. (2007). Declaratoria de Campeche por la Sustentabilidad. Campeche, México: Red de Programas Ambientales Institucional de la Región Sur - Sureste de la ANUIES. 4 pp.
- PNUMA. (2014). Decisión del XIX Foro de Ministros de Medio Ambiente de América Latina y el Caribe sobre Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible. Panamá, Panamá: Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente.
- Ruiz-Mallén, I., y Heras, M. (2020). What Sustainability? Higher Education Institutions' Pathways to Reach the Agenda 2030 Goals. *Sustainability*, 12, 18.
- Sáenz, O. (2015). Universidades y Sostenibilidad en América Latina y el Caribe. Bogotá, Colombia: Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales. 130 pp.
- Tilbury, D. (2011). Higher Education for Sustainability. A global overview of commitment and progress. En *Higher Education in the World 4. Higher Education's Commitment to Sustainability: from Understanding to Action*; (pp. 18–27). Global University Network for Innovation and Palgrave MacMillan.
- UDCA y RCFA. (2018). Convenio de Cooperación Interinstitucional para crear el Observatorio de la Sustentabilidad en la Educación Superior de América Latina y el Caribe. Bogotá, Colombia: Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales y Red Colombiana de Formación Ambiental. 8 pp.
- ULFS. (1990). The Talloires Declaration. 10 Point Action Plan. Association of University Leaders for a Sustainable Future. 4 pp.
- UNESCO, PNUMA y ICFES. (1988a). Universidad y Medio Ambiente en América Latina y el Caribe. Seminario de Bogotá. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior y Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe. 127 pp.

- UNESCO, PNUMA y ICFES. (1988b). Diagnóstico de la Incorporación de la Dimensión Ambiental en los Estudios Superiores en América Latina y el Caribe. En *Universidad y Medio Ambiente en América Latina y el Caribe*. Seminario de Bogotá. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior y Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe. pp. 20-27.
- UNESCO, PNUMA y ICFES. (1988c). Criterios y Recomendaciones para la Incorporación de la Dimensión Ambiental en los Programas de Educación Superior. En *Universidad y Medio Ambiente en América Latina y el Caribe*. Seminario de Bogotá. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior y Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe. pp. 91-108
- UNESCO, PUNMA y ICFES. (1988d). Carta de Bogotá sobre Universidad y Medio Ambiente. En *Universidad y Medio Ambiente en América Latina y el Caribe*. Seminario de Bogotá; pp. 109–112.
- UNESCO, PUNMA y ICFES. (1988e). Diez Tesis sobre el Medio Ambiente en América Latina. En *Universidad y Medio Ambiente en América Latina y el Caribe*. Seminario de Bogotá; pp. 113–114.

Bionota:

Orlando Sáenz. Sociólogo con Diploma de Estudios Avanzados en Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Doctorando en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

Profesor e investigador de la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales.

Coordinador de la Alianza de Redes Iberoamericanas de Universidades por la Sustentabilidad y el Ambiente. Coordinador del Observatorio de la Sustentabilidad

en la Educación Superior de América Latina y el Caribe. Integrante del Grupo

de Expertos sobre Objetivos de Desarrollo Sostenible y Educación Superior, convocado por la Global University Network for Innovation.

Correo electrónico: osaenz@udca.edu.co

3. Grilla y Ventana: Dos herramientas posibles para el análisis de la contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Tito Flores Cáceres

RESUMEN

El presente artículo se sumerge como objeto de análisis, en la contribución de las Instituciones de Educación Superior (IES) a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2030, establecidos por las Naciones Unidas. Para ello, y considerando a la vez el cambio de paradigma involucrado en la Agenda de Desarrollo Sostenible y la naturaleza eminentemente organizacional de la Educación Superior, el estudio relacionará los cuatro ámbitos esenciales de acción de las IES (Docencia de pre y posgrado; Investigación; Extensión y/o Vinculación con la Sociedad; y, Gestión Institucional) con los 17 ODS. Una vez realizado esto, y dada la trascendencia y urgencia que tiene robustecer la penetración de los ODS en las culturas organizacionales de las IES latinoamericanas, se proponen dos esquemas o herramientas de diagnóstico exploratorio acerca de la contribución que cada institución se encuentra efectuando en torno a los ODS. Tales herramientas, podrían utilizarse además como instrumentos para la planificación a este respecto. El artículo culmina con conclusiones y una breve recomendación de investigación e intervención organizacional y de política pública futura.

Palabras Clave: Instituciones de Educación Superior (IES); Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); Cambio Organizacional.

3. Grid and window: two possible tools for the analysis of the contribution of higher education to the Sustainable Development Goals

Tito Flores Cáceres

ABSTRACT

This article is presented as an object of analysis on the contribution of Higher Education Institutions (HEIs) to the 2030 Sustainable Development Goals (SDG), established by the United Nations. For this, and considering at the same time the change of paradigm involved in the Sustainable Development Agenda and the eminently organizational nature of Higher Education, this study will relate the four essential areas of action of the HEIs (Undergraduate and graduate teaching; Research; Extension and / o Relationship with Society; and, Institutional Management) with the 17 SDGs. Once this has been done, and given the importance and urgency of strengthening the establishment of the SDGs in the organizational cultures of Latin American HEIs, two exploratory diagnostic schemes or tools are proposed regarding the contribution that each institution is making around the SDGs. Such tools could also be used as tools for planning in this regard. The article ends with conclusions and a brief recommendation for research and organizational intervention and future public policy.

Key Words: Higher Education Institutions (HEIs); Sustainable Development Goals (SDG); Organizational Change.

3. Grade e janela: duas ferramentas possíveis para a análise da contribuição da educação superior para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Tito Flores Cáceres

RESUMO

Este artigo analisa a contribuição das Instituições de Ensino Superior (IESs) para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 2030, instituídos pelas Nações Unidas. Nesse sentido, e considerando a mudança de paradigma envolvida na Agenda de Desenvolvimento Sustentável e o caráter eminentemente organizacional da Educação Superior, o estudo relaciona as quatro áreas essenciais de atuação das IES (Ensino de Graduação e Pós-Graduação; Pesquisa; Extensão e/ou Relacionamento com a Sociedade; e Gestão Institucional) com os 17 ODS. Feito isso, e dada a importância e urgência de fortalecer o estabelecimento dos ODS nas culturas organizacionais das IESs latino-americanas, duas ferramentas de diagnóstico exploratório são propostas para analisar a contribuição que cada instituição gera aos ODS. Essas ferramentas também podem ser usadas para planejamento, nesse sentido. O artigo apresenta, ao final, uma breve recomendação para pesquisa e intervenção organizacional, e para a elaboração de futura política pública.

Palavras-chave: Instituições de Ensino Superior (IESs); Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS); Mudança Organizacional.

3. Grille et fenêtre: deux outils possibles pour l'analyse de la contribution de l'enseignement supérieur aux Objectifs de Développement Durable

Tito Flores Cáceres

RÉSUMÉ

Cet article se présente en tant qu'objet d'analyse sur la contribution des établissements d'enseignement supérieur (EES) aux Objectifs de développement durable (ODD) 2030, mis en place par les Nations Unies. Pour cela, et compte tenu à la fois du changement de paradigme existant dans l'Agenda du développement durable et de la nature éminemment organisationnelle de l'enseignement supérieur, l'étude mettra en relation les quatre domaines d'action essentiels des EES (Enseignement de premier cycle et des cycles supérieurs; Recherche; Projection et / ou Relation avec la société; et, Gestion institutionnelle) avec les 17 ODD. Une fois cela fait, et considérant l'importance et l'urgence de renforcer l'établissement des ODD dans les cultures organisationnelles des EES d'Amérique latine, deux schémas ou outils de diagnostic exploratoire sont proposés en ce qui concerne la contribution de chaque institution aux ODD. Ces outils pourraient également être utilisés comme outils de planification à cet égard. L'article termine avec des conclusions et une brève recommandation pour le domaine de la recherche et l'intervention organisationnelle et pour l'élaboration d'une politique publique dans l'avenir.

Mots clés: Établissements d'Enseignement Supérieur (EES); Objectifs de Développement Durable (ODD); Changement Organisationnel.

Grilla y Ventana: Dos herramientas posibles para el análisis de la contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible

1. Introducción

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, con sus 17 Objetivos, constituyen una carta de navegación a nivel global, establecida por los 193 Estados Miembros de las Naciones Unidas. Su intenso contenido ético, impulsa a los distintos actores, sean éstos públicos, privados, comunitarios o del Tercer Sector, a asumir medidas que les permitan contribuir a alcanzarlos, en los distintos países. Pero más aún, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), nos convocan a llevar a cabo un cambio de paradigma respecto al desarrollo. Se trata en este sentido de una transformación profunda, que abarca múltiples dimensiones.

Las Instituciones de Educación Superior (IES), por su naturaleza, tienen una posición estratégica en este proceso, tanto como formadoras de nuevos cuadros intelectuales y profesionales, como por su rol de generadoras de conocimiento avanzado. También la tienen, dada su activa vinculación con la sociedad y la consecuente extensión y transferencia tecnológica que realizan.

Por esta razón, ser capaces de realizar aproximaciones diagnósticas respecto a la contribución que cada IES está realizando a los ODS, sería estratégico, a nivel nacional y global, en el proceso de implementación de la Agenda para el Desarrollo Sostenible.

Sin embargo, y considerando la naturaleza eminentemente organizacional de la Educación Superior (Clark, 2010), factores como la inercia, los sesgos culturales, los “arreglos institucionales vigentes” (institutional arrangements) o el peso de la “senda recorrida” (path dependence), pueden llegar a obstaculizar, tanto la incorporación de las ODS en las agendas de las IES, como en la visibilización o autopercepción de su presencia, en la acción de las instituciones, en sus cuatro ámbitos esenciales: Docencia de pre y posgrado; Investigación; Extensión y/o Vinculación con la Sociedad y Gestión Institucional.

En esta línea, el presente artículo pretende en primer lugar, efectuar una revisión panorámica de los ODS, poniendo énfasis en las implicancias del cambio de paradigma que ellos involucran. En segundo lugar, describiremos los ámbitos de acción de las IES, reconocidos por la literatura y por los dispositivos de política pública sectoriales. En tercer lugar, haremos una revisión sucinta de la naturaleza organizacional de las IES, y a partir de allí, de los fenómenos que le son inherentes y que pueden ser relevantes de considerar para la incorporación de los ODS en su agenda de acción. En cuarto lugar, propondremos dos herramientas de diagnóstico exploratorio acerca de la contribución que cada IES se encuentra efectuando en materia de ODS, que a la vez podrían utilizarse como instrumentos para la planificación. Finalmente, en quinto lugar, señalaremos algunas conclusiones y recomendaciones a partir de lo expuesto.

2. ODS: Panorámica y paradigma

2.1. Una breve mirada descriptiva sobre los ODS

A objeto de situar el foco del presente artículo, y no obstante el amplio nivel de conocimiento que existe respecto a ellos, parece necesario efectuar una breve mirada descriptiva respecto de cuáles son los ODS, establecidos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en el año 2015, y cuya meta de realización fue planteada para el 2030.

Los 17 ODS están organizados en 169 metas. Involucran 5 esferas de acción: las personas, el planeta, la prosperidad, la paz y las alianzas para alcanzarlos. Todos estos elementos, en conjunto, conforman la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible.

Los ODS son (ONU, 2015):

Objetivo 1. Poner fin a la pobreza en todas sus formas y en todo el mundo

Objetivo 2. Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible

Objetivo 3. Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades

- Objetivo 4.** Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos
- Objetivo 5.** Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas
- Objetivo 6.** Garantizar la disponibilidad y la gestión sostenible del agua y el saneamiento para todos
- Objetivo 7.** Garantizar el acceso a una energía asequible, fiable, sostenible y moderna para todos
- Objetivo 8.** Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos
- Objetivo 9.** Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación
- Objetivo 10.** Reducir la desigualdad en los países y entre ellos
- Objetivo 11.** Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles
- Objetivo 12.** Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles
- Objetivo 13.** Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos
- Objetivo 14.** Conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible
- Objetivo 15.** Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad
- Objetivo 16.** Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas
- Objetivo 17.** Fortalecer los medios de implementación y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible

A nivel de América Latina y el Caribe, la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, ha recibido el impulso de los diversos organismos del Sistema de Naciones Unidas presentes en la Región.

En este ámbito, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) propuso “una serie de recomendaciones de política y herramientas en torno a un gran impulso ambiental, con una alineación integrada y coherente de todas las políticas públicas —normativa, fiscal, de financiamiento, de planeación y de inversión pública, social y ambiental— para el cumplimiento de la ambiciosa Agenda 2030” (CEPAL/ONU, 2018, p. 8). En aquel marco, se creó el Foro de los Países de América Latina y el Caribe sobre el Desarrollo “como mecanismo regional para el seguimiento y examen de la implementación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, incluidos los Objetivos de Desarrollo Sostenible y sus metas, así como sus medios de implementación, y la Agenda de Acción de Addis Abeba” (CEPAL/ONU, 2018, p. 8).

Las prioridades de Naciones Unidas en la Región América Latina y el Caribe, a través de la CEPAL, para apoyar la implementación y el seguimiento de la Agenda 2030 son: 1. Fortalecer la arquitectura institucional regional; 2. Potenciar el análisis de los medios de implementación de la Agenda 2030 a nivel regional; 3. Apoyar la integración de los ODS en los planes nacionales de desarrollo y en los presupuestos; y, 4. Promover la integración de los procesos de medición necesarios para la producción de los indicadores de los ODS en las Estrategias Nacionales y Regionales de Desarrollo Estadístico. (CEPAL/ONU, 2018, p. 8).

De manera muy coherente con tales prioridades de la ONU, y dada la relevancia de la educación en este ámbito, es indispensable destacar los esfuerzos que realiza UNESCO a través de su Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC), en orden a analizar y fomentar la contribución de la Educación Superior al logro de los ODS, en la Región (IESALC-UNESCO, 2020). El presente artículo se enmarca por cierto, en dichos esfuerzos.

2.2. ODS y el cambio de paradigma implicado

Diversos autores y publicaciones señalan que los ODS involucran el reconocimiento de una situación de desigualdad social y de degradación ambiental, derivados del paradigma de desarrollo imperante.

En este sentido, la CEPAL ha señalado que “el lento crecimiento económico mundial, las desigualdades sociales y la degradación ambiental que son características de nuestra realidad actual presentan desafíos sin precedentes

para la comunidad internacional. En efecto, estamos frente a un cambio de época: la opción de continuar con los mismos patrones de producción, energía y consumo ya no es viable, lo que hace necesario transformar el paradigma de desarrollo dominante en uno que nos lleve por la vía del desarrollo sostenible, inclusivo y con visión de largo plazo” (CEPAL/ONU, 2018, p. 8).

Diversos autores, con énfasis o matices diversos, señalan los inconvenientes y perjuicios del paradigma vigente (Hal, 2017; Innerarity, 2020). Su transformación, en la línea de la propuesta de la Agenda de Desarrollo Sostenible, va mucho más allá de lo meramente técnico o instrumental, por cuanto involucra un cambio profundo de la manera en que la humanidad ha venido “siendo” y ha venido “habitando” e incluso “depredando” el mundo.

Daniel Innerarity en esta línea, señala que:

En la modernidad, la democracia se concibe como un conjunto de instituciones gracias a las cuales los humanos abandonan el mundo natural. Toda la política moderna ha sido un intento de escapar del “estado de naturaleza”, lo que no es una simple metáfora. En el momento en que se supera esta contraposición, desde que pasamos a entendernos como formando parte de un mundo natural, a recuperar nuestra inserción ecológica, la cuestión que inevitablemente se plantea es de qué modo la representación democrática se abre al reconocimiento de la naturaleza como sujeto político [...] de lo que se trata es de sustituir el paradigma moderno que contrapone la brutalidad natural a la civilización y la cultura por una nueva comprensión de nuestros sistemas políticos como insertos en un entorno natural que no se corresponde ni con las delimitaciones espaciales ni con la lógica de nuestras democracias electorales. (Innerarity, 2020, pp. 297-298).

Hablar de paradigma hace referencia necesariamente a la obra de Kuhn (Kuhn, 2000), y a la aplicación que Peter Hall (Hall, 1993) hiciera de ella al ámbito de lo público. De este modo, podemos entender en esta línea, que un paradigma, está compuesto por la forma en que un determinado asunto (issue) es comprendido o conceptualizado y por la

manera en que los problemas, las poblaciones objetivos y las soluciones –esto es las clases de políticas o el tipo de respuesta gubernamental– son definidos por las elites y por la ciudadanía en general (Wilson, 2000; McGuinn, 2006).

En este punto asumimos para efectos del presente artículo, que los “problemas” como tales no existen de manera “objetiva”. Su definición responde más bien, a un juicio determinado (cultural, social, político, ideológico, moral o de otra especie) que hace que hechos o condiciones específicos, sean concebidos como no-deseables en un momento histórico y en un lugar determinado (Wildavsky, 1979; Parsons, 1996; Elder y Cobb, 1996; Tamayo, 1997 y Fischer, 2003).

La enorme influencia que tiene la manera en que es definido el problema, sobre las etapas posteriores de abordaje de los asuntos públicos (Meny y Thöenig, 1992; Aguilar Villanueva, 1996; Majone, 2006; Birkland, 2007), explica la trascendencia que posee el “paradigma” predominante en este ámbito, que, actúa como un dispositivo ideológico y axiológico que filtra información e influye en el foco de atención que adopten los actores y en su preferencia por determinado tipo de soluciones (Wilson, 2000), a partir de la mencionada definición.

El paradigma se trata por lo tanto, de un ámbito en que las “ideas” predominantes sobre el asunto juegan un papel fundamental (Reich, 1990; Hall, 1993; Parsons, 1996), así como también, de manera directamente relacionada con aquello, el componente lingüístico de la definición del problema y el elemento discursivo, argumentativo y persuasivo de la acción pública (Majone, 1989, 1990; Parsons, 1995; Fischer, 2003; Hajer y Laws, 2006; Susskind, 2006). En este punto cabe recordar que desde esta perspectiva, la mencionada acción “está hecha de lenguaje” y, por lo tanto, desde esa mirada, uno de los elementos centrales en todas las etapas del proceso que acompaña el abordaje de los asuntos públicos es el argumentativo o, en otras palabras, la búsqueda de razones aceptables que fundamenten las diferentes acciones o decisiones (Majone 1990; Fischer, 2003).

Finalmente, cabe señalar que la construcción de los paradigmas en el ámbito de lo público, como es el caso del implícito en los ODS y la Agenda

para el Desarrollo Sostenible, es realizada por investigadores e intelectuales quienes contribuyen al discurso académico que va modelando la definición del problema; por profesionales directa y cotidianamente involucrados con el asunto; por líderes de grupos de interés y organizaciones que están promoviendo una particular agenda; y, por elaboradores de políticas quienes interactúan con todos los grupos anteriores. Por otra parte, la diseminación de los paradigmas es realizada a través de diferentes vías, entre las que destacan: los medios de comunicación –periódicos, revistas, televisión y radio–; los medios académicos especializados –libros y revistas científicas–; los discursos políticos electorales; las conversaciones y debates en el Congreso; las discusiones en el Ejecutivo; y, las conversaciones cotidianas en los lugares de trabajo, en los bares, en las salas de clases, en las calles y en las casas (Wilson, 2000).

En definitiva, y desde la concepción de “paradigma”, hablar de ODS implica necesariamente ir más allá de la concepción del desarrollo que pone en el centro la maximización de la producción a toda costa (Hal, 2017); que se sustenta en la desregulación financiera (Chang, 2012); y, que se basa a la vez, en la mirada individualista del ser humano, apelando a aquel homo economicus, que supuestamente busca únicamente maximizar beneficios y disminuir costos personales.

En su reemplazo, se requiere de un paradigma del desarrollo en el que lo colectivo se ponga en el centro. Aquello, probablemente, nos conecte con ideas ancestrales cuya vigencia aún perdura, como la del Ubuntu sudafricano, con su filosofía resumida en la frase “Yo Soy porque Nosotros Somos”, que inspirara a Mandela y al Obispo Tutu, en el post Apartheid; o la del Sumak Kawsay, andino, y su propuesta del “buen vivir”, en la que la trascendencia de tierra (la pachamama), concebida como ente vivo, de un modo similar a la concepción de la hipótesis Gaia (Lovelock, 1983); y el sentido de pertenencia comunitario, son pilares esenciales.

En aquella misma línea, propuestas alternativas, económicas y de desarrollo, ofrecen también diagnósticos y caminos para la acción, frente a la actual situación.

Los ODS por tanto, lejos de ser objetivos “neutros” o inocuos para el statu quo, vienen a cuestionar el modo en el que la humanidad se ha desenvuelto y por ende, a interpelar los arreglos institucionales (Institutional arrangements) (Wilson, 2000), las condiciones estructurales establecidas y la ideología que las sostiene. Con ello, necesariamente, pone en tela de juicio ciertos “intereses” involucrados al actual orden de las cosas.

3. Los ámbitos de acción de las Instituciones de Educación Superior

Existe un amplio consenso, tanto en la literatura como en documentos de carácter institucional y de política pública, respecto a señalar que los ámbitos de acción de las IES, en especial para el caso de las universidades, son:

- a. La Docencia (Pre y Posgrado)
- b. La Investigación
- c. La Vinculación con del Medio y/o Extensión
- d. La Gestión Institucional

A continuación, se describirá brevemente el alcance de cada uno de estos cuatro ámbitos, tomando como referencia lo establecido en los cuerpos legales chilenos ⁽¹⁾. Esta opción conceptual no busca acotar lo expuesto exclusivamente para este país, sino que, por el contrario, busca establecer elementos que probablemente sean comunes para otros casos de la Región.

a. La Docencia (De Pre y Posgrado)

Considera las políticas y mecanismos institucionales de cada IES, orientados al desarrollo de una función formativa de calidad, los que se deberán recoger en la formulación del modelo educativo.

⁽¹⁾ La descripción de estos cuatro aspectos toma como referencia la Ley 20.129, de octubre de 2006, que Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y la Ley 21.186, de noviembre de 2019, que modifica normas del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Para facilitar la lectura, se omitieron las comillas en el texto.

b. La Investigación ⁽²⁾

Las IES deberán, de acuerdo con su proyecto institucional, desarrollar actividades de generación de conocimiento, tales como investigaciones en distintas disciplinas del saber, creación artística, transferencia y difusión del conocimiento y tecnología o innovación. Esto debe expresarse en políticas y actividades sistemáticas con impacto en el desarrollo disciplinario, en la docencia de pre y postgrado, en el sector productivo, en el medio cultural o en la sociedad.

c. La Vinculación con el Medio y/o Extensión

Este ámbito hace referencia a la llamada "Tercera Misión" de las IES (Von Baer, 2009) (Adán et al. 2016). La IES debe contar con políticas y mecanismos sistemáticos de vinculación bidireccional con su entorno significativo local, nacional e internacional, y con otras instituciones de Educación Superior, que aseguren resultados de calidad. Asimismo, deberán incorporarse mecanismos de evaluación de la pertinencia e impacto de las acciones ejecutadas, e indicadores que reflejen los aportes de la institución al desarrollo sustentable de la región y del país.

d. La Gestión Institucional ⁽³⁾

Contempla políticas de desarrollo y objetivos estratégicos, y la existencia de una estructura organizacional e instancias de toma de decisiones adecuadas para el cumplimiento de los fines institucionales. A esta área le corresponde también velar por la disposición y el uso adecuado de recursos institucionales.

⁽²⁾ El caso chileno distingue en su Sistema de Educación Superior, entre Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica. Para el ámbito de la Investigación, la norma hace referencia de modo diferenciado a los dos primeros, sin embargo en este acápite presentamos lo señalado para las Universidades, exclusivamente.

⁽³⁾ La Gestión Institucional, es reconocida de manera explícita en algunos Estados. Es el caso por ejemplo de lo que ocurre en Chile, que reconoce estas cuatro áreas, a nivel regulatorio, a través del marco que norma el proceso de acreditación institucional (Ley 20.129, de octubre de 2006, que Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior; Ley 21.081 sobre Educación Superior, de mayo de 2018; y, Ley 21.186, de noviembre de 2019, que modifica normas del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, contenidas en la Ley 21.091 y 20.129).

4. La naturaleza organizacional de las IES: Cambio, cultura e institucionalidad frente a los ODS

Para efectos de este artículo, asumimos la “naturaleza organizacional” de las IES (Clark, 2010) y su pertenencia, al tipo “Burocracia Profesional”, según el ya clásico “Modelo de Estructura en Cinco” (Mintzberg, 1991).

Optar por la anterior concepción, la de naturaleza “organizacional”, permite efectuar distinciones en el análisis de las estructuras y procesos que tienen ocurrencia en las IES, basándose en la teoría y la práctica de la gestión de las organizaciones. En ello cobran particular importancia los fenómenos de cambio (tanto la gestión como la resistencia al mismo) y de cultura organizacionales, sobre todo en lo asociado a la apertura de éstas a la sostenibilidad (Linnenluecke y Griffiths, 2010).

A tales distinciones, especialmente en el caso de las IES públicas, por su historia y sus características en el caso latinoamericano, se suma la pertinencia de hacer uso de un modo complementario, del enfoque Neo-Institucionalista y de uno centrado en los procesos políticos que tienen lugar en su seno (Rodríguez, 1992; Ordorika, 2003).

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, es importante destacar que el IESALC-UNESCO, ha señalado las dificultades que ha tenido el proceso de incorporación de los ODS al interior de la “organización” de las IES y la irregularidad de su difusión.

En este sentido, explícitamente han manifestado que...

es evidente que la incorporación de la sostenibilidad en la Educación Superior no está siendo nada fácil y que su implementación resulta cuanto menos irregular –tanto en términos de difusión disciplinaria como en términos de comprensión de la sostenibilidad (Cotton y Alcock, 2013). La cultura de la sostenibilidad se traduce en que los miembros de la organización tienen presupuestos y creencias compartidas sobre la importancia de equilibrar la eficiencia económica, la equidad social y la responsabilidad ambiental y el hecho de que no se haya incorporado la sostenibilidad en las IES sugiere que no ha logrado formar parte de la cultura institucional mayoritaria (Adams et al., 2018) (...)

Esta observación encuentra apoyo en el llamamiento de la UNESCO (UNESCO, 2006), ya lejano en el tiempo pero totalmente vigente, en favor de integrar los valores inherentes al desarrollo sostenible en todos los aspectos del aprendizaje, sobre todo habida cuenta de que la mayoría de los obstáculos a las asociaciones universitarias para la sostenibilidad urbana son humanos más que técnicos (Trencher et al., 2014). (...) Si las IES han de cumplir con su compromiso con los ODS y, más en general con la sostenibilidad, es preciso subsanar esas deficiencias. Si las IES han de cumplir su papel potencial como organizaciones ejemplares, como modelos técnicos, cognitivos y culturales de sostenibilidad tanto para sus estudiantes como para la comunidad a la que sirven deben prepararse para promover un cambio y una transformación cultural significativa puertas adentro (Linnenluecke y Griffiths, 2010), lo que implica un cambio de actitud y el desarrollo de un nuevo conjunto de valores y comportamientos: en resumen, una cultura organizativa para la sostenibilidad.

(IESALC-UNESCO, 2020, p. 43)

De esta forma, dadas las dificultades señaladas por el texto precedente elaborado por UNESCO, resultaría del todo pertinente contar con herramientas metodológicas de diagnóstico institucional y organizacional, que pudieran en primer lugar, detectar la presencia o no, de los ODS al interior de los cuatro ámbitos de acción de las IES, descritos en un acápite anterior (docencia, investigación, vinculación con el medio y gestión institucional), incluyendo por cierto sus culturas organizacionales y los instrumentos de planificación de cada una de ellas.

Tales herramientas, necesariamente deberían permitir caracterizar las agendas de cada IES y visualizar las prioridades de asuntos (issues), presentes en cada una de ellas.

Más allá del elemento normativo establecido en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, es altamente probable que aquella brecha descrita por UNESCO al interior de la Educación Superior de cada país, tenga que ver con las dificultades surgidas para lograr permear el contenido de los ODS de modo estratégico, en los planes de cada Institución. Y si bien esto se trata de una dimensión "micro organizacional", ella está directamente

vinculada con lo que se diseñe a nivel macro, como política supranacional, federal o nacional; estadual o provincial (en el caso de los países federales); y, por supuesto, organizacional.

Si los instrumentos de planificación nacional en la materia, las leyes o los organismos regulatorios, especialmente los vinculados con el aseguramiento de la calidad, no establecen de modo obligatorio para las IES la incorporación de los ODS, estos difícilmente tendrán presencia transversal en su interior.

No obstante, en muchos casos podrían existir al interior de cada IES, poderosos intereses o sesgos ideológicos y culturales, fuertemente anclados a visiones eficientistas sobre la Educación Superior, que se constituyan en obstáculos para la incorporación de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenibilidad. Y lo peor del caso es que tales obstáculos podrían ser parte de una especie de “ceguera cognitiva” de la organización.

Podría existir también una fuerte inercia o dependencia por la senda organizacional ya recorrida (path dependence) (Bardach, 2006), que sea aversiva al cambio organizacional que implica el intento de incorporar los ODS en el quehacer de la IES.

Frente a cualquiera de esos casos, que estén frenando el impulso transformador, lo primero es contar con una aproximación diagnóstica respecto del estado de situación de los ODS al interior de cada institución de Educación Superior, para luego, sobre su base, establecer lineamientos de planificación para sortearlos.

5. Herramientas de diagnóstico exploratorio y planificación acerca de la contribución de las IES a las ODS

En el presente acápite, se presenta una propuesta que busca contribuir en el proceso de levantamiento de información y de generación de diagnósticos exploratorios que permitan luego, el diseño de intervenciones organizacionales para robustecer la incorporación de la sostenibilidad en las IES.

Se trata de dos herramientas, que incentivan a las organizaciones “a mirarse a sí mismas” para que a partir de allí, cada una de ellas pueda aumentar sus “niveles de conciencia crítica institucional” (parafraseando el clásico concepto acuñado por Paulo Freire) respecto a la presencia o no de los ODS en su seno.

5.1. La Grilla de Acción Institucional en torno a los ODS

Se trata de una herramienta de análisis organizacional para las IES, que combina los cuatro ámbitos de Acción de la Educación Superior (Docencia, Investigación, Vinculación con el Medio y/o Extensión y Gestión Institucional), dispuestos en las filas de la grilla, con los 17 ODS, colocados en las columnas.

Cuadro 1- Grilla de Análisis de la Acción Institucional de la IES en torno a los ODS

Áreas de Acción IES	Objetivos de Desarrollo Sostenible (*)																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
(A) Docencia																	
(B) Investigación																	
(C) Vinculación con el Medio / Extensión																	
(D) Gestión Institucional																	

Fuente: Elaboración propia.

(*) Objetivos de Desarrollo Sostenible

Objetivo 1. Poner fin a la pobreza en todas sus formas y en todo el mundo

Objetivo 2. Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible

Objetivo 3. Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades

Objetivo 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos

Objetivo 5. Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas

Objetivo 6. Garantizar la disponibilidad y la gestión sostenible del agua y el saneamiento para todos

Objetivo 7. Garantizar el acceso a una energía asequible, fiable, sostenible y moderna para todos

Objetivo 8. Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos

Objetivo 9. Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación

Objetivo 10. Reducir la desigualdad en los países y entre ellos

Objetivo 11. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles

Objetivo 12. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles

Objetivo 13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos*

Objetivo 14. Conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible

Objetivo 15. Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad

Objetivo 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas

Objetivo 17. Fortalecer los medios de implementación y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible

Se propone que los cuadrantes resultantes de cada uno de los cruces, sean objeto de tres tipos de análisis: Descriptivo, Valorativo y de Diseño de Acciones.

5.1.1 Análisis Descriptivo:

En este análisis se delinea el modo en que en el ámbito de acción, está presente el ODS respectivo; no lo está; o bien, está presente su némesis o contrario (esto último es relevante desde el punto de vista epistemológico, inspirado en la perspectiva Popperiana de la “falsabilidad”, pues daría evidencias de que en aquel cuadrante tendría mayor peso el paradigma predominante de desarrollo, por sobre la óptica de la sostenibilidad).

A modo de ejemplo, podríamos señalar las siguientes preguntas guías

En el ámbito Docente: ¿La materia señalada en el ODS respectivo, está presente en los contenidos de las asignaturas de las carreras que imparte su institución?; ¿Existe algún tipo de formación transversal (obligatoria u optativa) que incorpore el ODS respectivo para cada una de las carreras que imparte su institución? ¿Los alcances de la ODS están incorporados explícitamente en el Perfil de Egreso de los programas de formación de pre y posgrado que dicta la institución?

En el ámbito de la Investigación: ¿La materia señalada en el ODS respectivo, ha sido o es, actualmente, objeto de estudio dentro de alguna de las líneas de investigación institucional?

En el ámbito de la Vinculación con el Medio o Extensión: ¿La materia señalada en el ODS respectivo, ha sido abordada por la institución como programa para transferir a la sociedad resultados, información, asistencias técnicas o productos concretos que impliquen un aporte para la mejora de vida de la población objeto de dicha transferencia?

En el ámbito de la Gestión Institucional: ¿La Gestión Institucional, a través de sus instrumentos de planificación y financiamiento, incorpora dentro de sus medidas, acciones que involucren la materia señalada en el ODS respectivo y que tenga como objeto a la comunidad institucional?

5.1.2. Análisis Valorativo

Sobre la base de la descripción efectuada en el punto anterior, en este nivel de análisis se recomienda que la IES realice un juicio valorativo respecto de lo que está siendo su aporte concreto. En este caso, en cada cuadrante del cruce resultante entre ODS y ámbitos de acción de la IES, habrá de consignarse uno de estos tres conceptos: Positivo (+); Neutro (N); Negativo (-).

Aquel juicio, elaborado en conjunto, de manera colectiva o colegiada, por la instancia que cada IES determine como apropiada, permitirá visualizar el estado de situación en el momento del análisis. La resultante podrá ser un cuadro como el del ejemplo siguiente:

Cuadro 2- Ejemplo Grilla de Análisis Valorativo de la Acción Institucional de la IES en torno a los ODS

Áreas de Acción IES	Objetivos de Desarrollo Sostenible																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
(A) Docencia	N	N	+	+	+	-	N	-	+	-	N	+	--	-	N	N	
(B) Investigación	+	N	N	-	+	N	+	+	-	N	N	-	N	N	+	+	-
(C) Vinculación con el Medio	-	-	-	N	N	N	+	+	N	+	-	+	+	N	N	-	-
(D) Gestión Institucional	+	+	+	-	-	N	N	+	-	N	+	--	N	+	-	-	-

Fuente: Elaboración propia.

5.1.3. Análisis para el Diseño de Acciones

Como resultado del doble ejercicio de describir y valorar la contribución de la IES al ODS descrita en los dos puntos anteriores, se dispondrá de una aproximación diagnóstica organizacional en la materia. Sobre aquella base es posible desplegar un análisis para el diseño de acciones que posibiliten un cambio organizacional en torno a los ODS.

Desde un punto de vista normativo, ingenuo incluso si me lo permiten, uno podría suponer que dicho cambio sería rápidamente fomentado y facilitado por todo el alto y ancho de la Institución, sin embargo, como hemos

señalado precedentemente, existen muchos intereses contrapuestos o visiones de mundo (paradigmas) disímiles, que podrían llegar a enfrentarse en un escenario de esta naturaleza. Porque no todos le asignan igual prioridad o trascendencia al Desarrollo Sostenible. Y eso es algo que la cúpide ejecutiva o la coalición gestada para impulsar el cambio, debe ser consciente.

Como sea, y con los debidas consideraciones tácticas y estratégicas señaladas, el diseño de acciones que busquen fortalecer la contribución de las IES a los ODS deben considerar como “visión” a alcanzar, la institucionalización de la agenda de sostenibilidad al interior de la institución. Para ello, la mención de objetivos específicos y de acciones en cada uno de los cuadrantes de la grilla, resulta fundamental.

5.1.4. Análisis Específico por ODS y Metas a través de la Grilla de Acción Institucional

Cabe señalar que estos tres niveles de análisis pueden lograr una mayor profundidad aún, si se toma como componentes de la grilla las metas e indicadores que están asociados a cada uno de los ODS. Esta opción, siguiendo la lógica de las recomendaciones de los organismos multilaterales (CEPAL/Naciones Unidas, 2018), daría una panorámica aún más específica y concreta.

A modo de ejemplo, tomemos el ODS Número 11, y veamos la grilla específica resultante:

Cuadro 3- Ejemplo de Grilla de Análisis Específico de la Acción Institucional de la IES en torno a ODS individual y metas asociadas

		Metas ODS 11: Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles									
Áreas de Acción IES		11.1	11.2	11.3	11.4	11.5	11.6	11.7	11.a	11.b	11.c
(A) Docencia											
(B) Investigación											
(C) Vinculación con el Medio											
(D) Gestión Institucional											

Fuente: Elaboración propia.

Objetivo 11. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles

11.1 De aquí a 2030, asegurar el acceso de todas las personas a viviendas y servicios básicos adecuados, seguros y asequibles y mejorar los barrios marginales

11.2 De aquí a 2030, proporcionar acceso a sistemas de transporte seguros, asequibles, accesibles y sostenibles para todos y mejorar la seguridad vial, en particular mediante la ampliación del transporte público, prestando especial atención a las necesidades de las personas en situación de vulnerabilidad, las mujeres, los niños, las personas con discapacidad y las personas de edad

11.3 De aquí a 2030, aumentar la urbanización inclusiva y sostenible y la capacidad para la planificación y la gestión participativas, integradas y sostenibles de los asentamientos humanos en todos los países

11.4 Redoblar los esfuerzos para proteger y salvaguardar el patrimonio cultural y natural del mundo

11.5 De aquí a 2030, reducir significativamente el número de muertes causadas por los desastres, incluidos los relacionados con el agua, y de personas afectadas por ellos, y reducir considerablemente las pérdidas económicas directas provocadas por los desastres en comparación con el producto interno bruto mundial, haciendo especial hincapié en la protección de los pobres y las personas en situaciones de vulnerabilidad

11.6 De aquí a 2030, reducir el impacto ambiental negativo per cápita de las ciudades, incluso prestando especial atención a la calidad del aire y la gestión de los desechos municipales y de otro tipo

11.7 De aquí a 2030, proporcionar acceso universal a zonas verdes y espacios públicos seguros, inclusivos y accesibles, en particular para las mujeres y los niños, las personas de edad y las personas con discapacidad

11.a Apoyar los vínculos económicos, sociales y ambientales positivos entre las zonas urbanas, periurbanas y rurales fortaleciendo la planificación del desarrollo nacional y regional

11.b De aquí a 2020, aumentar considerablemente el número de ciudades y asentamientos humanos que adoptan e implementan políticas y planes integrados para promover la inclusión, el uso eficiente de los recursos, la mitigación del cambio climático y la adaptación a él y la resiliencia ante los desastres, y desarrollar y poner en práctica, en consonancia con el Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres 2015-2030, la gestión integral de los riesgos de desastre a todos los niveles

11.c Proporcionar apoyo a los países menos adelantados, incluso mediante asistencia financiera y técnica, para que puedan construir edificios sostenibles y resilientes utilizando materiales locales

Sobre la base de esta grilla y aplicando los tres ámbitos de análisis descritos precedentemente (Descriptivo, Valorativo y de Diseño de Acciones), es posible la construcción de un diagnóstico más focalizado por ODS y con ello, aquilatar la contribución de la IES en este ámbito, de un modo mucho más concreto.

5.2. La Ventana de Johari Institucional:

Una herramienta para analizar la Contribución a los ODS⁽⁴⁾

Esta herramienta está inspirada en la "Ventana de Johari" (Luft y Ingham, 1955), y de hecho constituye una adaptación de la misma, desde el ámbito individual al organizacional, efectuada por el autor de este artículo. Busca contribuir en el análisis de la presencia de los ODS, en la "autopercepción" o "nivel de consciencia" de las propias Instituciones, y por ende, en la presencia

⁽⁴⁾ Basada y adaptada del modelo denominado Ventana de Johari .

de los mismos en su agenda y actividad concreta; y, a la vez, busca contribuir en el análisis de la percepción de sus stakeholders respecto al aporte de cada IES en materia de Desarrollo Sostenible, para efectos del objeto del presente artículo.

La “Ventana de Johari”, en su propuesta original, constituye un modelo generado para el análisis de las relaciones interpersonales. Se trata de un esquema que señala cuatro aspectos en relación al conocimiento que una persona tiene de sí misma y en relación a lo que los otros conocen de ella. Esto se ilustra en el siguiente cuadro:

Cuadro 4 - La Ventana de Johari (Propuesta Original)

	Aspectos conocidos para uno mismo	Aspectos desconocidos para uno mismo
Aspectos conocidos para otros	PÚBLICO	CIEGO
Aspectos desconocidos para otros	OCULTO	INVISIBLE

Fuente: Elaboración propia.

Los aspectos públicos son aquellos conocidos por la propia persona y por quienes interactúan con ella. Los aspectos ocultos son aquellos conocidos por la propia persona, pero que no son dados a conocer al resto de las personas con quienes interactúa. Estos aspectos de la persona quedan vedados para el conocimiento de otros. Existen también ciertos aspectos que la persona puede desconocer de sí misma, pero que otras personas sí conocen. Pueden ser por ejemplo rasgos de personalidad. A esta área se le denomina ciega. Finalmente, existe un área que representa aquellos aspectos de la persona que son igualmente desconocidos por ella misma, como por el resto de las personas con quienes interactúa. Esta es denominada como el área invisible.

Proponemos llevar este esquema, desde el ámbito individual e interpersonal, al ámbito organizacional. Allí, los sujetos de análisis cambiarían, desde el YO

individual, a un NOSOTROS colectivo (representado por la Organización); y desde el OTRO interpersonal, a un OTRO interinstitucional (representado por los actores involucrados o stakeholders de la Organización).

Este ejercicio, de adaptación del modelo, daría origen al siguiente esquema:

Cuadro 5- La Ventana de Johari Institucional hacia los ODS

	La IES conoce (es “consciente”) de su propia contribución a los ODS	La IES no conoce (“no es consciente”) de su propia contribución a los ODS
Los stakeholders conocen la contribución de la IES a los ODS	Contribución Pública	Área “Ciega” de Contribución
Los stakeholders no conoce la contribución de la IES a los ODS	Contribución Oculta	Contribución Invisible

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como el caso de la grilla, expuesta en el punto anterior, este análisis puede desarrollarse en dos niveles. Uno general, que abarque al conjunto de ODS, de manera global. O bien, de manera específica, en el que la reflexión se realice tomando en cuenta de manera focalizada y por separado, cada uno de los objetivos y sus metas respectivas.

En ambos casos, esto posibilitaría la construcción de diagnósticos y de líneas de acción, que permitan a las diversas instituciones, incluyendo por cierto a las IES, robustecer aquellos aspectos públicos de contribución a los ODS; hacer visibles las contribuciones que se han mantenido ocultas; y, por cierto, intentar desprenderse de la “ceguera cognitiva” que puede existir en torno a los aportes que potencialmente estén efectuando las IES a los ODS, y de los cuales no hay suficiente “conciencia organizacional”.

Cabe señalar finalmente, que este análisis, en base a los cuatro cuadrantes, también puede ser planteado en términos de los potenciales obstáculos

que la institución esté efectuando al avance de los ODS. Como hemos visto en acápite precedentes, existe mucha inercia organizacional o arreglos institucionales que pueden provocar que la entidad se constituya más bien en un adalid del paradigma previo de desarrollo, que en un promotor del nuevo paradigma, asociado al Desarrollo Sostenible. Reconocer esta condición no es fácil, por razones reputacionales y políticas, sin embargo, hacerlo es necesario, si lo que se quiere impulsar verdaderamente es el cambio organizacional.

6. Conclusiones y Recomendaciones

Este artículo puso énfasis en el concepto de cambio de paradigma asociado a los ODS, y como ello tiene un posible correlato al interior de las IES, en tanto por constituirse organizaciones.

De la misma manera, teniendo en cuenta los cuatro ámbitos de acción tradicionales reconocidas para la Educación Superior: Docencia, Investigación, Transferencia Tecnológica y/o Extensión, se presentó una propuesta que permita generar diagnósticos en torno a la presencia de los ODS en la acción institucional, y por ende de su contribución actual y potencial de la misma en este ámbito.

Para elaborar dicha propuesta, se consideró un esquema tipo grilla que buscó relacionar cada uno de los ODS, llegando incluso a considerar en ello sus respectivas metas, con los cuatro ámbitos de acción de la IES señalados.

De dicha relación sería posible extraer, a juicio del autor, y sobre la base de un trabajo de análisis colectivo estratégico, un cúmulo de elementos que constituyan una panorámica intraorganizacional en materia de ODS.

Junto con lo anterior, la propuesta considera también una adaptación de la "Ventana de Johari", que sobre la base de la relación de la institución con sus stakeholders, le permita, desde un punto de vista más político, visibilizar o hacer consciente el modo en que el aporte de la Institución a los ODS; es auto-percibido desde la propia organización y a la vez, la manera en que tal aporte estaría siendo conocido por los actores involucrados con su quehacer.

Por tratarse de una propuesta que pone énfasis en procesos "micro organizacionales", queda como desafío visualizar en términos macro, de política pública, cuáles son las medidas que cada país está asumiendo para impulsar

los cambios al interior de las IES. Ello tanto a nivel regulatorio; en lo que tiene que ver con las exigencias a cumplir en materia de aseguramiento de calidad; y, en los incentivos que los gobiernos pudieran establecer para las IES, que contribuyan de modo concreto y comprobable al logro de los ODS en perspectiva nacional.

Referencias:

- Adán, L., Poblete, F., Angulo, C., Loncomilla, L., y Muñoz, Z. (2016). La función de vinculación o tercera misión en el contexto de la Educación Superior chilena. Cuadernos de Investigación N° 1. Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile).
- Bardach, E. (2006). Policy Dynamics. En M. R. Moran, *The Oxford handbook of public policy*, pp. 336-366. Great Britain: Oxford University Press .
- CEPAL/ONU. (2018). La agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Santiago: Naciones Unidas/CEPAL.
- Chang, H.-J. (2012). *23 Cosas que no te cuentan sobre el capitalismo*. Barcelona: Editorial Penguin Random House.
- Clark, B. (2010). The organizational conception. En M. Brown, *Organizational and Governance in Higher Education*, pp. 137-152. New York: Learning Solutions. ASHE Reader Series.
- Elder, C., y Cobb, R. (1996). Formación de la agenda. El caso de la política de ancianos. En Luis Aguilar Villanueva, *Problemas Públicos y Agenda de Gobierno*, pp. 77-104. México: Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial.
- Fischer, F. (2003). Reframing public policy. Discursive politics and deliberative practices. Great Britain: Oxford University Press.
- Hajer and Laws (2006): *Ordering Through Discourse*. En Moran, M., Rein, M. y Goodin, R. (2006): *The Oxford Handbook of Public Policy*, Great Britain: Oxford University Press, pp. 251-268.
- Hal, B.-C. (2017). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Editorial Herder.
- Hall, Peter . (1993). Policy paradigms, social learning, and the state: The case of economic policymaking in Britain. *Comparative Politics*, Vol.25, N° 3. (Apr. 1993,) University of New York, pp. 275-296.

- Innerarity, D. (2020). Una teoría de la democracia compleja. Gobernar en el siglo XXI. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2020). La contribución de la educación superior a los objetivos del desarrollo sostenible: Marco analítico. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Kuhn, T. (2000). La estructura de las revoluciones científicas. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Linnenluecke, M., y Griffiths, A. (2010). Corporate sustainability and organizational culture. *Journal of World Business*, pp. 357-366.
- Lovelock, J. (1983). Gaia. Una nueva visión de la vida sobre la tierra. Madrid: Hermann Blume.
- Luft, J., y Ingham, H. (1955). The Johari window: Agraphic model for interpersonal relations. University of California Western Training Lab.
- Majone, Giandomenico (2006). Agenda setting. En Moran, Rein y Goodin (eds.) (2006): *The Oxford handbook of public policy*, 1st. Great Britain: Ed. Oxford University Press. pp. 228-250 (1989): *Evidence, argument & persuasion in the policy process*, 1st. edition, Yale: University Press, New Haven and London.
- McGuinn, P. (2006). Swing issues and policy regimes: Federal education policy and the politics of policy change. *The Journal of Policy History*, 18(2), pp.205-240.
- Meny, Y. y Thoenig, J. (1992). *Las políticas públicas*, 1ª edición. Barcelona: Editorial Ariel.
- Mintzberg, H. (1991). *Diseño de organizaciones eficientes*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Resolución 70/1 aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Paris. ONU.
- Ordorika, I. (2003). *Power and politics in university governance: Organization and change at the Universidad Nacional Autónoma de México*. New York & London: Routledge Falmer.
- Parsons, W. (1996). *Public policy: An introduction to the theory and practice of policy analysis*. Cambridge, UK: Edward Elger Publishing Limited.

- Reich, R. (1990). Policy making in a democracy. En Reich, Robert (Ed.) (1990): *The Power of Public Ideas*, London, England: Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts. pp. 123-156.
- Rodríguez, A. (1992). Poder y política en las organizaciones. *Psicología Política*,(5), pp.99-115.
- Susskind, Lawrence (2006). Arguing, bargaining and getting agreement. En Moran, Rein & Goodin (eds.) (2006): *The Oxford handbook of public policy*, 1st. Great Britain: Ed., Oxford University Press, pp. 269-295.
- Tamayo, M. (1997). El análisis de las políticas públicas. En B. y. (Comps), *La nueva administración pública*, pp. 281-312. Madrid: Alianza Editorial.
- Von Baer, H. (2009). Vinculación con el medio: ¿función subalterna o esencial de la universidad?. En Nicolás Fleet (editor), *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias*. Santiago de Chile: Ediciones CNA-Chile.
- Wildavsky, A. (1979). *Speaking truth to power*. Boston: Little Brown.
- Wilson, C. (Sep.-Dec. de 2000). Policy Regimes and Policy Change. *Journal of Public Policy*, Vol.20, N°3 (Sep.-Dec-, 2000), pp. 247-274.

Bionota:

Tito Flores Cáceres. Académico y Director de Asuntos Nacionales e Internacionales de la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM), Santiago de Chile. Doctor en Gobierno y Administración Pública (IUIG/Universidad Complutense de Madrid). Chile.

Correo electrónico: tflores@utem.cl

4. Pensando global y actuando local: Implementación de los ODS en las instituciones de educación superior y sus asociaciones. Una experiencia de colaboración

Sandra Guarín Tarquino

Guillermo Parra

Isabel Toman

RESUMEN

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible es un compromiso y un reto para las universidades. Además del llamado a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y a promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, las universidades, como agentes formadores y generadores de conocimiento, tienen la oportunidad y responsabilidad, en su rol de agentes transformadores de la sociedad, de hacer una contribución significativa al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Los espacios asociativos se convierten en escenarios únicos de encuentro para potenciar el diálogo, la formación, la investigación, la acción y la cooperación alrededor de los ODS. La Asociación Internacional de Universidades (AIU) promueve el Enfoque de la Institución Integral (WIA) en el ámbito de la Educación Superior e Investigación para el Desarrollo Sostenible (ESDS) y lidera el Clúster Global ESDS. Este artículo presenta el trabajo de la AIU en ESDS y los avances en el desarrollo del modelo integral de implementación de la Agenda 2030 de la Universidad Antonio Nariño (UAN) de Colombia. Su propósito es mostrar el esquema colaborativo del Clúster y el caso de la UAN como ejemplos que pueden inspirar nuevas colaboraciones para un futuro más sostenible.

Palabras Clave: Universidad; Agenda 2030; Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); Enfoque de Institución Integral; Asociación de universidades.

4. Thinking globally and acting locally: Implementing the SDGs in higher education institutions and their associations. A collaborative experience

Sandra Guarín Tarquino

Guillermo Parra

Isabel Toman

ABSTRACT

The Agenda 2030 for Sustainable Development is a commitment and a challenge for universities. Universities, next to being called to ensure inclusive, equitable and quality education, and to promote lifelong learning, have the opportunity and responsibility as educators and generators of knowledge to transform society and contribute to the achievement of the Sustainable Development Goals (SDGs), highlighting their role of transforming agents of society. Associations and networks become unique meeting places to promote dialogue and exchange experiences on education, research, and action for SDGs. The International Association of Universities (IAU) fosters the Whole Institution Approach (WIA) in the field of Higher Education and Research for Sustainable Development (HESD) and leads the IAU Global HESD Cluster. This article presents the work of the IAU for HESD and the progress in implementing an integral model for the Agenda 2030 by the Antonio Nariño University (UAN) in Colombia. Its purpose is to show the collaborative model of the Cluster and the case of UAN as examples that can inspire new partnerships for a more sustainable future.

Keywords: University; Agenda 2030; Sustainable Development Goals (SDGs); Whole Institution Approach; University Associations.

4. Pensando global e atuando local: Implementação dos ODS nas instituições de ensino superior e suas associações. Experiência de colaboração

Sandra Guarín Tarquino

Guillermo Parra

Isabel Toman

RESUMO

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável é um compromisso e um desafio para as universidades. Além do chamado a garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade e a promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, as universidades como agentes formadores e geradores de conhecimento, têm a oportunidade e a responsabilidade de fazer contribuição significativa ao cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), relevando seu papel de agentes transformadores da sociedade. Os espaços associativos transformam-se em cenários únicos de encontro para potencializar o diálogo, a formação, a investigação, a ação e a cooperação em torno dos ODS. A Associação Internacional de Universidades (AIU) promove o Enfoque da Instituição Integral (WIA) no âmbito da Educação Superior e Pesquisa para o Desenvolvimento Sustentável (ESDS) e lidera o Cluster Global ESDS. Este artigo apresenta o trabalho da AIU na ESDS e os progressos no desenvolvimento do modelo integral de implementação da Agenda 2030 da Universidade Antonio Nariño (UAN) da Colômbia. Seu propósito é mostrar o esquema colaborativo do Cluster e o caso da UAN como exemplos que podem inspirar novas colaborações para um futuro mais sustentável.

Palavras-chave: Universidade; Agenda 2030; Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS); Enfoque de Instituição Integral; Associação de Universidades.

4. Penser global et agir local: mise en œuvre des ODD dans les établissements d'enseignement supérieur et leur associations. Une expérience collaborative

Sandra Guarín Tarquino

Guillermo Parra

Isabel Toman

RÉSUMÉ

L'Agenda 2030 pour le Développement Durable est un engagement et un défi pour les universités. En plus de l'appel à garantir une éducation inclusive, équitable et de qualité, et à promouvoir les opportunités d'apprentissage tout au long de la vie, les universités, en tant qu'agents de formation et de génération des connaissances, ont la possibilité et la responsabilité, soulignant leur rôle d'agents transformateurs de la société, d'apporter une contribution significative à la réalisation des Objectifs de Développement Durable (ODD). Les espaces associatifs deviennent des lieux de rencontre uniques pour renforcer le dialogue, la formation, la recherche, l'action et la coopération autour des ODD. L'Association Internationale des Universités (AIU) promeut l'Approche Institutionnelle Intégrale (WIA) dans le domaine de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche pour le Développement Durable (ESDS) et dirige le Cluster Global ESDS. Cet article présente le travail de l'AIU dans le domaine de l'EDDS et les avancées dans le développement du modèle de mise en œuvre intégrale du Programme 2030 de l'Université Antonio Nariño (UAN) de Colombie. Son but est de faire connaître le schéma collaboratif du Cluster et le cas de l'UAN comme exemples inspirants de nouvelles collaborations pour un avenir plus durable.

Mots clés: Universités; Agenda 2030; Objectifs de Développement Durable (ODD); Approche Institutionnelle Intégrale; Association d'universités.

Pensando global y actuando local: Implementación de los ODS en las instituciones de educación superior y sus asociaciones. Una experiencia de colaboración

1. Introducción

Cinco años después de la adopción de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, en la que se esbozan los Diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), muchos actores han adaptado esta agenda intersectorial, interconectada, inclusiva y global, entre ellas las Instituciones de Educación Superior (IES). El rol de la educación superior en el logro de la Agenda 2030 es esencial. Sin educación superior no se pueden lograr los ODS. La educación superior educa a las generaciones futuras, realiza investigaciones para encontrar soluciones a problemas complejos, crea iniciativas para que los campus universitarios sean más sostenibles, apoya a las comunidades locales y se compromete con ellas. Asimismo, la educación superior provee de una voz reflexiva a los temas presentados en los ODS, fomenta el pensamiento sistémico y el compromiso crítico.

Este artículo tiene por objetivo dar a conocer el trabajo de la Asociación Internacional de Universidades (AIU) sobre la Educación Superior e Investigación para el Desarrollo Sostenible (ESDS), y la conexión, desde una perspectiva global, a las IES miembros de la Asociación. A nivel local, la Universidad Antonio Nariño (UAN) en Colombia ha adaptado los ODS a su institución, proyectos y asociaciones. Otras IES en Colombia lo han replicado gracias a la iniciativa ODS de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), en la cual la UAN es líder.

En la primera sección de este documento se ofrecerá un panorama general de la actividad de la AIU en materia de ESDS y se profundizará en el Clúster Global de ESDS. En un segundo momento se presentará el caso de la UAN y su rol en la iniciativa de ASCUN en Colombia.

Teniendo en cuenta las experiencias de los autores, en la parte final de este artículo se destaca la forma en que la relación entre el trabajo de la AIU en materia de desarrollo sostenible facilita la adaptación de los ODS al plano

local. A su vez, el ejemplo local informa sobre la labor de la AIU y permite que otros miembros de la región latinoamericana adopten y transfieran estas experiencias a su contexto institucional y local.

2. Los espacios asociativos como motor del desarrollo sostenible - la AIU y el clúster global de ESDS

La AIU ha defendido el rol que las universidades y otras IES han desempeñado en la promoción del desarrollo sostenible desde principios de la década de los 90. Ya en 1993, la Declaración de Kyoto de la AIU solicitaba a los dirigentes de la educación superior que articularan mejor la labor de sus instituciones para lograr un futuro sostenible. Esto se reafirmó en 2014 con la Declaración de Iquitos (IAU, 2014). La AIU ha sido defensora ferviente de la inclusión de la educación superior en el logro de los ODS, una meta que no figuraba en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). La ESDS constituye una de las principales prioridades estratégicas de la AIU en su trabajo de construcción de redes con las IES en todo el mundo.

En 2019, la AIU elaboró una segunda edición de la Encuesta Mundial (primera en 2016), enfocada en los ODS en las IES, con 536 respuestas provenientes de 428 universidades de 101 países (Mallow et al., 2020). El análisis de la Encuesta Mundial de la AIU sobre la Educación Superior y la Investigación para el Desarrollo Sostenible muestra que, si bien el interés y la atención al desarrollo sostenible han aumentado en todo el mundo con la adopción de la Agenda 2030, no todos los ODS son aplicados por igual por las universidades. El compromiso con los ODS 4 (educación de calidad), 5 (igualdad de género) y 13 (acción por el clima) es alto, mientras que los ODS 14 (vida submarina), 2 (hambre cero) y 12 (producción y consumo responsables) reciben poca atención. Asimismo, el ODS 12 tiene un alto potencial de desarrollo (Mallow et al., 2020). Al mismo tiempo, el conocimiento de la Agenda 2030 y la comprensión de los ODS varían entre las regiones y también entre las diferentes posiciones dentro de la universidad, lo que en última instancia conduce a una apropiación subjetiva de las metas. Los ODS están más arraigados a nivel de la enseñanza, seguidos de cerca por la investigación. Las iniciativas de los campus y el compromiso con la comunidad no están todavía tan desarrolladas como las otras áreas (Mallow et al., 2020.)

3. El Enfoque de la Institución Integral

La UNESCO y la AIU promueven un Enfoque de la Institución Integral (WIA, por sus siglas en inglés) en el ámbito de la EDS desde la aprobación de la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible por las Naciones Unidas desde 2005 (UNESCO, 2019). Así, la ESDS fue el tema central de la primera Encuesta Mundial de la AIU. En comparación con los resultados de 2016, pocas IES habían integrado plenamente el desarrollo sostenible en sus instituciones para 2019. Sin embargo, cada vez más instituciones están en proceso de incluir el desarrollo sostenible en sus planes estratégicos, con un descenso del 7 % a partir de 2016 en aquellas instituciones que no cuentan con ningún plan estratégico (Mallow et al., 2020). En este artículo se muestra también que existen otras formas de financiar e integrar el desarrollo sostenible a las instituciones y que más del 50 % de ellas tienen un presupuesto asignado a las iniciativas de desarrollo sostenible, aunque la mayoría son sólo puntuales y basadas en proyectos (Mallow et al., 2020).

El marco más reciente de la UNESCO, la Educación para el Desarrollo Sostenible: Hacia la consecución de los objetivos estratégicos del desarrollo sostenible (EDS para 2030) (UNESCO, 2019), y sus predecesores, no son desconocidos para las IES y pueden constituir un punto de partida útil. Además, pensar en los objetivos como medios, tal como lo plantean, Elder et al. (2016 como se citó en el International Institute for Sustainable Development (IISD)/SDG Knowledge Hub, 9 de marzo de 2017), podría ser más fácil de aplicar ya que las IES deben adaptar los ODS a su estrategia interna. Estos autores señalan que "muchos de los denominados 'objetivos' principales son en realidad medios, y los esfuerzos para alcanzar estos objetivos de tipo medio deben diseñarse de manera que contribuyan de forma óptima a la consecución de los demás objetivos finales de 'nivel superior'"⁽¹⁾ (IISD/SDG Knowledge Hub, 2017). Teniendo esto en cuenta, cada institución debe encontrar su pro-

⁽¹⁾Traducción libre de: Many of the so-called headline "goals" are actually means, and efforts to achieve them must contribute optimally to achieving the other, higher-level final goals.

pio camino, pero puede aprender de los ejemplos que se han dado en contextos regionales e institucionales similares. Una vez más, no hay un solo enfoque para trabajar con los ODS ni para aplicar el WIA, "como son diferentes las universidades, tan diferentes pueden ser los enfoques integrales de las instituciones" (Mallow y van't Land, 2020, p.110).

4. El Clúster Global de ESDS de la AIU

El concepto de Clúster Global de ESDS sirve para conectar las universidades de diferentes continentes que trabajan en áreas similares de la sostenibilidad y los ODS. En los dos últimos años, la AIU ha desarrollado un nuevo proyecto intercultural y de gran diversidad que incorpora la educación superior al proceso de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, fomentando la atención y el trabajo específicamente sobre los ODS. El Clúster reúne a IES de todo el mundo y en igualdad de condiciones, con el fin de abordar conjuntamente los ODS y mejorar la cooperación entre universidades.

El Clúster está formado por 16 universidades, cada una de las cuales se dedica a uno de los ODS, a la vez que se conecta con los otros ODS y el trabajo del resto de los miembros. La AIU dirige la actividad sobre el ODS 17, favoreciendo "Alianzas para lograr los objetivos" en la educación superior. Las universidades líderes de todas las regiones del mundo colaboran con entre 2 y 8 instituciones en subgrupos que se comprometen con un ODS en particular e inician proyectos concretos para materializarlo. Además, el Clúster promueve el papel y el potencial que tienen las IES a nivel mundial para lograr los ODS y la Agenda 2030. Las universidades se comprometen con los ODS de múltiples maneras, a través de la enseñanza, la investigación, el liderazgo y las operaciones del campus. El Clúster facilita la colaboración y un enfoque de toda la institución hacia los ODS.

Este Clúster tiene dos objetivos específicos dentro del objetivo general de "Acelerar la aplicación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible" (Cumbre de las Naciones Unidas sobre los ODS en 2019): en primer lugar, servir de centro de recursos y redes tanto para las instituciones que ya participan en el desarrollo sostenible y que se esfuerzan por ayudar a abordar los

objetivos de desarrollo sostenible a nivel local y buscar asociaciones innovadoras en todo el mundo, como para las que empiezan a participar en los ODS en sus instituciones. Se dirigen al grupo para solicitar colaboración y orientación sobre las mejores prácticas para avanzar en los ODS en contextos locales, nacionales e internacionales. En segundo lugar, el Clúster de la AIU sirve como una voz global para la educación superior y el desarrollo sostenible. La AIU aboga por el desarrollo sostenible en las Naciones Unidas, en particular en el Foro Político de Alto Nivel sobre Desarrollo Sostenible (HLPF), en las conferencias mundiales de la AIU, en los talleres de los miembros y en otras iniciativas desarrolladas a nivel local y regional.

En consecuencia, la experiencia de la AIU trabajando en los últimos años con la sostenibilidad de manera más amplia y, con los ODS en particular, ha demostrado que la Agenda 2030 no es un concepto exclusivo de los gobiernos, sino que los ODS pueden convertirse en una "hoja de ruta" para las universidades, teniendo en cuenta las necesidades y circunstancias locales. Al hacerlo, se necesita un Enfoque de la Institución Integral (WIA siglas en inglés) que incluya la enseñanza y la investigación, pero también la estrategia universitaria. Además, es esencial un liderazgo comprometido, así como la participación del personal y los estudiantes.

Mientras que muchas IES se esfuerzan por encontrar la manera de empezar, los ejemplos locales y las redes pueden ser de enorme ayuda para proporcionar un know how y abrir oportunidades de colaboración en el esfuerzo conjunto por un futuro más sostenible. El ejemplo que se describirá más adelante es el caso de la Universidad Antonio Nariño en Colombia, miembro del Clúster AIU y de redes nacionales como la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN).

5. El caso de la Universidad Antonio Nariño

La Universidad Antonio Nariño (UAN) es una universidad fundada en Bogotá, Colombia, en 1976. Inició en un solo campus al sur de la ciudad de Bogotá. La ubicación de este primer campus, así como de los que habrán de ubicarse posteriormente en 26 ciudades diferentes responde al deseo de los fundadores

de contribuir a democratizar el acceso a la educación superior de alta calidad. La UAN es una universidad generalista, constituida al día de hoy por 15 facultades de alcance nacional, las cuales ofrecen programas de pregrado y posgrado, hasta el nivel de doctorado. La sede de Bogotá, compuesta por cuatro campus, obtuvo la acreditación institucional de alta calidad, una distinción que estará vigente por cuatro años, a partir de abril de 2019.

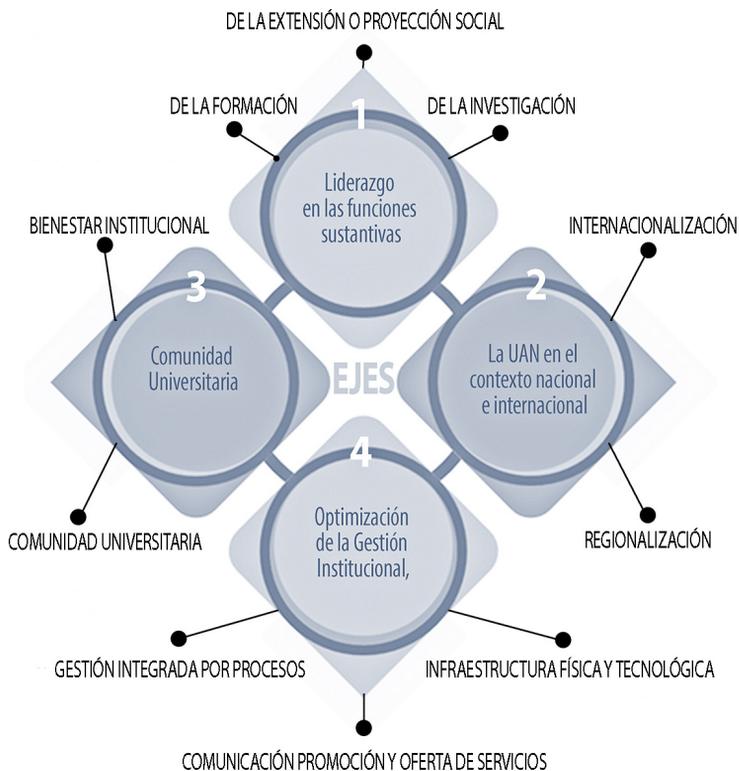
Desde su fundación, la UAN ha considerado el desarrollo sostenible, mediante la creación de programas académicos que contemplan en sus elementos misionales su contribución a éste y la puesta en marcha de proyectos de investigación que buscan satisfacer necesidades sin comprometer el bienestar de las próximas generaciones, considerando el equilibrio entre las dimensiones económica, social y ambiental del desarrollo (Brundtland Report, 1987). Al ser la UAN una universidad comprometida con la sostenibilidad, la Agenda 2030 se ha convertido en un marco de acción para el desarrollo de su modelo integral de implementación de la Agenda y una oportunidad para fomentar la colaboración intrainstitucional, a través de la cual actores con roles diferentes en la comunidad universitaria aportan para alcanzar objetivos comunes.

La UAN busca alcanzar sus metas, siguiendo un plan construido colectivamente, denominado Plan Institucional de Desarrollo (PID). El PID actual culminará en 2021 y en él se plasman referencias claras al desarrollo sostenible, estableciendo como propósito el de formar a los estudiantes a ser factores de cambio en una sociedad sostenible e inclusiva. La siguiente figura muestra los cuatro grandes ejes de trabajo a saber:

- 1) Liderazgo en las funciones sustantivas,
- 2) La UAN en el contexto nacional e internacional,
- 3) Optimización de la Gestión Institucional,
- 4) Comunidad Universitaria.

Como se puede apreciar y así se declara en los textos, los ODS se relacionan con todos sus ejes (UAN, 2017).

Figura 1. Ejes estratégicos del Plan Institucional de Desarrollo (PID) 2017-2021.



Nota: Adaptado del PID 2017-2021, Universidad Antonio Nariño.

Son los ejes 1 y 2 los que por razones obvias por los grandes temas que allí se tratan han sido los motores de la adopción de los ODS en la UAN, los cuales serán tratados a continuación.

6. El modelo integral UAN de implementación de la Agenda 2030

Los aportes desde diferentes unidades académicas y administrativas, la experiencia en el desarrollo de proyectos de investigación y de trabajo con la comunidad, sumados a la revisión documental y de guías como la de Sustainable Development Solutions Network (SDSN) – Australia/Pacific (2017), los encuentros e intercambios en espacios colaborativos nacionales e internacionales como la ASCUN y la AIU enriquecen el modelo integral UAN de implementación de la Agenda 2030. De hecho, la colaboración con la AIU impulsó el desarrollo de este modelo basado en seis pilares de acción que se complementan e intersectan.

Figura 2. Modelo integral UAN de implementación de la Agenda 2030.



Nota: Elaboración propia.

Pilar 1. Enseñanza-aprendizaje. El proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra inmerso en el eje 1- Liderazgo de las Funciones Sustantivas del PID. Esto implica que muchos de los esfuerzos se enfocan en formar a los estudiantes UAN, siendo la impartición de clases por parte de excelentes profesores y las técnicas didácticas innovadoras allí utilizadas, diferenciadores importantes.

La sostenibilidad y los ODS se convierten en una de las asignaturas institucionales electivas a disposición de todos los estudiantes de la UAN. Así mismo, pregrados como Medicina, Enfermería e Ingeniería Ambiental y posgrados como el doctorado en Ciencias de la Salud y el de Ciencia Aplicada, entre otros programas, hacen de la comprensión y aportes a los ODS parte fundamental de su desarrollo. De igual manera, la sostenibilidad y los ODS se incluyen como uno de los cuatro atributos del currículo UAN en su más reciente actualización de los lineamientos curriculares institucionales.

A manera de ejemplo, se presenta una de las experiencias de la Facultad de Ingeniería Ambiental. Desde el año 2018, la Facultad realizó una actividad piloto en la cual tanto profesores como estudiantes, organizados por su nivel de avance en el programa de estudios buscaron resolver problemas ambientales por medio de la realización de proyectos que tenían un alcance limitado a 12 semanas. Ese núcleo de profesores fue decisivo, como equipo semilla para el esfuerzo realizado en 2019 que consistió en la formación de 30 profesores de cuatro facultades en la técnica didáctica denominada "Aprendizaje Basado en Retos". Esta es una estrategia de aproximación a las comunidades y a las empresas, y es mucho más que la realización de un proyecto. El aula de clase, cambia. Y se puede planear para que su evolución se realice en varios semestres, y se trabaja de manera interdisciplinaria.

Este modelo permitió la realización de un reto con la participación de diversos programas académicos a saber, Ingenierías Civil y Ambiental, Administración, Contaduría. El reto consistía en buscar alternativas para el uso de la cascarilla de cacao, la cual es generada por un emprendimiento llamado Nikadi, el cual trabaja cacao de muy alta calidad. Participaron en el reto cerca de cien estudiantes considerando el impacto favorable en varios ODS, entre ellos el 2, 4, 6, 8 y 12. Los resultados satisfactorios desde el punto de vista de la formación

académica de los estudiantes así como los prototipos resultados de la actividad, permiten la institucionalización de la actividad así como la adopción de la metodología. Para 2020 se planeó la continuación del reto, la cual fue interrumpida por la época de aislamiento que se vivió a nivel nacional y mundial.

Pilar 2. Investigación. La investigación al igual que la formación se encuentra en la UAN en el eje

1- Liderazgo de las Funciones Sustantivas del PID.

Se considera que todos los estudiantes deben estar más cerca de esta actividad y para ello se cuenta con programas de semilleros de investigación, de los cuales se abrieron más de 100 en 2019, y se asignan recursos propios y se atraen otros, para estudiantes que incursionen en el programa de iniciación científica, o incluso de jóvenes investigadores.

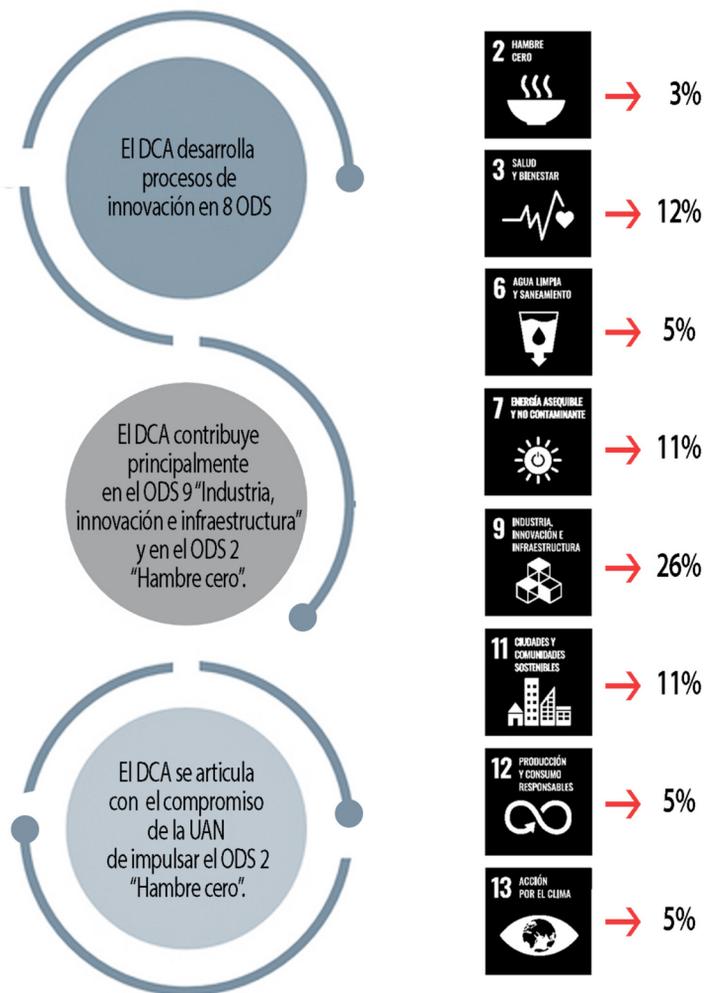
La Vicerrectoría de Ciencia, Tecnología e Innovación (VCTI) estimula la producción científica orientada a aportar a los ODS, desde los instrumentos de la política de Ciencia y Tecnología. Esto ha permitido que proyectos de investigación con recursos propios inicien actividades en proyectos de ODS 2 y 6, principalmente. Esos proyectos tienen la particularidad de involucrar comunidades y muchas veces sector privado. Estos se relacionan principalmente con los sectores lechero, agrícola y de piscicultura. A nivel nacional seis proyectos en curso están asociados AGROPEMCA, SENA, Alcaldía de Popayán, Universidad del Cauca, Gobernación de Boyacá, la Asociación de Piscicultores del Huila- ASOPISHUILA y a nivel internacional la Universidad de Huelva, la Universidad de Misiones en Argentina, el Instituto Tecnológico de San Luis Potosí, Universidad Autónoma de San Luis Potosí y el Instituto Nacional de México.

Por su parte, el Doctorado en Ciencia Aplicada (DCA), uno de los programas estrella en la UAN, da seguimiento al nivel de articulación de los proyectos de los estudiantes del programa con cada uno de los ODS. En 2019, los proyectos del DCA se relacionaron principalmente e a los ODS 9 – Industria, innovación e infraestructuras (26%) y

2 – Hambre cero (23%), tal y como se muestra en la Figura 3.

Figura 3. Articulación del Doctorado en Ciencia Aplicada con los ODS.

Porcentaje de participación en los ODS de acuerdo a las actividades de formación doctoral en el DCA



Nota: Adaptado de <https://www.knaufinsulation.es/sostenibilidad/entorno/ods-agenda-2030>

Pilar 3. Alianzas. El compromiso con la Agenda 2030 implica la interacción y construcción conjunta con actores de diferente naturaleza. La UAN ha asumido un rol de participación activa en espacios colaborativos de los órdenes nacional e internacional, así como el de articulador de iniciativas que reúnen universidades, sector privado y organizaciones de la sociedad civil.

- Con la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN)

En el ámbito nacional, la UAN participa en la iniciativa ASCUN para los ODS, la cual se ha organizado tomando como modelo el Clúster Global ESDS, es decir por cada ODS hay una universidad colombiana líder que motiva el desarrollo de aportes colectivos. La UAN lidera el ODS2-Hambre cero, así como el ODS 5-Igualdad de Género y contribuye activamente en el ODS 6-Agua Limpia y Saneamiento.

En el ánimo de utilizar las metodologías de ideación para la innovación, y así encontrar mejores formas para contribuir en la adopción intersectorial de los ODS en las IES, ASCUN organizó un evento de este tipo con la participación de 80 personas de IES, sector público, ONGs entre otras. Se denominó Innovation JAM y se realizó en el Hub de Innovación de la Universidad del Bosque en Bogotá.

La UAN realizó aportes claves en el Innovation JAM el cual buscó en una maratón de un día encontrar alternativas para adoptar las bases de la estrategia de adopción intersectorial de los ODS en las instituciones de educación superior. La UAN hizo parte de la propuesta ganadora del evento.

- Con la Asociación Internacional de Universidades (AIU)

Y en el ámbito internacional, la UAN hace parte del Global Cluster on HESD de la Asociación Internacional de Universidades (IAU), en el que lidera el ODS2- Hambre Cero, en colaboración con el grupo satélite conformado por: la Universidad Federal de Ouro Preto (UFOP) en Brasil, la Universidad de Oslo en Noruega y la Kaunas University of Technology en Lituania.

La UAN y las universidades satélites desarrollaron la serie de webinars Ending Hunger: a worldwide challenge, que contó con más de 400 participantes de Colombia, España, Lituania, México, Noruega, Reino Unido y Suecia. También tenían previsto llevar a cabo una escuela de verano experiencial en Bogotá en julio de 2020, la cual tuvo que ser pospuesta a causa de la pandemia de coronavirus COVID-19.

Además, la UAN y la UFOP cooperan en la codirección de tesis de grado de maestría y doctorado, estando actualmente en proceso de firma de un convenio específico de doble titulación entre las maestrías en Ingeniería Ambiental con énfasis en Tecnología Ambiental (UFOP) e Ingeniería de Bioprocesos (UAN).

Pilar 4. Internacionalización. La contribución a la sostenibilidad implica la comprensión de las dinámicas y demandas de la agenda global, la inserción en redes internacionales de conocimiento y gestión para el desarrollo sostenible y la activación de las relaciones internacionales. La Rectoría de la UAN, a través de la Oficina de Relaciones Internacionales (ORI), las vicerrectorías, facultades y grupos de investigación contribuye a estos procesos.

Las áreas de movilidad, internacionalización en casa y cooperación de la ORI impulsan la puesta en marcha del modelo integral UAN de implementación de la Agenda 2030. Desde el área de movilidad se divulgan e incentivan las oportunidades de intercambio y formación en ODS, tales como becas, seminarios, escuelas de verano internacionales, entre otras. Desde el área de internacionalización en casa se adelantan acciones que favorecen el aprendizaje global e incluyen la comprensión, práctica y aporte a los ODS, como por ejemplo el acompañamiento a la participación estudiantil en el Hult Prize 2021 denominado "Food for Good", para la generación de proyectos sostenibles que respalden el ODS2 - Hambre Cero. Y desde el área de cooperación se hace seguimiento a los fondos de financiación para los ODS y se apoya la formulación de proyectos de desarrollo sostenible a ser presentados a fuentes de cooperación, así como la conformación de equipos interdisciplinarios con participación internacional para la puesta en marcha de iniciativas que aporten a los ODS y a la internacionalización de la UAN. Ejemplos de esto son la Escuela del Agua UAN y la Escuela Water Management: a sustainability challenge for all.

La UAN cuenta con el Grupo de Líderes de Internacionalización (GLI), conformado por el equipo de la ORI y treinta profesores con horas asignadas dentro de su plan semestral para contribuir al proceso de internacionalización. El GLI trabaja bajo un esquema colaborativo, en el que además de velar por el cumplimiento de las metas de internacionalización de sus facultades, desarrolla iniciativas por comisiones que aportan a la internacionalización institucional. Una de esas comisiones es Internacionalización y ODS, desde la que se ha desarrollado una propuesta de sensibilización a

los ODS. Otra de las comisiones es el Club de la Interculturalidad, desde el que se fomenta el reconocimiento de la cultura propia y la interacción con otras culturas, y en el que participan estudiantes de diferentes regiones de Colombia, incluidas comunidades indígenas y afrocolombianas, así como estudiantes y profesores internacionales.

Pilar 5. Liderazgo social. El rol transformador de la universidad implica su proyección social, el fortalecimiento de vínculos con otros actores, el desarrollo de iniciativas multiactorales que aporten a los ODS, los programas de educación continuada para la sostenibilidad y los ODS y la participación en escenarios estratégicos para visibilizar los esfuerzos. Dada su presencia en 26 ciudades del país, la UAN ha desarrollado en el último año más de 180 iniciativas que involucran algún ODS, caracterizándose por el trabajo articulado entre profesores, estudiantes y comunidades locales.

A manera de ejemplo, se destaca la Escuela del Agua (EDA) del programa de Ingeniería Ambiental. La EDA nace como una apuesta de investigación y colaboración en el marco del Observatorio de Ríos de la UAN y se constituye como un espacio de participación ciudadana para el fortalecimiento de las capacidades de la población urbana y rural para la gestión del recurso hídrico en su territorio. La EDA desarrolla de manera participativa instrumentos para el empoderamiento de la ciudadanía en la toma de decisiones en escenarios en los que converge el sector privado, industrial, comunitario, político y gubernamental. Esto es posible gracias a la integración de herramientas para la generación y consulta de información de fácil acceso que permiten la decodificación de los conceptos técnicos sobre la calidad del agua, la gestión del riesgo, y el reconocimiento de la estructura ecológica del territorio y los conflictos asociados a ellos.

Pilar 6. Transversal. Conciencia. Este pilar busca fortalecer la cultura de la sostenibilidad en la UAN, a través de tres frentes: sensibilización, comunicación y práctica de los ODS. Para avanzar en su cumplimiento se abren espacios de reflexión permanente sobre la Agenda 2030, como la serie de webinarios Ending Hunger: a worldwide challenge y la campaña de cuidado y optimización de recursos CLIO: Convivencia en comunidad, Liderazgo, Internacionalización y Optimización de recursos.

Como parte del frente de comunicación, la UAN cuenta con un micrositio sobre ODS en el sitio web institucional, en el que reúne sus contribuciones, aliados, proyectos de investigación y acciones alrededor de los ODS. Además, adelanta iniciativas como el concurso de fotografía "Aduéñate de los ODS" en el que los participantes muestran su contribución al cumplimiento de los ODS.

Además de la continuación del desarrollo del modelo integral UAN de implementación de la Agenda 2030, el siguiente paso es su evaluación, para lo cual se diseñará un modelo propio, en el que se tomarán inicialmente como referencias los más recientes trabajos de la UNESCO (IESALC, 2020) y la guía "Cómo evaluar los ODS en las universidades" (Red Española para el Desarrollo Sostenible, 2020).

7. Reflexiones finales

En conclusión, existen varios desafíos y oportunidades de trabajo con los ODS en las IES. Un proceso de transformación a medio y largo plazo debe ser iniciado por el liderazgo y el personal con el apoyo de los estudiantes. En este proceso de transformación, las palabras clave son: la docencia formal, la investigación, la comunidad universitaria y la sociedad. Es necesario identificar áreas para la acción (o pilares en el caso de la UAN). Un ejemplo de una forma abarcadora de incluir los ODS en las instituciones de educación superior son la WIA y el concepto del Clúster de la AIU.

Recomendaciones para trabajar con los ODS en base a la experiencia de la AIU y la UAN:

- Encontrar el enfoque que se ajusta a la IES, declararlo y conectarlo con el trabajo que ya realiza, por ejemplo, en la colaboración comunitaria, la enseñanza, la protección del medio ambiente.
- Las declaraciones deben ir acompañadas de acciones de la institución, sus miembros y stakeholders.
- Evitar trabajar en silos, incluir todos los niveles y actores.
- La creación de alianzas, la participación en espacios colaborativos y los ejemplos de otras instituciones ayudan en el proceso.
- El seguimiento y la definición de indicadores propios, acordes con el contexto institucional son fundamentales.

El objetivo común es impulsar y acelerar el proceso de implementación de los ODS en las universidades, para todos los actores: estudiantes, profesores, personal administrativo y líderes. Es importante ayudarles a entender el valor estratégico de trabajar con los ODS, cómo llevarlos a cabo y cómo hacerlo de manera conjunta con otros actores dentro y fuera de la universidad.

Las universidades de todo el mundo están siguiendo modelos de internacionalización cuando se trata de establecer redes para el desarrollo sostenible. En las regiones en que es más común la creación de redes internacionales, las redes para el desarrollo sostenible presentan mayores avances. Al mismo tiempo, dichas redes son utilizadas cada vez más por las instituciones, lo que demuestra que la práctica de las comunidades locales se utiliza para promover el desarrollo sostenible.

En conclusión, los resultados de la encuesta muestran que el sector de la educación superior en todo el mundo está fortaleciendo su compromiso con el desarrollo sostenible gracias a la Agenda 2030. Sin embargo, siguen existiendo obstáculos para garantizar un compromiso pleno y queda mucho por hacer. Es importante seguir fortaleciendo la interfaz ciencia-política y tomar en cuenta lo que el sector de la educación superior en su conjunto ofrece para contribuir al logro de los ODS. La educación superior está empezando a transformarse para incluir los principios y las visiones del desarrollo sostenible. La pregunta que surge es si los mecanismos de la Agenda 2030 están preparados para incluir la educación superior como un actor clave del proceso.

Referencias

- Brundtland Report. (1987). Report of the world commission on environment and development: Our common future. United Nations General Assembly document A/42/427, New York: Naciones Unidas.
- International Association of University. (2014). IAU Iquitos statement on higher education for sustainable development. Iquitos: IAU.
- International Institute for Sustainable Development/SDG Knowledge Hub. (9 de marzo de 2017). Making SDG implementation easier: Thinking about goals as means. IISD/SDG Knowledge Hub. <http://sdg.iisd.org/commentary/guest-articles/making-sdg-implementation-easier-thinking-about-goals-as-means/>

- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2020). La contribución de la educación superior a los objetivos de desarrollo sostenible: Marco analítico. Caracas, UNESCO-IESALC. Disponible en: <https://www.iesalc.unesco.org/2020/02/17/2595/>
- Mallow, S., Toman, I., y van't Land, H. (2020a). IAU 2nd global survey report on higher education and research for sustainable development: Higher education and the 2030 agenda: Moving into the decade of action and delivery for the SDGs. International Association of Universities (IAU). Disponible en: https://www.iau-hesd.net/sites/default/files/documents/iau_hesd_survey_report_final_jan2020.pdf
- Mallow, S. y van't Land, H. (2020). Integrating Sustainable Development into the Whole Institution: Can the SDGs1 Bridge the GAP2?, Sengupta, E., Blessinger, P. and Yamin, T.S. (Ed.) Teaching and Learning Strategies for Sustainable Development (Innovations in Higher Education Teaching and Learning, Vol. 19), Emerald Publishing Limited, pp. 107-122. <https://doi.org/10.1108/S2055-36412020000019011>
- Red Española para el Desarrollo Sostenible. (2020). Cómo evaluar los ODS en las universidades. Disponible en: www.reds-sdsn.es/documentos
- SDSN Australia/Pacific (2017). Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector. Australia, New Zealand and Pacific Edition. Sustainable Development Solutions Network – Australia/Pacific, Melbourne.
- UNESCO. (2019). SDG 4: Education 2030: Part II, education for sustainable development beyond 2019. Paris: UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366797>. [Consulta: 28/07/2020].
- Universidad Antonio Nariño. (2017). Plan institucional de desarrollo 2017-2021. Bogotá. Disponible en: <https://www.uan.edu.co/documentos-institucionales>

Bionotas:

Sandra Guarín Tarquino. Internacionalista, especialista en Estudios Europeos, y magíster en Gerencia y Práctica del Desarrollo. Directora de Relaciones Internacionales de la Universidad Antonio Nariño. Líder de la Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior. Colombia.

Correo electrónico: relinter@uan.edu.co

Guillermo Alfonso Parra R. Vicerrector de Ciencia, Tecnología e Innovación, Universidad Antonio Nariño. Doctor en Telecomunicaciones y Procesamiento de Señal, Universidad de Rennes I, Francia. Ingeniero Eléctrico y Magíster en Ingeniería Eléctrica, Universidad de los Andes, Colombia.

Correo electrónico: vicerrector.cti@uan.edu.co

Isabel Toman. Responsable del programa de desarrollo sostenible en la Asociación Internacional de Universidades. Su carrera académica se ha centrado en idiomas, política y estudios regionales (América Latina y Europa).

Sus intereses de investigación incluyen educación superior, relaciones internacionales y sostenibilidad.

Correo electrónico: i.toman@iau-aiu.net

5. Ecologización institucional, estrategia para la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en una institución de educación superior en Colombia

Carlos A. Amaya Corredor
Carolina Hernández Contreras
Nancy Tavera Castillo

RESUMEN

La Agenda Las instituciones de educación superior (IES) deben ser los motores y el transporte del desarrollo sostenible, dado que orientan el conocimiento, aplican investigación e influyen en la sociedad respondiendo a sus dinámicas de cambio y consolidación. El desarrollo sostenible se impulsa a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como apuesta mundial de bienestar. Las universidades participan de la sostenibilidad y los ODS desde dos focos principales apropiándolos con acciones en su gestión administrativa y funcional, y articulados a sus funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión. Las experiencias de las IES de Colombia en responsabilidad ambiental se asumen desde un sistema de gestión o de un plan operativo. Las Unidades Tecnológicas de Santander (UTS) son una institución de educación superior de Colombia con un alto nivel de incidencia social; su apuesta de sostenibilidad con la estrategia de ecologización institucional, fortalece su gestión administrativa y el cumplimiento de sus funciones sustantivas, y generará resultados articulados con los ODS. La formulación del Plan de Sostenibilidad Ambiental Institucional reúne los elementos validados como estructurantes de la sostenibilidad de las IES y propone la ejecución de acciones que, con visión de sostenibilidad ambiental, mejoren integralmente la institución y su entorno, apropiando la ecologización institucional para aportar a la sostenibilidad mundial.

Palabras Clave: Sostenibilidad Universitaria; Responsabilidad Ambiental; Ecologización; Desarrollo Sostenible; Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

5. Institutional greening, Strategy for the implementation of the Sustainable Development Goals in an Institution of Higher Education in Colombia

Carlos A. Amaya Corredor
Carolina Hernández Contreras
Nancy Tavera Castillo

ABSTRACT

Higher Education Institutions (HEIs) must be the engines and transportation of sustainable development since they lead knowledge, conduct research and influence society by responding to its dynamics of change and consolidation. Sustainable development is promoted through the Sustainable Development Goals (SDGs) as a global commitment to well-being. Universities participate in sustainability and in the SDGs from two main focuses, appropriating them with actions in their administrative and functional management, and articulating to their substantive functions of teaching, research and extension. The experiences of Colombian HEIs in environmental responsibility are assumed from a management system or an operational plan. The Santander Technology Units (STU) are a Colombian Higher Education Institution with a high level of social impact; their commitment to sustainability with the institutional greening strategy strengthen their administrative management and compliance with their substantive functions, and generate articulated results with the SDGs. The formulation of the Institutional Environmental Sustainability Plan gathers the validated elements as components structuring HEIs sustainability and proposes the execution of actions that, with a vision of environmental sustainability, comprehensively improve the institution and its environment, appropriating institutional greening to contribute to global sustainability.

Keywords: University Sustainability; Environmental Responsibility; Greening; Sustainable Development; Sustainable Development Goals (SDGs).

5. Ecologização institucional como estratégia para implementação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável em instituição de ensino superior na Colômbia

Carlos A. Amaya Corredor
Carolina Hernández Contreras
Nancy Tavera Castillo

RESUMO

As Instituições de Ensino Superior (IES) devem ser os motores e o transporte do desenvolvimento sustentável uma vez que orientam o conhecimento, conduzem a pesquisa e influenciam a sociedade, respondendo à sua dinâmica de mudança e consolidação. O desenvolvimento sustentável é promovido por meio dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) como um compromisso global com o bem-estar. As universidades participam da sustentabilidade e dos ODS a partir de dois focos principais, apropriando-os com ações em sua gestão administrativa e funcional, e articulados às suas funções substantivas de ensino, pesquisa e extensão. As experiências das IES da Colômbia com relação à responsabilidade ambiental são assumidas a partir de um sistema de gestão ou de um plano operacional. As Unidades de Tecnologia de Santander (UTS) são uma Instituição de Ensino Superior colombiana com alto nível de impacto social; seu compromisso com a sustentabilidade baseia-se em estratégia de ecologização institucional que fortalece sua gestão administrativa e realização de funções substantivas para gerar resultados articulados com os ODS. A formulação do Plano de Sustentabilidade Ambiental Institucional considera os elementos validados como estruturas básicas da sustentabilidade das IES e propõe execução de ações que, com uma visão de sustentabilidade ambiental, melhoram de forma abrangente a instituição e seu ambiente, apropriando-se da ecologização institucional para contribuir para sustentabilidade global.

Palavras-chave: Sustentabilidade Universitária; Responsabilidade Ambiental; Ecologização; Desenvolvimento Sustentável; Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

5. Écologisation institutionnelle, stratégie pour la mise en œuvre des Objectifs de Développement Durable dans une institution d'enseignement supérieur en Colombie

Carlos A. Amaya Corredor
Carolina Hernández Contreras
Nancy Tavera Castillo

RÉSUMÉ

Les établissements d'enseignement supérieur (EES) doivent être les moteurs et les vecteurs du développement durable dans le sens où ils orientent les connaissances, mettent en place la recherche et influencent la société en répondant à sa dynamique de changement et de consolidation. Le développement durable est promu par le biais des Objectifs de Développement Durable (ODD) en tant qu'engagement mondial pour le bien-être. Les universités participent à la durabilité et aux ODD à partir de deux axes principaux, par des actions dans leur gestion administrative et fonctionnelle, et par leur articulation dans des fonctions de fond en relation à l'enseignement, la recherche et l'extension. Les expériences des IES en Colombie en matière de responsabilité environnementale sont assumées à partir d'un système de gestion ou d'un plan opérationnel. Les Unités Technologiques de Santander (UTS) sont un établissement d'enseignement supérieur colombien avec un fort impact social; leur engagement en faveur de la durabilité en fonction de la stratégie d'écologisation institutionnelle renforce leur gestion administrative, le respect de leurs fonctions de fond et génère des résultats articulés avec les ODD. La formulation du Plan de Durabilité Environnementale Institutionnelle considère les éléments validés en tant que structures pour la durabilité des EES et propose l'exécution d'actions qui, avec une vision de durabilité environnementale, améliorent l'institution de façon intégrale ainsi que son environnement, en s'appropriant de l'écologisation institutionnelle pour contribuer à la durabilité globale.

Mots-clés: Durabilité Universitaire; Responsabilité Environnementale; Écologisation; Développement Durable; Objectifs de Développement Durable (ODD).

Ecologización institucional, estrategia para la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en una institución de educación superior en Colombia

1. Introducción

La universidad, en sus funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión, crea los espacios con los cuales el conocimiento se dinamiza en conjunción con su sociedad y está en directa relación con las propuestas de solución a las problemáticas mundiales, por lo cual la vigencia de la universidad es permanente, es decir, la universidad debe centrar sus esfuerzos fundamentales en hacerse sostenible.

Si bien desde los años 80 se declaró la importancia de la relación universidad y ambiente (UNESCO-PNUMA, 1985), lo ambiental se visionaba como un elemento transversal de formación, por ello se asumía, y aun hoy día muchos lo asumen, como no ligada a todas las áreas del conocimiento. Aun así, las universidades han avanzado en su compromiso de formación integral, entendiendo que el profesional debe incorporar en sus competencias, la comprensión de su realidad ambiental.

Una revisión de la existencia de la educación ambiental en universidades colombianas (Berdugo y Montaño, 2017), informa que, bajo este enfoque se incluyen desarrollos curriculares y capacitación institucional, pero en la gran mayoría de instituciones, reconocen la educación ambiental como estrategia institucional de aporte a la sostenibilidad.

En Colombia bajo el campo de la Ingeniería Ambiental el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) registra 135 programas académicos activos, en todos los niveles de formación, mientras que programas de formación en sostenibilidad, solo se relacionan 53 y de estos, ninguno es de nivel de pregrado, todos son de formación posgradual: 22 especializaciones, 27 maestrías y 4 doctorados (MINEDUCACION, 2020).

Junto al enfoque de formación en sostenibilidad, las universidades deben asumir su transformación en todos sus espacios, para que la sostenibilidad

sea un proceso que permeen todos los ámbitos y se convierte, en la imagen pertinente que trasmite y aporte por el desarrollo de la sociedad (Callejas et al., 2018).

Desde esta perspectiva, las Unidades Tecnológicas de Santander (UTS), institución de educación superior de orden público, ha logrado convertirse en referente social de calidad, por la oferta de programas académicos, pertinentes a la región y el país. La combinación de calidad, pertinencia e inclusión social, la han posicionado como la mejor institución de formación tecnológica de Colombia, así lo indica el Reporte Ranking ASC-Sapiens, Versión 2018 (Peña-Barrera y SR, 2018).

Las UTS en el año 2001, creo el programa de Tecnología Ambiental y para el año 2012, adelantó la reestructuración del programa, logrando la creación de Ingeniería Ambiental por ciclos propedéuticos, el programa ha generado actividades orientadas a identificar, mejorar y hacer visible el compromiso ambiental institucional.

Como resultados iniciales se logró la oficialización del Plan de Gestión Integral de Residuos Sólidos y para el año 2015, la formulación de su Plan de adaptación al cambio climático (Hernández y Amaya, 2018). A partir de estos productos y con apoyo en la graduación de ingenieros ambientales se ha trabajado en desarrollar estrategias, que incorporen en la institución los lineamientos del Desarrollo Sostenible, enfocados en dos frentes de influencia: intrainstitucional, para incorporar lineamientos de sostenibilidad en las condiciones económicas, sociales y ambientales de la institución; y extrainstitucional para proyectar alternativas de transformación o fortalecimiento del área de influencia de la institución.

En este documento se presenta como se ha trabajado, siguiendo el concepto de ecologización, en la formulación, consolidación y operación de acciones de sostenibilidad institucional en las UTS y enfocadas al logro de metas en ODS específicos. Este trabajo ha articulado estudiantes, docentes, directivos y personal administrativo en general, para que en trabajo concatenado se definan los aspectos institucionales que abordan la sostenibilidad, fortaleciendo las instancias de gestión de las UTS.

2. Antecedentes

Desde el enfoque base de los ODS, se intuye la relación que las universidades deben tener en la materialización de los mismos, la Organización de Naciones Unidas (ONU), los presenta bajo tres fines fundamentales: erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad (ONU, 2015); estos fines son inherentes a la educación y son los mecanismos que los procesos de desarrollo deben lograr para la calidad de vida de la humanidad.

Desde el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) para la Educación Superior de Colombia (CNA, 2020), se describen ocho áreas del conocimiento en las que se agrupan, los programas de formación de la universidades en Colombia, se ratifica que las funciones de la universidad y su influencia en la transformación social, tiene relación directa con la ejecución de los ODS, tanto para lograr mejorar las condiciones sociales actuales, como para establecer condiciones a futuro. Otro ámbito en el que las universidades están vinculadas con los ODS, es desde su componente de gestión institucional, en el cual se incorpore la sostenibilidad en los ámbitos que propician su funcionamiento.

Desde el Centro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (CODS) en Colombia, se considera que frente a los ODS, las universidades deben generar pensamiento y acción en pro del desarrollo sostenible, para lo cual deben impulsar tres aspectos fundamentales: Hacer dentro de la misma universidad, desarrollar conocimiento; y, conectar la investigación con el mundo para intervenirlo y transformarlo (CODS, 2019). Por otra parte, la Red de Soluciones de Desarrollo Sostenible (SDSN por sus siglas en inglés), ha construido lineamientos para apoyar a las universidades en su interacción con los ODS. Desde la academia y la gestión, puntualizan cuatro campos de actuación: Aprendizaje y enseñanza, es decir la docencia; la investigación, aplicación pertinente del conocimiento; la gobernanza institucional, políticas de gestión y extensión universitaria; y el liderazgo social, para incluirse en la transformación social (SDSN, 2017).

En Colombia los 135 programas académicos en el área Ingeniería Ambiental y los 53 en el área específica de la sostenibilidad (MINEDUCACION, 2020), son respuesta desde la academia a su vinculación con los ODS. En el componente de gestión institucional, las experiencias que se encuentran,

responden a la iniciativa de cada institución por asumir su compromiso ambiental de sostenibilidad visualizando su aporte hacia la materialización de los ODS.

Experiencias de sostenibilidad universitaria, o por lo menos de compromiso ambiental, han permitido establecer bases conceptuales con las cuales las UTS, han visualizado que parte del trabajo que se desarrolla en la academia, son instrumentos de sostenibilidad y que este concepto debe trascender y reconocerse también en su estructura funcional y su infranqueable compromiso social. Es ahí donde se enfoca el recaudo de información que llevó a establecer una estrategia en las UTS, para ampliar lo ambiental y la sostenibilidad y mirar cómo se aporta en relación a los ODS.

En 2018 se publicó el libro *Universidades y Sostenibilidad, experiencias de las instituciones de educación superior en Colombia* (Sáenz et al., 2018), en el cual se consignan experiencias de 13 universidades de Colombia, en el área ambiental y sostenibilidad, la obra hace evidente que para el momento de documentar las experiencias, el enfoque de sostenibilidad de todas las universidades, pasaba por cumplir con su componente ambiental desde la academia o desde la gestión.

Las experiencias presentadas por Sáenz et al. (2018), son anteriores al año 2015, por lo que no hace referencia directa a los ODS, aun así, muestra trabajos que enfocaban las universidades, a coincidir a futuro, con la ruta trazada hoy día por los ODS. De las trece universidades incluidas, solo cuatro de ellas presentan sus experiencias asociadas a conceptos de sostenibilidad, las otras nueve universidades presentaban sus experiencias asociadas al componente ambiental, como componente trasversal de su academia, o como un elemento del sistema de gestión y calidad institucional.

La experiencia de todas las universidades, fue descrita a través de su desempeño en los componentes de gobierno y participación, avances en investigación, formación y docencia y gestión y ordenamiento ambiental y responsabilidad socio-ambiental. Se incluyen aspectos como gestión de residuos, uso de recursos naturales, relación con la biodiversidad, interacción con la sociedad y las poblaciones, mostrándolo desde el que hacer de los programas académicos que se vinculan al área ambiental o desde una instancia administrativa institucional.

Este enfoque inicial, permitió recabar la información de diferentes universidades en Colombia, que sirvieron de referentes para orientar el trabajo que se podía desarrollar en las UTS.

Para la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales (UDCA), su Sistema de Gestión Ambiental (SIGA) vincula a toda la comunidad universitaria y lo presentan con el objetivo de mejorar el desempeño ambiental y lograr la sostenibilidad ambiental de la institución, amparados en su política ambiental, enfocan su trabajo en tres áreas de trabajo: Agua potable y saneamiento básico, Biodiversidad y territorio e Inclusión de la dimensión ambiental. Además el trabajo entorno a la sostenibilidad ha planteado en la universidad la relación con los ODS y lo destacan como un trabajo interdisciplinar que integra la universidad y las comunidades de influencia (UDCA, 2019).

Para la Universidad Libre de Colombia (UNILIBRE), la sostenibilidad también inició por el desarrollo de su componente ambiental, actuando en docencia y gestión administrativa, y se fortaleció en el Sistema Ambiental de la Universidad Libre (SIAUL). Desde su política de sostenibilidad integra los procesos académicos y administrativos relacionados con la inclusión de la dimensión ambiental en la universidad. La estrategia de sostenibilidad, analizan 7 áreas que integran toda la institución. Y el aporte a los ODS, puntualiza programas y procesos de formación, grupos y líneas de investigación, actividades de proyección social y buenas prácticas que aportan a los ODS (UNILIBRE, 2020).

La Universidad de Medellín (UDEM), incorpora la sostenibilidad a su estructura bajo la estrategia de Campus Vivo: La universidad sostenible reconoce la importancia de la sostenibilidad, contribuyen al desarrollo sostenible y se relacionan con los ODS. El camino de sostenibilidad lo iniciaron en 2015 con proyectos desde la academia y hoy día, la sostenibilidad se aplica integral en todos los procesos de la universidad. Como soporte de ello han promulgado su política de sostenibilidad y han desarrollado su gestión de sostenibilidad desde 12 áreas en las cuales se entrelazan con las metas de los ODS (UDEM, 2020).

La Universidad del Norte de Barranquilla (UNINORTE), estructura su sostenibilidad a través de Ecocampus, como la herramienta para propiciar trabajo colaborativo entre la academia y la administración universitaria. Esta estrategia abarca 6 campos de acciones y la suma de voluntades logrando

resultados enmarcados en sostenibilidad social y ambiental del entorno de la institución, con lo cual aportan a consolidar metas de los ODS (UNINORTE, 2020).

La Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), han consolidado el centro de Gestión Ambiental, respaldados en la política ambiental institucional y trabajo en educación y cultura ambiental, disminución del impacto ambiental, gestión de la biodiversidad, eficiencia en el uso de recursos y procesos institucionales. La sostenibilidad de la UTP abarca todos los componentes académicos para la sostenibilidad y desarrolla aspectos estratégicos que fortalecen los procesos de gestión administrativa (UTP, 2020).

Un importante ejemplo de compromiso universitario por la gestión ambiental y la sostenibilidad, ha construido la Universidad Autónoma de Occidente (UAO), bajo el proyecto de Campus Sostenible, el cual la destaca como una de las universidades más sostenibles de Colombia. La UAO conjuga su enfoque de sostenibilidad desde la academia y desde la gestión institucional, trabaja en áreas de cambio climático, gestión integral del agua, la energía y los residuos sólidos, campus saludable, formación e investigación, campus verde, consumo sostenible y formación, cultura y ambiente, que le da suficientes argumentos para articularse con la concreción de los ODS (UAO, 2020).

La Universidad Javeriana (PUJ), en su gestión y compromiso ambiental ha trabajado desde una política institucional tomando como referencia la Encíclica *Laudato Si'* del Papa Francisco, han construido el Plan de Manejo Ecológico y Ambiental, Proyecto Cosmos, el cual es su línea de acción por la sostenibilidad. En este enfoque la atención de los ODS es un elemento claro del plan de manejo ecológico, tras las directrices de la iglesia católica de reconocernos todos como miembros de la misma casa (PUJ, 2015).

La Universidad de los Andes (UNIANDES), cuenta con el Plan de Gestión Ambiental Universitaria y el Plan de Sostenibilidad. El primero contempla tres programas sectoriales y el segundo abarca las áreas de: Cultura y aprendizaje, ecosistemas, cambio climático, operación institucional y bienestar. Un aporte muy fuerte a la sostenibilidad es su respaldo al CODS, desde el cual ejecutan acciones en la construcción de las metas de los ODS (UNIANDES, 2020).

La Universidad de Santander (UDES), ha consolidado su proyecto UDES Verde desde 2012, enfocados inicialmente en cumplimientos legales ambientales que le aplicaban a la institución, trabajan en cuatro áreas temáticas, gestionadas desde su departamento de gestión ambiental. Esto se ha respaldado en la política ambiental institucional, desde la cual se impulsa la ejecución de acciones de prevención, corrección y restauración del deterioro ambiental y enmarcado en el cumplimiento de los pactos mundiales (UDES, 2020).

Por otra parte, el primer claustro universitario del departamento y una de las primeras diez universidades de Colombia, es la Universidad Industrial de Santander (UIS) su aporte a la sostenibilidad se da desde su Sistema de Gestión Ambiental, soportado en la política ambiental como generadores de desarrollo sostenible y la cual se aplica en el cumplimiento de los programa sectoriales de atención integral ambiental en la institución. Estos espacios no los presentan en directa relación con los ODS, aunque es de reconocer que sus resultados son aporte significativo de la UIS a las metas de éstos y al logro del agenda 2030 (UIS, 2020).

Una vez identificados todas las experiencias universitarias, que podían orientar la organización de ideas e iniciativas en las UTS, en lo relacionado al componente ambiental y aportes a la sostenibilidad, se puntualizaron los aspectos en los cuales debería enfocarse un trabajo asertivo y prospectivo que mostrara resultados concretos en la institución.

3.Desarrollo

Como lo consigna el segundo informe del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) sobre educación superior y los ODS, las IES deben liderar la transformación de las actividades humanas para reducir el impacto negativo sobre el entorno y garantizar la adopción de un modelo de desarrollo sostenible (IESALC, 2020). Coincidiendo con el SDSN (2017) en promover la sostenibilidad universitaria desde los campos de la gobernanza institucional, la formación de profesionales, las evidencias investigativas y el liderazgo social, para transversalizar la sostenibilidad y para propiciar respuestas integrales al contexto de los ODS

3.1. Universidad Ambiente y Sostenibilidad

Cuando la universidad logra trasegar en lo ambiental, llega al nivel de hablar de sostenibilidad. En esta relación, una aproximación a una universidad sostenible se enfoca en cumplir los elementos fundamentales del desarrollo sostenible: Social, económico y ambiental, acorde a los alcances que cada universidad tiene y los relaciona con el desarrollo de infraestructura, la apropiación de sistemas de gestión y el cumplimiento de su responsabilidad social (Parrado y Trujillo, 2015).

Si bien, desde el Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) en la conferencia Rio+20, se hizo explícito que las IES debían impulsar el desarrollo sostenible a través de enseñarlo, investigarlo, transformar sus campus y apoyar la sociedad, no se hace hincapié en que estas áreas deban desarrollarse a la par, pero sí, se deja de manifiesto que es importante que desde las universidades se impulse cada una de ellas (Albareda-Tiana et al., 2017).

La Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE), ha avanzado en forma significativa en puntualizar los aspectos que deberán tenerse presente para incluir la sostenibilidad de manera integral en la universidad: Organización: incluye política de sostenibilidad ambiental, comunidad universitaria y responsabilidad social; Docencia e Investigación: funciones sustantivas; y Gestión: Urbanismo y biodiversidad, Energía, Agua, Movilidad, Residuos, Compra verde y Evaluación del impacto ambiental de las actividades universitarias. El cumplimiento de estos aspectos permite identificar la condición de sostenibilidad ambiental implementado en la universidad.

La CRUE, hace evidente, que la sostenibilidad universitaria pasa por su capacidad de respuesta a su visión de lo ambiental lo cual será el foco de la sostenibilidad universitaria y en ese orden de ideas, liga esa sostenibilidad con los ODS y hace un importante sustento de cómo la universidad da respuesta a un grupo de los 17 ODS: ODS 4 educación con Calidad, ODS 6 Agua y Saneamiento Básico, ODS 7 Energía accesible, ODS 9 industria e Innovación, ODS 11 Ciudades Sostenibles, ODS 12 producción y consumo responsable y ODS 13 Paz, justicia e institucionalidad. Sin negar la capacidad de respuesta de la universidad a los 17 ODS y a los que la naturaleza de cada universidad responda de manera particular (CRUE, 2018).

En la agenda 2030 la posición de la universidad se enfoca en dos aspectos fundamentales: Uno, desde la docencia y la investigación, para formar y para intervenir la sociedad; y dos, a consecuencia de ello, liderar la transformación de esa sociedad prospectivamente (REDS, 2020). Desde estos aspectos las universidades deben asumir su responsabilidad ambiental y su compromiso social, como instrumentos de identidad institucional y con los cuales promover la sostenibilidad

Desde la docencia, los programas académicos han buscado brindar formación integral, incorporando espacios académicos a las ofertas curriculares de las diferentes áreas del conocimiento (Berdugo y Montaña, 2017). Formar en la sostenibilidad es un proceso que se debe dar al transformar estos espacios curriculares de contenido ambiental, y para ello, el enfoque e intención de la agenda 2030 y en especial las metas propuestas del ODS4, es hacer de la sostenibilidad, el enfoque principal de la educación superior.

Desde la gestión, la implementación de sistemas de gestión ambiental, la formulación y divulgación de una política ambiental y el desarrollo de planes sectoriales, han sido las principales estrategias impulsadas por las universidades, para respaldar su compromiso por la sostenibilidad, así se concluye de los aspectos presentados por Sáenz et al. (2018).

Se hace evidente entonces, que la sostenibilidad de las universidades tiene como soporte, reconocer la incidencia ambiental de la institución y promover acciones que empiecen a mitigar los posibles impactos que se estén generando y se avanza para que la universidad se enfoque en sostenibilidad e identifique sus posibilidades de relación con la agenda 2030 y con los ODS. El IESALC (2020) establece lineamientos para este propósito, y describe los aspectos en los cuales debe enfocarse las IES, para lograr la integración con la sostenibilidad y los ODS.

Para consolidar la gestión ambiental y la sostenibilidad en una universidad, se necesitan dos elementos estructurales fundamentales, uno, contar con una instancia responsable de gestión ambiental; y dos, formular y cumplir una política institucional ambiental o de sostenibilidad, la cual respalde la importancia y significancia de este trabajo en todos los procesos de la institución. En la medida en que se avance en la consolidación de estrategias y acciones ambientales, la institución se entrelaza con las propuestas de los ODS.

Al recabar en las UTS, cómo se ha trabajado por la sostenibilidad universitaria, o por lo menos por su responsabilidad ambiental, se logró encontrar aspectos iniciales coincidentes con la forma en que todos los casos tomados como referencia, evidencia que han iniciado su trabajo hacia la sostenibilidad.

En las UTS la sostenibilidad no es un precepto tácito en su orientación y ha estado enfocada en la sostenibilidad financiera. Aun así, la oferta académica y los resultados que institucionalmente se alcanzan, aportan a mejores condiciones sociales, económicas y ambientales, lo cual es un aporte significativo para el desarrollo de la región y el país.

La visión y la misión, enuncian elementos cercanos al desarrollo sostenible cuando expresa: "contribuir al desarrollo socio-económico, científico, tecnológico, ambiental y cultural de la sociedad" (UTS, 2020/a, p.9). Además, en las "Políticas o lineamientos de estrategia institucional para su accionar, fundamentados en la visión prospectiva y en la misión que cumple en la sociedad" (UTS, 2020/b), la sostenibilidad está presente cuando se describe el componente económico. Y en relación a alguna mención de componente de sostenibilidad ambiental, en el objetivo de la política 5, se nombra "sostenibilidad y compromiso social" (UTS, 2020/b, p.2). y en la política 10 se reconoce la "pertinencia institucional" a su entorno (UTS, 2020/b, p.4).

Se hace necesario entonces, establecer que la sostenibilidad en las UTS, deberá pasar por reconocer y participar en el desarrollo sostenible y en los ODS, dado que son las apuestas mundiales de desarrollo, se requiere partir del compromiso de la alta dirección institucional para asumir la sostenibilidad como elemento estructural de la institución, y adoptar directrices que reconstruyan el quehacer diario de la institución con sostenibilidad.

4. Metodología de la Investigación

La construcción metodológica del trabajo fue realizado bajo el enfoque descriptivo para documentar la realidad y se orientó por un proceso interpretativo (Barraza, 2017) y correlacional (Hernández, 2014), desde el cual se identificaron las condiciones propias del entorno de estudio y se explicaron las situaciones encontradas a través de los elementos aplicados y las posibilidades de intervención para proponer mejoras.

En la primera fase del trabajo, se identificaron los trabajos ya desarrollados desde la academia, a qué aspectos ambientales de la institución respondían. Esto permitió evidenciar que no se tenía un lineamiento guía desde la gestión institucional por su responsabilidad ambiental, aunque se venía trabajando desde la academia por mejorar procesos puntuales y específicos, para intervenir y mitigar los posibles daños ambientales en la institución.

En la segunda fase, se construyó la matriz de identidad ambiental institucional de las UTS, en la que se puntualizaban los aspectos ambientales en los cuales debía enfocar los esfuerzos institucionales. Esta matriz abarcó aspectos técnicos ambientales articulándolos con las políticas, principios y objetivos generales de funcionamiento. Este panorama institucional mostró que desde la academia se habían desarrollado acciones que respondían al compromiso ambiental institucional.

En una tercera fase, el trabajo se complementó con apoyo externo y se enfocó en reconstruir el trabajo avanzado para empezar a verlo dentro del concepto de sostenibilidad ambiental; identificar las áreas de trabajo de esa sostenibilidad ambiental y formular la estructura del plan de sostenibilidad institucional.

El trabajo se concretó en el plan de sostenibilidad ambiental, desde el cual se ha establecido, la política ambiental, los principios, lineamientos y componentes institucionales de sostenibilidad, que agrupan acciones a ejecutar y articulan la visión de las UTS con los ODS.

El desarrollo metodológico llevó a repetir la dinámica de trabajo de las experiencias que se referencian en el documento, las UTS iniciaron por reconocer su responsabilidad ambiental y evolucionó hasta un plan de sostenibilidad, el cual se centra en acciones y responsabilidades ambientales, alineándose con el enfoque de los ODS.

5. Resultados

En términos de la Política Nacional de Educación Ambiental de Colombia (2003) (PNEA), las IES, deben incluir el componente ambiental como un compromiso institucional, articulado a sus funciones sustantivas: investigación,

docencia y extensión, y además, en su estructura funcional: directiva, administrativa, operativa y en su infraestructura física.

En atención a la PNEA, el programa de Ingeniería Ambiental de las UTS, a través de las modalidades de grado de sus estudiantes ha desarrollado proyectos que trabajan el componente ambiental, respondiendo a las funciones sustantivas de la institución. En docencia se trabaja en el componente ambiental de los programas académicos de las UTS y en la relación de estos con los ODS. En investigación se ha trabajado en los planes de ahorro y uso eficiente de agua y energía, la gestión de residuos sólidos y la educación ambiental en la institución, además, en la construcción del plan de gestión del riesgo y el plan de adaptación al cambio climático. En extensión social se ha liderado campañas de conciencia ambiental, formación de docentes, socialización de los ODS y la promoción de acciones para aportar a su ejecución.

Hasta 2018, estas acciones se desarrollaron desarticuladas de una visión que fortaleciera integralmente la institución. En ese año, se construyó la matriz de identidad ambiental institucional de las UTS (MIA-UTS), en la cual se logró focalizar las acciones adelantadas que permeaba todos los ámbitos universitarios y que se debían apropiar y responsabilizar para iniciar su camino de materialización. Institucionalmente se impulsó la creación del comité ambiental institucional, como una instancia consultiva de la alta dirección institucional, pero sin fuerza de influencia en el direccionamiento de la entidad. El comité se centró en trabajar efectivamente por la gestión de residuos sólidos.

La MIA-UTS identificó los campos de trabajo y ratificó la concepción del componente ambiental institucional. Se propuso una política ambiental institucional y tres programas: Institucionalización de la sostenibilidad ambiental; educación para la sostenibilidad; y, UTS, sostenibilidad y entorno; los cuales se desarrollaban por tres líneas de acción integradoras: Articulación de la dimensión ambiental en los procesos académicos y funcionales de la institución; formación del recurso humano articulado a los planes territoriales de desarrollo; y, promoción y fortalecimiento de procesos de educación para la sostenibilidad ambiental. Dentro de cada línea se propusieron proyectos a ejecutar.

En el año 2018, las UTS firmaron un convenio de cooperación internacional con Colleges and Institutes Canada (CiCan) y el Niagara College (NC), para apoyar el programa de Ingeniería Ambiental y la sostenibilidad institucional (CiCan, 2018). Con el desarrollo del proyecto, la MIA-UTS, sirvió como documento base para el desarrollo de acciones de cooperación, las cuales, en sostenibilidad lograron la capacitación de miembros del colectivo docente, y con ellos, la réplica en estudiantes y colegas, logrando como gran resultado, la construcción del Plan de Sostenibilidad Ambiental Institucional (PSAI) de las UTS.

El gran aporte del convenio UTS-CiCan-NC, a la construcción de una estructura ambiental institucional, está centrada en avances hacia la sostenibilidad ambiental, la articulación con los ODS y la construcción del PSAI bajo el concepto de ecologización, este último tomado de la UNESCO, en el documento *Ecologizar la Educación Técnica y Tecnológica*, (UNESCO-UNEVOC, 2018). El concepto de ecologizar para las instituciones universitarias se presenta como la transformación orientada a asumir conocimientos y prácticas con intención de favorecer el medio ambiente, fomentar procesos decisorios y estilos de vida más responsables, capaces de generar protección ambiental y sostenibilidad en el uso de los recursos naturales para las generaciones actuales y futuras.

En ese orden de ideas, en las UTS se requirió organizar el conjunto de estrategias y acciones que planificadas y articuladas con los procesos cotidianos de la universidad, incorporen los criterios y principios ambientales que formen a todos los actores institucionales, que mejoren el uso y aprovechamiento de los recursos, que transforme su infraestructura física con condiciones ecológicas y que incorpore la sostenibilidad ambiental como cultura de todos los procesos.

El PSAI, consigna: La política ambiental, los objetivos, los principios y los componentes institucionales de sostenibilidad ambiental. Estos últimos desde el marco de la ecologización como estrategia de sostenibilidad, reúnen las acciones y la relación con los ODS, así:

- Ecologizar la cultura institucional: Fortalece estructura funcional, académica, administrativa, legal y económica de la institución.

Tabla 1. Relación de Cultura Institucional y ODS

Línea de Trabajo	Relación con los ODS
Formulación, Adopción y Difusión de la Política Ambiental Institucional PAI	 
Creación de la instancia institucional responsable de la Sostenibilidad Ambiental Institucional (SAI).	
Realización de campañas institucionales para el fomento de la identidad institucional y del desarrollo sostenible	
Articulación de la institución con redes universitarias y técnicas en sostenibilidad y para la implementación de los ODS.	
Formulación e implementación del Sistema de Gestión Ambiental Institucional (SIGAM).	

Fuente: Elaboración propia.

- Ecologizar el campus: Fortalece la infraestructura física de la institución.

Tabla 2. Relación de Campus y ODS

Línea de Trabajo	Relación con los ODS
Formulación e implementación de los planes sectoriales de recursos y de gestión de residuos en la institución.	 
Implementación del Plan institucional de Adaptación y Mitigación al Cambio Climático.	
Implementación del Plan institucional de Gestión del Riesgo.	 

Fuente: Elaboración propia.

- Ecologizar los currícula y la formación: Fortalece la oferta académica institucional.

Tabla 3. Relación de Currícula y ODS

Línea de Trabajo	Relación con los ODS
Identificación de relaciones y pertinencia institucional a las metas de los ODS.	  
Revisión y fortalecimiento en sostenibilidad de los planes de estudio de los programas académicos.	
Formulación del Proyecto Ambiental Universitario por año.	
Formulación e implementación del Plan de Educación Ambiental Institucional (PEAI).	
Estrategia institucional de capacitación docente en ecologización y sostenibilidad ambiental.	

Fuente: Elaboración propia.

- Ecologizar la investigación: Incorpora la función sustantiva de investigación.

Tabla 4. Relación de Investigación y ODS

Línea de Trabajo	Relación con los ODS
Formulación de proyecto institucional de investigación.	   
Formulación de proyectos para la adaptación y mitigación al cambio climático en las UTS.	
Análisis de relación institucional y de ciudad con la implementación de los ODS.	
Formulación de estrategias para fortalecer la sostenibilidad de la ciudad.	

Fuente: Elaboración propia.

- Ecologizar la comunidad y el trabajo: Intervención del entorno institucional y social con criterios de sostenibilidad.

Tabla 5. Relación de Comunidad y ODS

Línea de Trabajo	Relación con los ODS
Desarrollo de actividades institucionales para fortalecer la sostenibilidad ambiental comunitaria, del entorno institucional.	 
Formulación de proyectos para la gestión de recursos, residuos sólidos y gestión de ecosistemas urbanos.	 
Desarrollo de proyectos de educación ambiental ciudadana.	

Fuente: Elaboración propia.

Dentro de los componentes institucionales de sostenibilidad, las UTS, se han apropiado los lineamientos expresados por el SDNS (2017) y por el IESALC (2020), con lo cual se propicia identificar su pertinencia con los ODS, por consiguiente el PSAI, es una fuerte apuesta para aportar al desarrollo sostenible en los términos en que la agenda global de desarrollo 2030 llama a la acción.

Es de anotar, que una vez desde el Programa de Ingeniería Ambiental se presentó a las directivas institucionales el Plan de Sostenibilidad Ambiental, este se incluyó en la construcción del Plan de Desarrollo Institucional 2020-2027 y como complemento a la sostenibilidad institucional, en el plan de desarrollo se propondrá la formulación del plan de sostenibilidad financiera y el plan de sostenibilidad social de la institución.

6. Discusión

El camino recorrido por las UTS es muy similar al que adelantan las IES para asumir su responsabilidad ambiental y empezar a apropiarse de la sostenibilidad, iniciar desde la academia un proceso de sensibilización por

las incidencias ambientales de la institución, proponer y construir herramientas para mejorar ese desempeño y evolucionar con elementos ligados a la sostenibilidad, se ha dado en la medida que en la estructura administrativa de las IES incorporan responsables, sistemas y políticas que respaldan la sostenibilidad desde el formalismo normativo. Al avanzar en este proceso, aparecen los ODS como espacio de participación de las IES en el horizonte de desarrollo mundial.

De acuerdo a los lineamientos del IESALC (2020), el PSAI UTS, incorpora la creación de instrumentos institucionales de gestión y proponen acciones y metas a alcanzar que aporten a ODS específicos identificados. Para esto, la política de sostenibilidad ambiental, promueve la capacitación docente y administrativa, mejorar el campus y mantener las campañas de educación y concientización. La sostenibilidad estará muy presente en las UTS, dado que la formulación del Plan de Desarrollo Institucional 2020-2027 incorpora las dimensiones de los ODS para propiciar cambios actitudinales e institucionales, no solo como un aspecto transversal, sino como un soporte estructural. En la revisión de los programas académicos y el desarrollo de la investigación se propone la inclusión de los ODS por lo menos en lo transversal y capacitar a las docentes, pedagógica y actitudinalmente para la comprensión y manejo de los ODS.

Lo presentado por Sáenz (2018) y el IESALC (2020), para el caso del SIGA de la UDCA, respalda la propuesta de PSAI UTS, por incorporar aspectos institucionales muy similares: La organización de su campus, la protección de la biodiversidad, la gestión eficiente del agua y de los residuos y el manifiesto compromiso de todas sus directivas, son acciones que se han venido proponiendo y que deberán trascender a la gestión institucional. El ejemplo de la UDCA muestra que la sostenibilidad ambiental debe estar cercana a las directivas para lograr una eficiente transversalidad en todas las instancias de la institución.

Las cuatro áreas estratégicas de sostenibilidad propuestas por el SDSN (2017), están presentes en las experiencias de gestión ambiental de las IES documentadas. Desde el PSAI UTS, las áreas del SDSN, son la estructura procedimental, lo cual permite intuir que el plan esta visionado integralmente en la institución, cuenta con el respaldo directivo para que las acciones empiecen su ejecución y las cuatro áreas empiecen a mostrar resultados en la

consolidación institucional y en la inclusión a los ODS. Esto se corresponde con los argumentos que Callejas (2018) reúne sobre IES colombianas y la sostenibilidad.

Las experiencias conocidas de IES como UNILIBRE, UNIANDES, UDEM, UAO y UTP, ratifican que el soporte del proceso de responsabilidad ambiental y sostenibilidad universitaria, es la docencia, la cual impulsa la investigación, promueve la extensión y se permea la gestión y administración de la institución. La propuesta de las UTS tiene esa estructura y aspira a lograr alcances como los de las mencionadas IES. Es la dinámica desde el Programa de Ingeniería Ambiental el impulso del proceso de sostenibilidad ambiental de las UTS y ha encontrado aceptación en las directivas. Las líneas de acción propuesta en el PSAI UTS ya tiene algunos avances y desde ellos se seguirá impulsando el trabajo para evidenciarlo dentro de los ODS, aspirando a lograr una estructuración similar a la presentada por la UNILIBRE o la UDEM, por ahora no con todos los ODS, pero si contando con evidencias de aporte a los ODS vinculados a las líneas propuestas.

Los ODS identificados en directa relación a las líneas de acción propuestas en el PSAI, no son las únicas posibilidades a los que se responderá desde las UTS, sin duda el ODS4 es la vida misma de la institución y por ello está presente en todas las líneas, además, se tendrá presencia en las metas de los ODS 16 y ODS17; desde la acciones de responsabilidad social y formación de cultura ciudadana y ambiental se espera aportar a los ODS10 y ODS12; y desde acciones de intervención del entorno y el territorio, se espera sumar a las metas de los ODS11, ODS13 y ODS15. Lo anterior no significa que a los otros ocho ODS no se les llegue a aportar, sin duda se llegara a hacer, pero los enunciados, constituyen el foco principal sobre el cual trabajará el PSAI.

La estructura definida en las UTS, a través de la estrategia de ecologización institucional del UNESCO-UNEVO (2018), y con el apoyo de CiCAN y NC, es única en Colombia, pero en su estructura, es coincidente con las estructuras de gestión ambiental y de sostenibilidad de las IES referenciadas, de igual manera, incluye todos los elementos que autores como Parrado (2015) y Sáenz (2018) y los conceptos de entidades como la CRUE (2018) y REDS (2020), establecen como lineamientos a cumplir asociadas a las funciones sustantivas de la educación superior y con los que las IES deben liderar procesos de transformación social. Pueda ser que la estrategia de las UTS al agrupar

estas líneas bajo el concepto de ecologización, sirva como futuro ejemplo de réplica para sumar más instituciones y esfuerzos a la construcción y consolidación de los ODS.

Del proceso de integración de los ODS a las universidades, propuesto por REDS (2020), el PSAI constituye la consolidación de la primera etapa, de las etapas 2, 3 y 4 se ha avanzado en identificar cómo impulsar el proceso de sostenibilidad en la institución. Iniciar contando con el respaldo de las directivas, es una fortaleza significativa que sin duda facilitará la recepción de PSAI en todos los espacios administrativos, que como lo han mostrado las IES tomadas como referencia, es esencial para que la responsabilidad ambiental y la sostenibilidad evidencien resultados. Esto permitirá que el contenido de las etapas 2 y 4 referidas a los ODS, se materialicen en las UTS. El cumplir la etapa 5 será un proceso venidero.

7. Recomendaciones y conclusiones

La sostenibilidad en las IES es un procesos soportado desde la función de la docencia, en la cual se dan los espacios de investigación y extensión, para enfocar esfuerzos no solo en el económico, sino que se asuman compromisos ambientales, lo cual es visto como componente de calidad de las IES, puesto que demuestra aplicación del conocimiento y preocupación por el bienestar de todas las comunidades. La academia impulsa la responsabilidad ambiental y su transformación hacia la sostenibilidad, de la misma manera impulsará a las IES para que se cumpla con el papel protagónico que frente los ODS, la ONU y la UNESCO, le reconocen a la educación superior.

Desde las IES, la gestión ambiental es sinónimo de sostenibilidad, todas las experiencias conocidas en este documento iniciaron sus procesos por responder a su preocupación y responsabilidad ambiental y de ello, evolucionaron para comprender su importancia en el desarrollo sostenible. Las IES han construido una estructura, una política ambiental, que incluye la sostenibilidad y asegura su relevancia dentro de la institución y proponen como mínimo, unas líneas de acción y cumplimiento que se orientan transversales en todos los espacios universitarios. Los planes son administrados por una instancia específica dedicada a la gestión ambiental y desde allí es que se

enfocan esfuerzos y recursos disponibles para lograr la articulación de la IES con los ODS. Las IES que evidencian esto, muestran que sus procesos llegan a los ODS, lo cual ratifica que la universidad es la encargada, por naturaleza, en promover el desarrollo sostenible en la sociedad.

EL PSAI de las UTS, reúne los enfoques, áreas y conjunto de acciones que en general las IES de referencia contemplan en sus estrategias y que entidades mundiales como REDS, UNESCO ó el SDNS, indican que debe ser los focos de trabajo de la universidad para aportar a la sostenibilidad y la consolidación de los ODS. Las instancias de formación académica, investigación aplicada, estructura administrativa y extensión social, deben ser los elementos evidenciables en la gestión ambiental de una universidad, así está contemplado en el PSAI UTS y las líneas de acción incluyen enfoques que pueden generar resultados transversales, lo cual fortalece el plan al no generar acciones individuales, sino permear las cinco instancias de ecologización, desde las cuales se quiere impulsar la responsabilidad ambiental y la sostenibilidad en las UTS.

Para Colombia no se tiene antecedentes de trabajo en sostenibilidad institucional a través de la estrategia de ecologización del UNEVOC, el desarrollo de este enfoque es una apuesta de las UTS para aprender construyendo, se cumple con la estructura y áreas de actuación de todas las estrategias de gestión ambiental y sostenibilidad universitaria conocidas, requiere de todo el compromiso institucional por madurar el concepto de ecologización y demostrar resultados, para comprender la ecologización como complemento o avance de la ambientalización; lograr de la ecologización un camino válido para reconstruir la institución, para mitigar los posibles daños ambientales y generar acciones más responsables; y evidenciar que la estrategia se articula con las metas de los ODS, impulsando la ejecución de acciones de alcance local para alcanzar el bienestar global.

Referencias:

- Albareda-Tiana, S., Fernández, M. M., Mallarach, C. J., y Vidal, R. S. (2017). Barreras para la sostenibilidad integral en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación - OEI/CAEU*, pp.253-272, Disponible en: <https://doi.org/10.35362/rie730301> [Consulta: 20/02/2020].
- Barraza, M. A. (2017). La construcción de preguntas de investigación dentro de la metodología cualitativa con una orientación interpretativa. *Praxis Investigativa ReDIE*, ISSN 2007-5111, pp.68-74.
- Berdugo, S. N., y Montaña, R. W. (2017). La educación ambiental en las instituciones de educación superior públicas acreditadas en Colombia. *Revista Científica General José María Córdova*, pp.127-136 Disponible en: <http://dx.doi.org/10.21830/19006586.178> [Consulta: 12/04/2020].
- Callejas, M., Sáenz, O., Plata, Á., Holguín, M., y Mora, W. (2018). El compromiso ambiental de instituciones de educación superior en Colombia. *Praxis & Saber*, 9(21), pp. 197-220. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.8928> [Consulta: 20/02/2020].
- Colleges and Insitutes Canada (2018). El Programa EFE de la Alianza del Pacífico de CIC. Ottawa, Ontario: CiCan. Disponible en: <https://www.collegesinstitutes.ca/>. [Consulta: 22/05/2020].
- Consejo Nacional de Acreditación. (2020). Ministerio de Educación Nacional. Glosario de Términos del Observatorio Laboral para la Educación. Bogotá: CNA. Disponible en: [https://www.cna.gov.co/1741/article-187835.html#:~:text=Las%20%C3%A1reas%20de%20conocimiento%20son,y%20h\)%20Materias%20de%20Ciencia%20Naturales.](https://www.cna.gov.co/1741/article-187835.html#:~:text=Las%20%C3%A1reas%20de%20conocimiento%20son,y%20h)%20Materias%20de%20Ciencia%20Naturales.) [Consulta: 20/05/2020].
- Centro de los Objetivos de Desarrollo sostenible para América Latina. (2019). ¿Qué papel cumplen las universidades en la sostenibilidad? Bogotá: CODS-UNIANDÉS. Disponible en: <https://cods.uniandes.edu.co/que-papel-cumplen-las-universidades-en-la-sostenibilidad/> [Consulta: 15/05/2020].
- Consejo de Rectores de Universidades de España. (2018). Diagnóstico de la sostenibilidad ambiental en las universidades españolas. Grupo de trabajo sobre Evaluación de la Sostenibilidad Universitaria. España: CRUE.

- Hernández, C. C., y Amaya, C. C. (2018). Estrategias de adaptación y mitigación al cambio climático de las unidades tecnológicas de Santander. *CINTEX*, 22(2), pp.89-109. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.33131/24222208.301> [Consulta: 12/02/2020].
- Hernández, S. (2014). Metodología de la investigación. Mexico: MAC GRAW HILL.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2020). La contribución de la educación superior a los objetivos de desarrollo. Caracas: UNESCO-IESALC.
- MINEDUCACION. (2020). Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. Disponible en : <https://hecaa.mineduacion.gov.co/consultaspublicas/programas>. [Consulta: 20/05/2020].
- Organización de Naciones Unidas. (2015). Objetivos de desarrollo sostenible. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Parrado, Á. y Trujillo, H. (2015). Universidad y sostenibilidad: Una aproximación teórica para su implementación. *AD-minister*, (26), pp 149-163. <https://dx.doi.org/10.17230/ad-minister.26.7>
- Peña-Barrera, C. R., y SR. (2018). Reporte Ranking ASC-SAPIENS 2018. Disponible en: <https://www.srg.com.co/noticias/reportes-asc-sapiens-2018/>. [Consulta: 20/05/2020].
- Pontificia Universidad Javeriana. (2015). Acuerdo N° 617: Política ecológica y ambiental de la Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá: PUJ. Disponible en: <https://www.javeriana.edu.co/documents/10179/4643808/Acuerdo617.pdf/49e032b8-157d-40f7-bb0e-1c8ae2436800>. [Consulta: 11/02/2020].
- Red Española para el Desarrollo Sostenible. (2020). Como evaluar los ODS en las Universidades. Madrid, España: REDS. Disponible en www.reds-sdsn.es/documentos
- Sáenz, O., Plata, Á. M., Holguín, M., Mora, W., Callejas, M., y Blanco, N. (2018). Universidades y sostenibilidad, experiencias de las instituciones de educación superior en Colombia. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda. ISBN: 978-958-8866-77-2. ISBN: 978-958-8866-76-5.

- SDSN, Australia/Pacific. (2017). Getting started with theSDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector. "[Cómo empezar con los ODS en las Universidades. Una guía para Universidades, Centros de Educación Superior y Sector Académico]. Australia, New Zealand and Pacific Edition. Sustainable Development Solutions Network – Australia/Pacific, Melbourne. Edición Española a cargo de la Red Española de Desarrollo Sostenible, REDS. Disponible en: <https://reds-sdsn.es/wp-content/uploads/2017/02/Guia-ODS-Universidades-1800301-WEB.pdf>
- Universidad Autónoma de Occidente. (2020). Campus sostenible, Universidad Autónoma de Occidente. Cali: UAO. Disponible en: <https://campussostenible.org/>. [Consulta: 11/02/2020].
- Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales. (2016). Sistema integrado de gestión ambiental. Bogotá: UDCA. Disponible en: <https://www.udca.edu.co/sistema-integrado-de-gestion-ambiental/>. [Consulta: 11/02/2020].
- Universidad de Medellín. (2020). Campus vivo. Medellín: UDEM Disponible en: <https://www.udem.edu.co/index.php/inicio-campus-vivo>. [Consulta: 11/02/2020].
- Universidad de Santander. (2020). UDES verde. Bucaramanga: UDES. Disponible en: <https://udes.edu.co/udes-verde/nosotros>. [Consulta: 11/02/2020].
- Universidad Industrial de Santander. (2020). Gestión ambiental. Bucaramanga: UIS. Disponible en: <https://www.uis.edu.co/webUIS/es/gestionAmbiental/>. [Consulta: 11/02/2020].
- UNESCO-PNUMA. (1985). Universidad y medio ambiente en América Latina y el Caribe. Memorias de seminario. Bogota, Colombia: ICFES.
- UNESCO-UNEVOC. (2018). Ecologizar la educación y formación técnica y profesional. Guía práctica para centros e instituciones. Paris, Francia: UNESCO-UNEVOC.
- Universidad de los Andes. (2020). Sostenibilidad. Bogotá: UNIANDES. Disponible en: <https://campusinfo.uniandes.edu.co/es/sostenibilidad>. [Consulta: 15/05/2020].
- Universidad Libre de Colombia. (2020). Sistema ambiental de la Universidad Libre. Bogotá: UNILIBRE. Disponible en: <http://www.unilibre.edu.co/bogota/ul/siaul>. [Consulta: 16/05/2020].
- Universidad del Norte de Barranquilla. (2020). Apoyo a la gestión ambiental. Barranquilla: UNINORTE. Disponible en: <https://www.uninorte.edu.co/web/ecocampus/gestion-ambiental>. [Consulta: 25/04/2020].

Universidad Tecnológica de Pereira. (2020). Centro de gestión ambiental. Bogotá: UTP. Disponible en: <https://www.utp.edu.co/centro-gestion-ambiental/>. [Consulta: 03/05/2020].

Unidades Tecnológicas de Santander. (2020/a). Proyecto educativo institucional. Bucaramanga: UTS, Disponible en: <https://www.uts.edu.co/sitio/wp-content/uploads/normatividad/acuerdos/PEI.pdf?t=1600881384> [Consulta: 06/06/2020]

Unidades Tecnológicas de Santander. (2020/b). Estructura organizacional, políticas, objetivos y estrategias. Disponible en: https://www.uts.edu.co/sitio/wp-content/uploads/estructura%20organizacional/politicas_objetivos_y_estrategias.pdf. [Consulta: 06/06/2020].

Bionotas:

Carlos Alberto Amaya Corredor. Profesor Asistente en el programa de Ingeniería Ambiental UTS, Ingeniero Catastral y Geodesta, Magister en Desarrollo Sostenible, con funciones en investigación en áreas de desarrollo sostenible, cambio climático y gestión territorial. Colombia.

Correo electrónico: camaya@correo.uts.edu.co

Carolina Hernández Contreras. Profesora Asistente en el programa de Ingeniería Ambiental UTS, Bióloga, Magister en Ciencias y Tecnologías Ambientales, con funciones en investigación en áreas de Gestión de Ecosistemas y Servicios Ecosistémicos. Colombia.

Correo electrónico: chernandez@correo.uts.edu.co

Nancy Tavera Castillo. Profesora Asistente en el programa de Ingeniería de Sistemas UTS, Profesora de Educación virtual, Ingeniera de Sistemas, Magister en Educación Virtual, con funciones en investigación en tecnologías de la informática y las comunicaciones. Colombia.

Correo electrónico: ntavera@correo.uts.edu.co

6. Caracterización de la contribución a los ODS en una universidad de Chile: ampliando la mirada desde la gestión institucional a la investigación

Ignacio Oliva
Bruna Garretón
Francisco Urquiza
Juan Carlos Muñoz

RESUMEN

Las Instituciones de Educación Superior (IES) juegan un rol clave en la implementación de la Agenda 2030 a través de la generación de conocimiento científico pertinente. Para cumplirlo es necesario que cada institución conozca la magnitud de su contribución actual, realizando un diagnóstico que permita informar sus decisiones. Con esta finalidad se procedió a mapear la contribución realizada por la Pontificia Universidad Católica de Chile a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y a sus metas específicas a través de su investigación. La metodología empleada consistió en la revisión, por parte de un grupo reducido de personas, de todos los artículos publicados por la Universidad en 2017, asociándolos a un máximo de dos metas. Como resultado se obtuvo una primera caracterización de la contribución científica de la Universidad a los ODS. Los principales aportes son a “Salud y bienestar” (704 publicaciones) y “Ciudades y comunidades sostenibles” (134). A nivel de metas, las mayores contribuciones son a la 3.4 “Reducir mortalidad prematura” (351) y 3.B “Investigación y desarrollo de vacunas y medicamentos” (106). Los resultados obtenidos develan los focos de contribución académica desde una perspectiva novedosa y abren la posibilidad para fortalecer el trabajo inter y transdisciplinario de académicos e investigadores con sus pares.

Palabras clave: Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); Sustentabilidad; Investigación; Universidad.

6. Characterization of the contribution to the SDGs in a Chilean university: expanding the view from institutional management to research

Ignacio Oliva
Bruna Garretón
Francisco Urquiza
Juan Carlos Muñoz

ABSTRACT

Higher Education Institutions (HEIs) play a key role in the implementation of the 2030 Agenda, through the generation of relevant scientific knowledge. In order to accomplish by making a diagnosis on how they can contribute effectively. Seeking this objective, the Pontificia Universidad Católica de Chile mapped its contribution to the Sustainable Development Goals (SDGs) and specifically to their targets through its research. The methodology implemented consisted in the revision, by a small group of people, of every paper published by the University in 2017 associating them with a maximum of two targets. As a result, a first characterization of the University's scientific contribution to the SDGs was obtained. Main contributions are to SDG "Good health and wellbeing" (704 articles) and "Sustainable cities and communities" (134) and to targets 3.4 "Reduce premature mortality" (351) and 3.B "Support the research and development of vaccines and medicines" (106). The results obtained reveal the academic contribution focuses from a new perspective and open the possibility to strengthen the inter and transdisciplinary work of academics and researchers with their peers.

Keywords: Sustainable Development Goals (SDGs); Sustainability; Research; University.

6. Caracterização da contribuição para os ODS em universidade chilena: ampliando a visão da gestão institucional à pesquisa

Ignacio Oliva
Bruna Garretón
Francisco Urquiza
Juan Carlos Muñoz

RESUMO

As Instituições de Ensino Superior (IES) desempenham um papel fundamental na implementação da Agenda 2030 por meio da geração de conhecimento científico pertinente. Para desempenhar esse papel é necessário que cada instituição conheça a magnitude de sua contribuição atual, fazendo um diagnóstico para informar sobre suas decisões. Para esse fim foi mapeada a contribuição da Pontifícia Universidade Católica do Chile para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e metas específicas por meio de seu trabalho de pesquisa. A metodologia utilizada consistiu na revisão, por um pequeno grupo de pessoas, de todos os artigos publicados pela Universidade em 2017, associando-os a um máximo de duas metas. Como resultado foi obtida uma primeira caracterização da contribuição científica da Universidade para os ODS. As principais contribuições são para os ODS "Saúde e bem-estar" (704 publicações) e "Cidades e comunidades sustentáveis" (134). Em relação às metas, as maiores contribuições são para a 3.4 "Reduzir a mortalidade prematura" e a 3.B "Pesquisa e desenvolvimento de vacinas e medicamentos" (106). Os resultados obtidos revelam os focos de contribuição acadêmica sob uma perspectiva inovadora e abrem a possibilidade de fortalecer o trabalho inter e transdisciplinar de acadêmicos e pesquisadores com seus pares.

Palavras-chave: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável(ODS); Sustentabilidade; Pesquisa; Universidade.

6. Caractérisation de la contribution aux ODD dans une université chilienne: en élargissant le point de vue de la gestion institutionnelle à la recherche

Ignacio Oliva
Bruna Garretón
Francisco Urquiza
Juan Carlos Muñoz

RÉSUMÉ

Les établissements d'enseignement supérieur (EES) jouent un rôle clé dans la mise en œuvre de l'Agenda 2030 par le biais de la production de données scientifiques pertinentes. Pour accomplir ce rôle, il est impératif que chaque institution soit au courant de l'ampleur de sa contribution actuelle, en réalisant un diagnostic qui lui permette d'informer ses décisions. En fonction de cet objectif, il a été décidé de tracer la contribution réalisée par la Pontificia Universidad Católica de Chile aux objectifs de développement durable (ODD), et à leurs à partir de la recherche. La méthodologie employée a consisté en une révision, réalisée par un groupe réduit de personnes, de tous les articles publiés par l'université au cours de l'année 2017, en les associant à un maximum de deux cibles. Les principales contributions sont aux ODD "Santé et bien-être" (704 publications) et "Villes et communautés durables" (134). Au niveau des cibles, les contributions les plus importantes sont aux cibles 3.4 "Réduire le taux de mortalité prématurée" (351) et 3.B "Recherche et développement de vaccins et médicaments" (106). Les résultats obtenus rendent compte des centres d'attention où se concentre la contribution académique de l'Université chilienne, depuis une perspective innovante, et ils ouvrent la possibilité de renforcer le travail inter et transdisciplinaire des professeurs universitaires et chercheurs avec leurs collaborateurs académiques.

Mots clés: Objectifs de Développement Durable (ODD); Durabilité; Recherche; Université.

Caracterización de la contribución a los ODS en una universidad de Chile: ampliando la mirada desde la gestión institucional a la investigación

1. Introducción

Hace más de un siglo, Svante Arrhenius (1896) cuantificó el efecto del CO₂ atmosférico sobre la temperatura de la superficie terrestre y demostró el efecto de la actividad humana en el clima. Desde entonces, la ciencia ha sido consistente en reportar y alertar sobre el cambio climático, el cual amenaza con cambiar de forma irreversible la vida en el planeta tal como se le conoce (IPCC, 2014). A esto se suma el hecho de que el cambio climático tiene un impacto de tal magnitud, que los cambios que están teniendo lugar en la biósfera están abriendo paso a una nueva era geológica (Lewis & Maslin, 2015). Ante esta situación, las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen un rol fundamental en aportar soluciones y ajustar sus currículums y procesos educativos para aportar al cuidado del planeta (UNESCO, 2017).

El rol de la educación frente a los desafíos del cambio climático ha sido relevado y confirmado por la Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU, en el cual se ha encargado a UNESCO dirigir y coordinar la Agenda de Educación 2030. Si bien la educación es transversal a los 17 ODS, el objetivo 4 propone "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (UNESCO, 2017, p.6) y, en particular, la meta 4.7 de este objetivo plantea:

Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, 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 medios. (UNESCO, 2017, p. 7)

Las universidades, entonces, tienen el doble desafío de educar para enfrentar la crisis socioambiental a la vez que transformar su quehacer para atender

de forma integral las necesidades del planeta y de las generaciones futuras. En este contexto, las IES pueden liderar como agentes de cambio las transformaciones societales, proveyendo una interfaz entre las instituciones científicas, políticas y la sociedad (Körffgen et al., 2018).

Diversas universidades a lo largo del mundo se han sumado a este desafío a través de la implementación de políticas de desarrollo sustentable dentro de sus planteles. Si bien este tipo de medidas está asociada a una mayor probabilidad de éxito en implementar e incorporar la sustentabilidad de forma institucional (Berchin et al., 2017; Leal Filho et al., 2018), sólo un bajo porcentaje de universidades cuentan con ellas (Lozano et al., 2013).

La Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) ha asumido un compromiso institucional formal con la sustentabilidad, el cual se ha traducido en la creación de una Dirección de Sustentabilidad que vela por una gestión y promoción de cultura sustentable dentro de sus campus. A esto se suma la creación de un Instituto para el Desarrollo Sustentable, que tiene por objetivo la promoción de la sustentabilidad a nivel de formación y de investigación. Este compromiso es reportado de forma bianual a través de informes que dan cuenta de aspectos relativos a su gestión, investigación, docencia, comunidad y relación con el entorno.

A través de las áreas señaladas, se ha buscado dar cuenta de las diversas formas a través de las cuales una institución compleja como una universidad contribuye al desarrollo sustentable. De esta forma, se busca ir más allá de la tendencia global consistente en acotar este tipo de reportes a la gestión de campus y la dimensión ambiental de cada institución (Casarejos, et al., 2017; Lozano, 2011). No obstante, lo anterior, se identifica que los esfuerzos de reportabilidad pueden ser mejorados a través de la incorporación de métricas que respondan a un marco global de desarrollo sustentable, permitiendo medir los esfuerzos de la universidad de un modo que facilite la colaboración con otras instituciones y otros sectores (Adams, 2013). Ante esta necesidad, los ODS emergen como una gran oportunidad para reportar el trabajo de la universidad a la luz de una agenda por el desarrollo sustentable intersectorial global.

En vista de lo anterior, se propone investigar en mayor profundidad cómo es que la investigación realizada en la universidad contribuye a los ODS con sus respectivas metas. Este ejercicio es sumamente relevante, debido su importancia para informar las decisiones de la ciudadanía (Vilalta et al., 2018), el potencial impacto transformador que tiene en las sociedades (Zilahy

y Huisingsh, 2009) y el constituir una “respuesta vital” a la crisis socioambiental (Waas et al., 2010). De hecho, este es uno de los temas principales de investigación en la literatura relativa a IES y desarrollo sustentable (Hallinger & Chatpinyakoo, 2019).

El objetivo de esta investigación consiste en identificar a qué ODS y metas tributa cada artículo científico publicado por la universidad, conformando una base de datos que sirva como diagnóstico para conocer de qué forma esta contribuye a la Agenda 2030 y al desarrollo sustentable. Junto con esto, se aspira identificar a investigadores que trabajen metas específicas, para convocar a nuevos espacios de trabajo colaborativo. Además, con los resultados de esta investigación se espera evaluar y reportar los avances de la universidad, facilitando la transformación institucional deseada (Paletta y Bonoli, 2019). Finalmente, se espera que el reporte de estos resultados motive a otras IES a realizar un ejercicio similar, con el fin de abrir espacios de cooperación y desarrollo conjunto.

2. Reportabilidad de investigación y ODS en instituciones de educación superior

Si bien se trata de un ejercicio emergente, existen numerosos reportes de universidades que detallan la contribución de su investigación a los ODS. Para el presente trabajo, se detectaron los reportes de 9 universidades y de una red de universidades, abarcando instituciones de Latinoamérica, Estados Unidos, Oceanía y Europa.

En primera instancia, se identifica que la mayor parte de las universidades realiza un análisis a nivel de los 17 ODS, sin ahondar en las metas específicas asociadas a cada uno de ellos. Aunque este tipo de ejercicio permite dar un panorama general de la contribución de la universidad, es poco útil para caracterizarla debido a la amplitud semántica y superposición que tienen los ODS entre sí. Un nivel de especificidad asociado a las 169 metas puede ser deseable para instituciones que quieran identificar de forma más clara las iniciativas existentes. Además, este nivel de detalle puede facilitar la convocatoria a académicos que vean temas en común para trabajar de forma inter y transdisciplinaria, como proponen Waas et al. (2010).

En una segunda instancia, se detecta que la forma de reportar los resultados varía entre las instituciones revisadas. Una gran cantidad de universidades reporta su contribución de forma cualitativa, indicando cuáles de sus líneas o proyectos de investigación y centros contribuyen a los distintos ODS. Sólo 4 de

las instituciones revisadas reportan su contribución de forma cuantitativa, indicando la cantidad de publicaciones científicas que tributan a uno u otro ODS.

En la tabla 1 se muestran los esfuerzos realizados por diversas IES en reportar cómo su investigación contribuye al desarrollo sustentable y a la agenda 2030.

Tabla 1: Nivel de profundidad y forma de contribución en investigación a Objetivos de Desarrollo Sostenible reportada por instituciones de educación superior

Nivel de profundidad	Institución	País	Forma de contribución
ODS	University of Leeds	Reino Unido	Contribución de Centros
	University of Yale	Estados Unidos	Contribución de Facultades y Escuelas
	RMIT University	Australia	Contribución de líneas y/o proyectos de investigación
	Universidad de Los Andes	Colombia	Tributación de papers a ODS en un determinado período de tiempo
	Università di Bologna	Italia	Tributación de papers a ODS en un determinado período de tiempo
	University of Auckland	Nueva Zelanda	Tributación de papers a ODS en un determinado período de tiempo
	University of Manchester	Reino Unido	Tributación de papers a ODS en un determinado período de tiempo
ODS y metas	University of Technology Sydney	Australia	Contribución de líneas y/o proyectos de investigación
	UniNETZ	Austria	Contribución de líneas y/o proyectos de investigación
	University of Liverpool	Reino Unido	Contribución de líneas y/o proyectos de investigación

Fuente: Elaboración propia.

Al revisar las 4 universidades que reportan la cantidad de papers que contribuyen a cada ODS, se detectan ciertas similitudes. Las universidades de Bologna, Manchester y Auckland emplean una metodología de búsqueda por palabras clave para contabilizar la contribución de sus publicaciones durante períodos de tiempo extensos. Ninguna de las universidades señala si la metodología utilizada permite que un mismo artículo tribute a más de un ODS. La Universidad de Bologna utiliza una metodología desarrollada por la propia institución, mientras que las de Manchester y Auckland utilizan la metodología propuesta por la Sustainable Development Solutions Network (SDSN, 2017).

Una estrategia distinta fue la seguida por la Universidad de los Andes. Esta institución optó por enviar un cuestionario a sus académicos que podía ser respondido de forma voluntaria. A través de este cuestionario, 220 académicos auto reportaron a qué ODS aportan sus investigaciones (Vélez, 2019). Este método debiera contar con alta precisión, al ser los autores quienes asocian un artículo a cada ODS. Sin embargo, la autora señala que la tasa de respuesta entre los profesores no fue alta y fue distinta entre unidades, lo que sesga el peso relativo de los ODS en los resultados. Además, el criterio para asociar un artículo a ODS no es homogéneo entre los distintos investigadores.

Los reportes revisados muestran el compromiso de las universidades con el desarrollo sustentable y la importancia relativa de sus distintas dimensiones. Sin embargo, estos reportes presentan ciertas limitaciones. La búsqueda por palabras clave trae consigo sesgos asociados al “efecto indexador” en que la asociación del artículo a un ODS depende de que la publicación contenga determinadas palabras (Zupic y Čater, 2015). Además, llama la atención el que existe un bajo conocimiento de la contribución de la investigación publicada en idioma español. Entre las universidades que han avanzado en esta línea, la Universidad de los Andes y ahora la Pontificia Universidad Católica de Chile han estructurado y presentado su contribución.

Una extensión natural en esta tarea de asociar artículos a ciertos ODS con base en palabras clave, es desarrollar algoritmos más sofisticados de búsqueda, como herramientas de machine learning. Lamentablemente, los procesos más sencillos reportados por estas 4 universidades no son útiles para este propósito, pues los métodos más sofisticados requieren de bases de datos validadas por personas que permitan entrenar los algoritmos. Sumado a esto, los autores de este artículo no identificaron esfuerzos por reportar de forma cuantitativa la contribución a los ODS a nivel de sus metas, sólo a nivel de los 17 Objetivos.

Dado lo anterior, el presente estudio cobra especial importancia al momento de dar a conocer la contribución de las universidades a los ODS. Esto, debido a que genera como resultado un reporte validado por humanos que permitirá conocer de forma cuantitativa la contribución de publicaciones científicas tanto a nivel de ODS como de metas, constituyendo un esfuerzo inédito y de alto valor para futuros trabajos que busquen desarrollar herramientas más complejas de medición y reportabilidad.

3. Metodología

Para categorizar las publicaciones se contrató a un equipo de 5 bibliotecólogos, quienes analizaron todas las publicaciones indexadas en revistas pertenecientes a las bases de datos de Scopus y Web of Science publicadas el año 2017, que estuviesen escritas en inglés o español y en las que participara algún miembro de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

La revisión fue acotada a este año por razones de tiempo y presupuesto. Si bien este tipo de metodología presenta esta limitación (Zupic y Čater, 2015), fue seleccionada porque permite contar con una base de datos validada por humanos bajo criterios similares, lo que asegura obtener una muestra representativa de la contribución de la universidad desde cada una de sus distintas unidades.

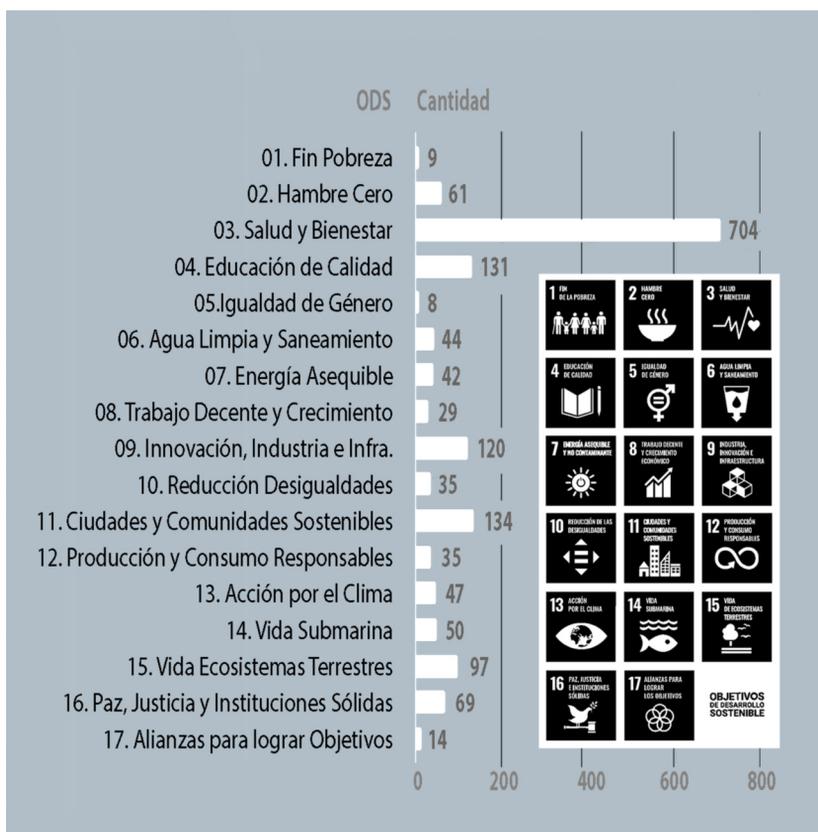
Este trabajo constituye un buen punto de partida para luego analizar la efectividad de metodologías de búsqueda bibliométricas y entrenar algoritmos de categorización más complejos. De hecho, como fue mencionado, los autores de este artículo no han encontrado bases de datos revisadas por humanos que asocien publicaciones científicas a ODS y sus respectivas metas. Las detectadas constituyen trabajos de búsquedas bibliométricas.

El equipo procedió a revisar cada uno de los 2379 artículos publicados durante el año 2017 que cumplen con las características señaladas bajo dos restricciones. En primer lugar, para evitar arbitrariedad por parte del revisor, se estableció que el artículo categorizado debía corresponder de forma clara a una meta de un ODS determinado. Por lo tanto, no hay artículo que, tributando a un ODS, no se asocie a una de sus metas. En segundo lugar, se acordó que cada artículo podía estar vinculado como máximo a dos metas (una principal y otra complementaria). Aquellos artículos que en primera instancia no fueron asociados a ninguna meta fueron revisados por un segundo bibliotecólogo.

4. Resultados

Del total de artículos revisados, se determinó que 1369 (58,68% del total) aportan a uno o dos ODS junto con sus respectivas metas. De éstos, el subconjunto de artículos que son asociados a dos ODS asciende a 233 (9,79% del total). En la figura 1 se puede revisar la cantidad de artículos que tributan a cada uno de los ODS, considerando sólo la contribución principal.

Figura 1: Cantidad de publicaciones por ODS.



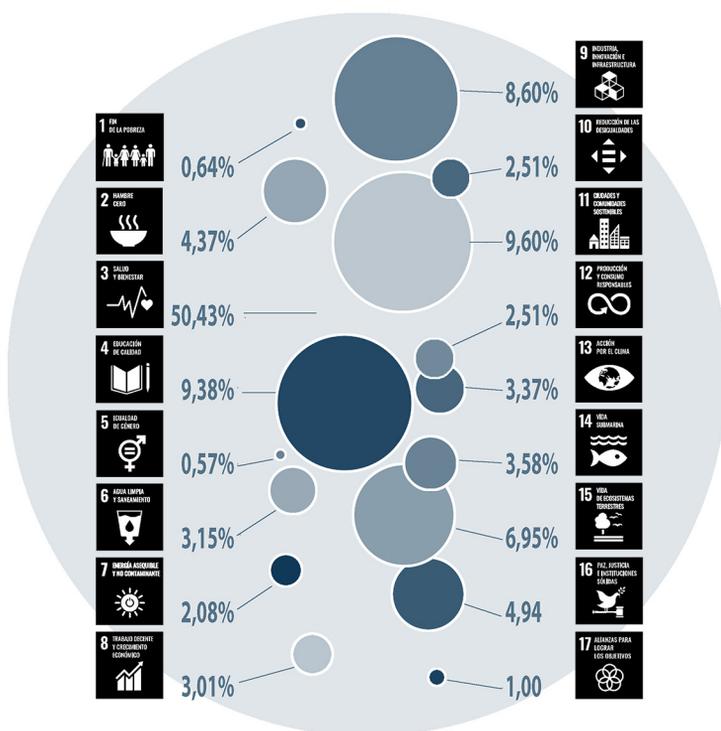
Fuente: Elaboración propia.

En términos generales, se reporta que la principal contribución de la universidad a través de su trabajo de investigación tributa al ODS3, de Salud y bienestar con 704 artículos. Le siguen los ODS de Ciudades y Comunidades Sostenibles (134), Educación de Calidad (131), Industria, Innovación e Infraestructura (120) y Vida de Ecosistemas Terrestres (97).

Cuando se revisa el segundo ODS de aquellos artículos que tributan a 2, se vuelve a identificar que la mayoría de ellos tributan al ODS 3 (71 artículos). Le siguen Paz, Justicia e Instituciones Sólidas (25), Innovación, Industria e Infraestructura (24), Ciudades y Comunidades Sostenibles (15) y Acción por el Clima (14).

La contribución porcentual a cada ODS considerando tanto la contribución principal como la complementaria, puede ser vista en la figura 2.

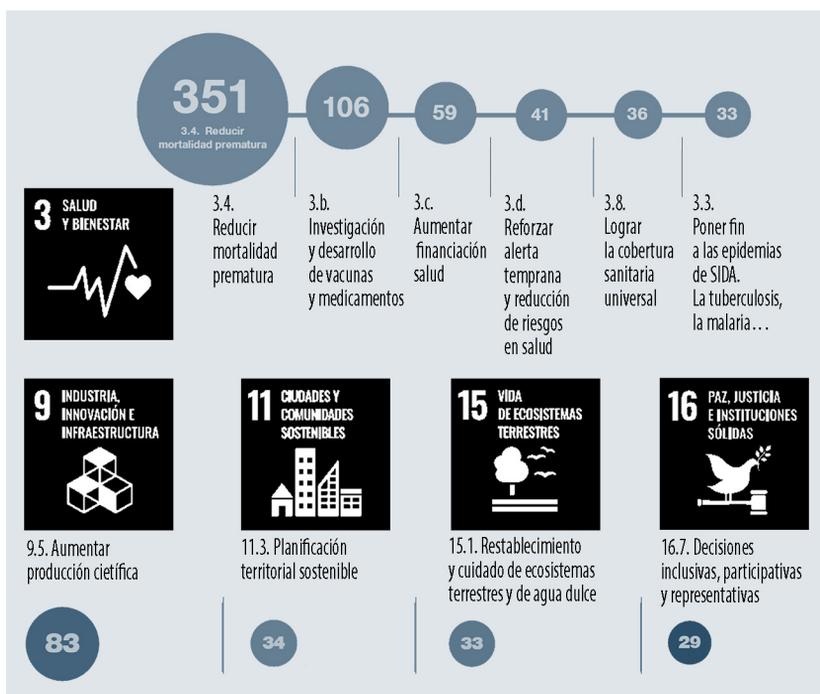
Figura 2. Contribución porcentual a ODS considerando doble tributación de artículos.



Fuente: Elaboración propia.

Al revisar el aporte a nivel de metas, se identifica una gran dispersión en los datos. De forma consistente con lo identificado a nivel de ODS, 6 de las metas a las que más contribuye la Universidad están relacionadas al ODS de Salud y Bienestar. En este caso, la mayor contribución es a la meta 3.4, asociada a Reducir la mortalidad prematura. El reporte de las 10 metas que registran una mayor tributación de artículos tanto a nivel de meta principal como complementaria puede ser revisado en la figura 3.

Figura 3. Cantidad de artículos asociados a las 10 metas que más contribuye la Universidad. Se considera doble tributación de artículos.

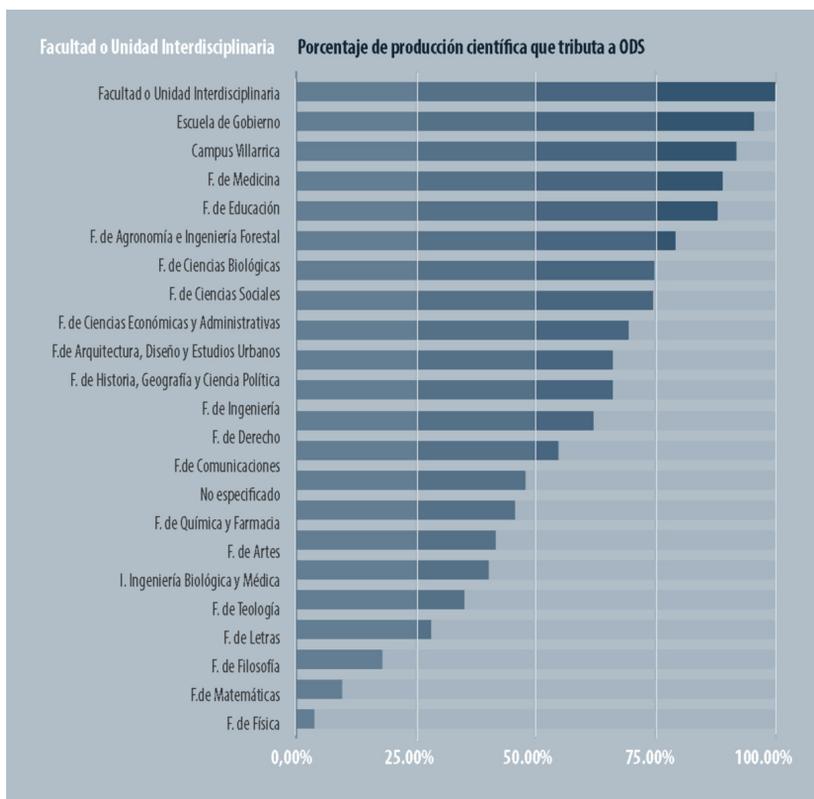


Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, se revisó la filiación del autor principal de cada uno de los artículos respecto de la facultad o unidad interdisciplinaria de la universidad. Se observa que todas ellas cuentan con académicos e investigadores que realizan investigaciones que aportan de forma directa a los ODS y sus respectivas metas.

Para la Escuela de Gobierno, el Campus Villarrica (sede de la universidad en la ciudad de Villarrica, donde se encuentra parte de la Facultad de Educación y el Centro de Desarrollo Local), la Facultad de Medicina y la Facultad de Educación se detecta que el 85% o más de los artículos que publican sus académicos e investigadores tributan a los ODS. Por contrapartida, se identifica que un bajo porcentaje de las publicaciones hechas por académicos de las facultades de Teología, Letras, Filosofía, Matemáticas y Física lo hace. Esto responde a que una parte importante del quehacer de estas disciplinas no necesariamente se alinea con alguno de los ODS. En la figura 4 se pueden revisar los porcentajes mencionados para cada facultad y unidad interdisciplinaria.

Figura 4. Porcentaje de contribución científica que tributa a ODS por facultad o unidad interdisciplinaria.



5. Discusión

Los resultados expuestos muestran el innegable aporte de la Pontificia Universidad Católica de Chile a la Agenda 2030 de las Naciones Unidas a través de producción científica de calidad revisada por pares. A partir del ejercicio realizado, se ha elaborado un indicador multidimensional que permite medir y valorizar el valioso aporte que realiza la comunidad de académicos e investigadores al desarrollo sustentable. A estos esfuerzos, se suman al trabajo que se realiza para alcanzar una gestión más sustentable de los campus a los avances sustanciales en formación y vinculación con el medio.

La información reportada sirve como herramienta para que universidades del mundo -y en particular de la región- repliquen este ejercicio bajo criterios comunes y sienten las bases para la cooperación internacional en función de las fortalezas y oportunidades detectadas. Disponer de esta información de forma clara, transparente y de fácil acceso puede también facilitar el diálogo con organismos públicos, organizaciones de la sociedad civil y la industria, a través del cual se pueden evaluar esfuerzos y acordar agendas que favorezcan el desarrollo de los países y de la región. Junto con esto, el ejercicio realizado permite aunar iniciativas existentes para desarrollar proyectos de investigación con impacto, que contribuyan a la resolución de los problemas abordados por los ODS.

Si bien los criterios utilizados por cada universidad difieren, se identifican ciertas similitudes entre la PUC y las universidades de Bologna, Manchester, Auckland y de los Andes. En primer lugar, se detecta un alto nivel de contribución al ODS 3. Para el caso de la Universidad de Bologna, la contribución reportada es similar a la de la PUC (43%), mientras que en las otras tres universidades este ODS está también entre los lugares preponderantes. Esto puede ser producto de la importancia que tiene la salud en términos generales y también del tamaño de las plantas académicas de las facultades asociadas a la salud en las instituciones revisadas. Un segundo ODS con cierto nivel de preponderancia transversal es el 9, el cual da cuenta de universidades complejas que innovan y aportan a la industria mediante la generación de nuevo conocimiento. Un último ODS transversal entre las universidades revisadas (salvo Bologna) es el de Ciudades y comunidades sostenibles.

Por contrapartida, se identifica un alto nivel de dispersión en los demás ODS, lo cual refleja la diversidad existente entre las diferentes instituciones, dando cuenta de su relación con sus entornos locales y regionales; y la implementación de sus respectivos proyectos educativos y de investigación. No obstante lo anterior, es importante señalar que parte de esta dispersión puede explicarse por la metodología empleada para caracterizar los artículos. A modo de ejemplo, un artículo que estudia

la vivienda social o la salud pública podría incluir palabras clave que lo asocien al ODS1 Fin a la pobreza. Sin embargo, un grupo de bibliotecólogos seguramente lo categorizaría como ODS 11 Ciudades y comunidades sostenibles u ODS 3 Salud y Bienestar, respectivamente. En la tabla 2 se señala esta información en detalle para cada universidad, junto con la metodología empleada para la revisión.

Tabla 2. Reporte de tributación de artículos a ODS por Universidad.

Universidad	Bologna	Manchester	Auckland	De los Andes	Católica de Chile
Tipo de revisión	Búsqueda de palabras clave	Búsqueda de palabras Clave SDSN	Búsqueda de palabras Clave SDSN	Auto reporte voluntario de académicos	Grupo revisor
Años Comprendidos	2013 - 2018	2009 - 2018	2009 - 2018	2013 - 2018	2017
1: Fin a la pobreza	2.31%	5.75%	10.50%	5.92%	0.64%
2: Hambre cero	2.81%	5.46%	14.52%	4.52%	4.37%
3: Salud y bienestar	42.89%	9.20%	13.26%	9.88%	50.43%
4: Educación de calidad	0.36%	2.65%	2.22%	7.24%	9.38%
5: Igualdad de género	1.26%	2.41%	2.26%	2.37%	0.57%
6: Agua limpia y saneamiento	3.39%	2.60%	3.19%	4.73%	3.15%
7: Energía Asequible y no contaminante	3.65%	5.56%	2.75%	4.94%	3.01%
8: Trabajo decente y crecimiento económico	2.25%	10.27%	13.13%	6.82%	2.08%
9: Industria, innovación e infraestructura	9.24%	13.59%	7.92%	5.78%	8.60%
10: Reducción de las desigualdades	6.59%	13.82%	7.42%	4.52%	2.51%
11: Ciudades y comunidades sostenibles	3.52%	7.00%	9.10%	10.30%	9.60%
12: Producción y consumo responsables	11.71%	7.87%	4.28%	6.96%	2.51%
13: Acción por el clima	1.24%	3.96%	2.50%	4.18%	3.37%
14: Vida submarina	0.15%	0.79%	2.00%	2.78%	3.58%
15: Vida de ecosistemas terrestres	0.36%	4.54%	3.56%	6.89%	6.95%
16: Paz, justicia e instituciones sólidas	1.58%	4.26%	1.38%	10.58%	4.94%
17: Alianzas para lograr los objetivos	6.69%	0.27%	0.00%	1.59%	1.00%
TOTAL	17810	232486	79089	867	1369

Fuente: Elaboración propia a partir de reportes de universidades.

Situando la presente investigación en el contexto nacional, se pueden comparar los resultados obtenidos con las prioridades establecidas por el Gobierno en su segundo Informe Nacional Voluntario (Gobierno de Chile, 2019), donde reconoce como prioritarios los objetivos de: Educación de Calidad, Trabajo decente y crecimiento económico, Reducción de las desigualdades, Acción por el clima, Paz, justicia e instituciones sólidas y Alianzas para lograr los objetivos. El trabajo reportado permite abrir un diálogo y sentar las bases para evaluar cómo el trabajo de la universidad ya contribuye a estas áreas y, determinar cómo avanzar en ellas.

Si bien la principal contribución de la PUC es en temáticas relacionadas con la salud, en concordancia con la experiencia internacional, se destaca que las otras áreas prevalentes corresponden fuertemente con temas que marcaron la agenda nacional durante la última década. Entre los años 2011 y 2015 se discutió con fuerza una serie de reformas al sistema de educación, a lo que se suman los debates por equidad urbana que surgieron a mediados de la década. Otros temas constantes en la agenda han sido la innovación y la infraestructura a través de alianzas público-privadas para asegurar un crecimiento económico sostenido y la preservación de ecosistemas ecológicos únicos en el mundo. Esta aparente correlación sugeriría que el trabajo de investigación responde en cierta medida a la agenda pública de la sociedad y abre una puerta de trabajo con organizaciones de la sociedad civil, el Estado y la industria. De ser cierta esta relación, sería esperable que al analizar artículos más recientes emerjan temas que han dominado la agenda durante los últimos años, como lo son la Igualdad de género y el Agua limpia y saneamiento, debido a la gran convocatoria que han tenido las movilizaciones feministas y la prolongada sequía que ha afectado a las regiones norte y centro del país.

Como fue señalado, todas las facultades y unidades interdisciplinarias de la Universidad Católica de Chile aportan con su investigación a los ODS. Estos resultados pueden ser de especial interés por dos motivos: en primer lugar, se muestra que todos los saberes tienen la potencialidad de contribuir a los ODS, al margen de la creencia arraigada de que la sustentabilidad está acotada a determinadas disciplinas. En segundo lugar, presentan un desafío al momento de reportar el aporte de estas carreras al desarrollo sostenible. Si bien, mucha de la investigación realizada por ciertas facultades

no contribuye a un ODS específico, es innegable el valor de los conocimientos de cada una de ellas al momento de generar una base científica para aquellas investigaciones que contribuyen de forma directa a los ODS y al momento de generar un cambio cultural hacia la sustentabilidad. Surge como necesidad, entonces, el poder identificar formas eficaces para reportar su contribución dentro del marco del desarrollo sustentable.

Sumado a lo anterior, el reportar por meta permite abrir canales de comunicación entre investigadores de distintas áreas que estén viendo temas en común y así convocarlos a iniciar nuevos trabajos de investigación inter y transdisciplinarios.

Para hacer posible las potencialidades detectadas, la Universidad Católica de Chile ha creado un portal web que permita visualizar el trabajo realizado por sus investigadores a la luz de los ODS y que facilite el acceso a quienes trabajan determinados temas. La información es accesible a través de ods.sustentable.uc.cl y está al servicio del público en general, tomadores de decisión y académicos de distintas unidades que tengan intereses en común y que quieran trabajar de forma inter y transdisciplinaria.

Para finalizar, es importante recalcar que la metodología utilizada tiene un sesgo a sub-reportar el aporte de la universidad a través de su investigación a temáticas de índole social, en particular los ODS Fin a la Pobreza (1) y Reducción de las desigualdades (10). Desde hace más de una década, el Estado de Chile mide la pobreza de forma multidimensional, abordándola desde cinco ámbitos: Educación, Salud, Trabajo y Seguridad Social y Vivienda (Berner, 2014). Si bien estas dimensiones son comprendidas por los ODS, no son abordadas de forma explícita en las metas asociadas a los ODS 1 y 10, lo que tiene como resultado que la contribución de la universidad a ellas no sea reportada como tal. Un ejemplo de esto se puede ver en la meta 11.1 ("Para 2030, asegurar el acceso de todas las personas a viviendas y servicios básicos adecuados, seguros y asequibles y mejorar los barrios marginales"). Claramente, esta meta se relaciona con el fin de la pobreza, sin embargo, ninguna de las metas del ODS 1 hace referencia a temáticas urbanas, por lo que un artículo que tribute a la meta 11.1 no lo hará a este ODS. Empero, queda de manifiesto el desafío de reportar este tipo de resultados de modo tal que el público general pueda entender las muchas formas existentes de contribuir al desarrollo sostenible.

Reportar es un paso importante para las universidades y su contribución al desarrollo sostenible. No obstante, para asegurar cambios dentro de la institución, es necesario que estos resultados sirvan como base para dialogar con la comunidad universitaria, relevar la importancia de estos esfuerzos y generar los incentivos necesarios para fortalecer la contribución a los ODS a través de la investigación. A esto se suma el hecho de que el número de artículos científicos no refleja necesariamente la calidad, la diversidad, ni cuán atingente es el aporte de la institución a la consecución de cada meta. Para eso, sería necesario una evaluación independiente sobre la contribución a cada una de ellas.

Por último, es importante recalcar que los resultados obtenidos son un subconjunto de las muchas formas que tiene la universidad de contribuir a la creación de nuevo conocimiento. Una evaluación completa de la contribución de una universidad en este ámbito debiera incluir también creaciones artísticas, capítulos de libro o artículos de difusión, entre otros.

6. Conclusiones

Los resultados expuestos permiten caracterizar la contribución de la Pontificia Universidad Católica de Chile a los ODS mediante artículos publicados en algunas de las mejores revistas internacionales. A través de una revisión acuciosa de publicaciones indexadas en bases de datos SCOPUS y Web of Science publicadas en el año 2017, se identificaron 1396 artículos que tributan a uno o dos ODS con su respectiva meta. Este trabajo ofrece una base de datos de gran valor, ya que se trata de una categorización de trabajos recientes validada por humanos, la cual constituye un recurso escaso, crucial para testear y validar herramientas de búsquedas bibliométricas y subsanar así los sesgos propios de estas metodologías (Leung et al., 2017; Wang et al., 2012).

Los resultados obtenidos permiten valorar el aporte de la universidad e identificar espacios concretos de interés para colaboración con organismos públicos, organizaciones de la sociedad civil, la industria y otras instituciones de educación superior; así como también ofrecer espacios de encuentro entre académicos de distintas disciplinas que favorezcan la investigación inter y transdisciplinaria. Además, ponen de manifiesto la importancia de reportar la contribución al desarrollo sostenible realizado a través del trabajo de investigación que llevan a cabo las IES.

Sumado a lo anterior, es plausible afirmar que, si más IES contaran con diagnósticos equivalentes, la visibilidad de su trabajo académico serviría como base para la colaboración tanto a nivel nacional como regional, estableciendo nexos estratégicos y focos de trabajo que permitan complementar esfuerzos y estrechar vínculos entre investigadores.

Al hablar de sustentabilidad en la educación superior, es importante que las instituciones muestren coherencia y ofrezcan una propuesta completa tanto a sus estudiantes como a la sociedad en donde están insertas. Los resultados expuestos revelan que la universidad no sólo puede tener una gestión sustentable, como generalmente se reporta, sino que también pueden y deben hacer el desarrollo sustentable objeto de su investigación y trabajo académico.

Como consecuencia de lo anterior, es importante que las IES no se conformen sólo con reportar su trabajo. A partir de este diagnóstico se debe realizar una reflexión institucional sobre cómo mejorar y fortalecer la investigación en torno al desarrollo sustentable, la cual requiere espacios de trabajo concretos y necesita de incentivos adecuados para la planta académica. Con estos resultados, una institución puede determinar si quiere fortalecer algunas áreas que podrían estar más débiles de lo deseado. Asimismo, podría decidir si su misión es contribuir a todos los objetivos con igual fuerza o si prefiere concentrar el esfuerzo en algunos de ellos.

Finalmente, se propone como futura línea de investigación el desarrollar algoritmos de inteligencia artificial que permitan automatizar la reportabilidad de la investigación y su contribución a los ODS. Esto permitirá no sólo extender este tipo de reportes a más años, sino que también desarrollar mecanismos de revisión de bajo costo comunes para todas las IES. Para dichos proyectos, la base de datos generada como resultado de esta investigación constituye un valioso insumo.

Agradecimientos

Los autores quieren agradecer a Camila Oyarzún, quien fue la ayudante de investigación de este proyecto. Además, quieren agradecer a Bibliotecas UC y al equipo de 5 bibliotecólogos que realizó la categorización de los artículos: Patricio Cortés, Ricardo Vilches, Renzo Rondanelli, Patricio Araneda y Paola Santander.

Referencias:

- Adams, C. (2013). Sustainability reporting and performance management in universities. *Sustainability Accounting, Management and Policy Journal*, 4(3), pp.384–392. Disponible en: <https://doi.org/10.1108/SAMPJ-12-2012-0044>
- Berchin, I. I., Grando, V. dos S., Marcon, G. A., Corseuil, L., y Guerra, J. B. S. O. d. (2017). Strategies to promote sustainability in higher education institutions. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18(7), pp.1018–1038. Disponible en: <https://doi.org/10.1108/IJSHE-06-2016-0102>
- Berner, H. (2014). Pobreza multidimensional en Chile: Una nueva mirada [Diapositiva de PowerPoint]. Ministerio de Desarrollo Social y familia. Disponible en: http://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/pdf/upload/Berner_Santiago.pdf. [Consulta 01/08/20]
- Casarejos, F., Gustavson, L. M., y Frota, M. N. (2017). Higher education institutions in the United States: Commitment and coherency to sustainability vis-à-vis dimensions of the institutional environment. *Journal of Cleaner Production*, 159, pp. 74–84. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.05.034>
- Gobierno de Chile. (2019). 2° Informe nacional voluntario. Disponible en: http://www.chileagenda2030.gob.cl/storage/docs/Informe_Nacional_Voluntario_CHILE_2019.pdf. [Consulta: 16/07/2020]
- Hallinger, P., y Chatpinyakoo, C. (2019). A bibliometric review of research on higher education for sustainable development, pp. 1998–2018. *Sustainability (Switzerland)*, 11(8). Disponible en: <https://doi.org/10.3390/su11082401>
- IPCC, 2014: Climate Change 2014: Synthesis report. Contribution of working groups I, II and III to the fifth assessment report of the intergovernmental panel on climate change [Core Writing Team, R.K. Pachauri and L.A. Meyer (eds.)]. IPCC, Geneva, Switzerland, 151 pp. Disponible en: https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2018/05/SYR_AR5_FINAL_full_wcover.pdf. [Consulta 16/07/20]

- Leal Filho, W., Brandli, L. L., Becker, D., Skanavis, C., Kounani, A., Sardi, C., Marans, R. W. (2018). Sustainable development policies as indicators and pre-conditions for sustainability efforts at universities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 19(1), pp. 85–113. Disponible en: <https://doi.org/10.1108/IJSHE-01-2017-0002>
- Leung, X. Y., Sun, J., y Bai, B. (2017). Bibliometrics of social media research: A co-citation and co-word analysis. *International Journal of Hospitality Management*. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2017.06.012>
- Lewis, S. L., y Maslin, M. A. (2015). Defining the Anthropocene. *Nature*, 519(7542), pp. 171–180. Disponible en: <https://doi.org/10.1038/nature14258>
- Lozano, R. (2011). The state of sustainability reporting in universities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 12(1), pp. 67–78. Disponible en: <https://doi.org/10.1108/14676371111098311>
- Lozano, R., Lukman, R., Lozano, F. J., y Huisingh, D. (2013). Declarations for sustainability in higher education: Becoming better leaders, through addressing the university system. *Journal of Cleaner Production*, 48, pp.10–19. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2011.10.006>
- Paletta, A., y Bonoli, A. (2019). Governing the university in the perspective of the United Nations 2030 Agenda: The case of the University of Bologna. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 20(3), pp.500–514. Disponible en: <https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2019-0083>
- SDSN Australia/Pacific (2017): Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector. Australia, New Zealand and Pacific Edition. Sustainable Development Solutions Network – Australia/Pacific, Melbourne. Disponible en: http://ap-unsdsn.org/wp-content/uploads/University-SDG-Guide_web.pdf. [Consulta 01/07/20]
- Svante Arrhenius (1896). XXXI. On the influence of carbonic acid in the air upon the temperature of the ground, the London, Edinburgh, and Dublin philosophical Magazine and Journal of Science, 41, pp. 251, 237-276. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/14786449608620846>

- UNESCO. (2017). Educación para los objetivos de desarrollo sostenible: Objetivos de aprendizaje. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>. [Consulta 01/07/20]
- Vélez, M. A. (2019). Investigación por ODS en la Universidad de los Andes. Disponible en: <https://cods.uniandes.edu.co/wp-content/uploads/2019/02/Investigacion-ODS-U-ANDES.pdf>. Bogota, UNIANDES. [Consulta: 01/07/20]
- Vilalta, J. M., Betts, A., y Gómez, V. (2018). Higher education's role in the 2030 agenda: The why and how of GUNi's commitment to the SDGs. In Sustainable Development Goals: Actors and Implementation. A Report from the International Conference. pp. 2018-06. Barcelona, Spain: GUNi.
- Waas, T., Verbruggen, A., y Wright, T. (2010). University research for sustainable development: Definition and characteristics explored. *Journal of Cleaner Production*, 18(7), pp. 629–636. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2009.09.017>
- Wang, Z. Y., Li, G., Li, C. Y., y Li, A. (2012). Research on the semantic-based co-word analysis. *Scientometrics*. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11192-011-0563-y>
- Zilahy, G., y Huisinigh, D. (2009). The roles of academia in regional sustainability Initiatives. *Journal of Cleaner Production*, 17(12), pp. 1057–1066. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2009.03.018>
- Zupic, I., y Čater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1094428114562629>

Bionotas:

Ignacio Oliva. Encargado de Investigación y Vinculación del Instituto para el Desarrollo Sustentable, Pontificia Universidad Católica de Chile. Máster en Ciencias de la Ingeniería. Ingeniero Civil Industrial diploma en Transporte y Logística. Chile.

Correo electrónico: iroliva@uc.cl

Bruna Garretón. Encargada de Docencia del Instituto para el Desarrollo Sustentable, Pontificia Universidad Católica de Chile. Máster en Recursos Naturales. Ingeniera Agrónoma. Chile.

Correo electrónico: mbgarret@uc.cl

Francisco Urquiza. Coordinador Ejecutivo del Instituto para el Desarrollo Sustentable, Pontificia Universidad Católica de Chile. Máster en Servicios Ecosistémicos y Máster en Ciencias de la Ingeniería. Ingeniero Civil Industrial diploma en Química. Chile.

Correo electrónico: fcourquiza@gmail.com

Juan Carlos Muñoz. Profesor Titular. Director del Instituto para el Desarrollo Sustentable, Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctor en Ingeniería Civil y Ambiental. Ingeniero Civil Industrial diploma en Transporte y Logística. Chile.

Correo electrónico: jcmunoz@uc.cl

7. Caracterização da contribuição para os ODS em universidade chilena: ampliando a visão da gestão institucional à pesquisa

Cibele Souza

Adriana Goulart de Sena Orsini

RESUMO

Este artigo analisa a atuação de Instituição de Ensino Superior (IES) na consecução dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), mediante análise de experiência vivenciada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no Brasil, com desenvolvimento de ações de extensão e pesquisa para efetivação do acesso à justiça nas relações no âmbito da saúde. As ações universitárias voltaram-se à investigação de metodologias dialógicas, especialmente da mediação como meio para promover o acesso à justiça na área da saúde e a efetivação do direito à saúde. Essas ações envolveram pesquisa teórica, incluindo investigação doutrinária, legislativa e comparada, e pesquisa de campo, pela participação em reuniões multiprofissionais hospitalares e realização de entrevistas com profissionais de instituição de saúde. Pelas ações universitárias realizadas constatou-se a possibilidade da efetivação do acesso à justiça pela via dos direitos no âmbito da saúde. Identificou-se, por meio da inclusão dos procedimentos e práticas da mediação nos serviços de saúde, que a mediação é meio hábil a fortalecer e ampliar a participação e a efetivação dos direitos, colaborando para a concretude do ODS 16. Essas práticas e os resultados alcançados evidenciaram o papel crucial da IES e da universidade na consecução dos ODS.

Palavras-chave: Acesso à justiça; Pesquisa; Extensão; Direito à saúde.

7. University contributions for sustainable development and the access to justice via health rights

Cibele Souza

Adriana Goulart de Sena Orsini

ABSTRACT

This article aims to analyze the performance of Higher Education Institutions (HEI) in achieving the Sustainable Development Goals (SDGs), by analyzing the experience of the Federal University of Minas Gerais (UFMG) in Brazil with the development of extension and research actions for the effective access to justice on relations in health area. University actions focused on the investigation of dialogical methodologies, especially mediation, as a means to promote access to justice in the health area and effectuation of the right to health. These actions involved theoretical research, including doctrinal, legislative and comparative research, and field research, through participation in hospital multiprofessional meetings and interviews with health institution professionals. Through the university actions carried out, it was found the possibility of effective access to justice by means of rights in health. Through the inclusion of mediation procedures and practices in health services, it was identified that mediation is a capable way to strengthen and expand participation and the effectuation of rights, contributing to the concreteness of SDG 16. These practices and the results achieved evinced the crucial role of the HEI and the university in achieving the SDGs.

Keywords: Access to justice; search; extension; right to health.

7. Contribuciones de la universidad al acceso a la justicia a través de los derechos en materia de salud, y al desarrollo sostenible

Cibele Souza

Adriana Goulart de Sena Orsini

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar el papel de la Institución de Educación Superior (IES) en el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), mediante el análisis de la experiencia vivida en la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), en Brasil, por medio de la puesta en marcha de acciones de extensión e de investigación que permiten un acceso efectivo a la justicia en materia de salud. Las acciones universitarias se enfocaron en la investigación de metodologías dialógicas, especialmente la mediación, como medio para promover el acceso a la justicia en el área de la salud y la concreción del derecho a la salud. Estas acciones involucraron investigación teórica, incluyendo investigación doctrinal, legislativa y comparada, e investigación de campo, a través de la participación en encuentros hospitalarios multiprofesionales y la realización de entrevistas con profesionales de instituciones de salud. A través de las acciones universitarias realizadas, se encontró la manera de posibilitar el acceso a la justicia a través de los derechos a la salud. Mediante la inclusión de procedimientos y prácticas de mediación en los servicios de salud, se identificó que la mediación es una forma hábil para fortalecer y ampliar la participación y la concreción de derechos, contribuyendo al logro del ODS 16. Estas prácticas y los resultados obtenidos mostraron el papel crucial de la IES y la universidad en el logro de los ODS.

Palabras clave: Acceso a la justicia; Investigación; Extensión; Derecho a la salud.

7. Contributions des universités à l'accès à la justice par le biais des droits en matière de santé, et au développement durable

Cibele Souza

Adriana Goulart de Sena Orsini

RÉSUMÉ

Cet article vise à analyser la performance des établissements d'enseignement supérieur (EES) dans la réalisation des objectifs de développement durable (ODD), en mettant l'accent sur l'expérience de l'Universidade Federal de Minas Gerais (Université Fédérale de Minas Gerais) (UFMG), au Brésil, à travers le développement d'actions d'extension et de recherche qui permettent l'accès effectif à la justice en matière de santé. Les actions de l'université se sont centrées sur l'investigation des méthodologies dialogiques, en particulier la médiation, comme moyen de promouvoir l'accès à la justice dans le domaine de la santé et la mise en place effective du droit à la santé. Ces actions ont impliqué des recherches théoriques, y compris des recherches doctrinales, législatives et comparatives, ainsi que des recherches sur le terrain, par le biais des rencontres multiprofessionnelles dans des services hospitaliers et la réalisation d'entretiens avec des professionnels des établissements de santé. À travers la réalisation des actions universitaires, la possibilité de rendre possible l'accès à la justice par le biais des droits à la santé a été identifiée. Grâce à l'inclusion de procédures et de pratiques de médiation dans les services de santé, il a été confirmé que la médiation est un moyen habile de renforcer et d'élargir la participation et l'application des droits, contribuant à la réalisation de l'ODD 16. Ces pratiques et les résultats obtenus ont démontré le rôle crucial de l'EES et de l'université dans la concrétisation des ODD.

Mots-clés: Accès à la justice; Recherche; Extension; Droit à la santé.

Contribuições da universidade para o acesso à justiça via direitos na área da saúde e para o desenvolvimento sustentável

1. Introdução

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável assumida pelos Estados-membros da Organização das Nações Unidas (ONU) é formada pelos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que devem ser implementados por todos os países do mundo até 2030, de modo a promover o desenvolvimento inclusivo e sustentável.

O ODS 16 refere-se à promoção de sociedades pacíficas e inclusivas voltadas ao desenvolvimento sustentável, bem como ao acesso à justiça para todos e à construção de instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.

Nesse aspecto, é necessária a compreensão do que constitui o acesso à justiça, em especial pela via dos direitos, e a identificação das instituições relacionadas a essa nuclear questão, possibilitando, assim, que sejam estabelecidos os meios para o alcance desse acesso, sem negligenciar o desenvolvimento de sociedades voltadas à paz social, a eficácia dos órgãos relacionados ao acesso à justiça, a consolidação das vias existentes para tal e a inclusão efetiva dos cidadãos.

A concepção do acesso à justiça voltada à administração adequada dos conflitos reconhece o papel de órgãos e instituições, além do Poder Judiciário, na efetivação do acesso, bem como de outros processos e procedimentos para sua realização além do processo judicial, o que pode se dar em ambientes judiciários ou não (Watanabe, 1988).

A teoria do acesso à justiça possui concepção proposta por Leonardo Avritzer, Marjorie Marona e Lilian Gomes (2014, p. 29), que levou ao conceito do “acesso à justiça pela via dos direitos”. De acordo com essa concepção, o acesso à justiça engloba duas dimensões. A primeira delas refere-se à garantia de efetividade dos direitos, que envolve três pressupostos: (i) informação

acerca destes; (ii) conhecimento que permita o recurso a uma instância ou entidade capaz de resolver eventuais conflitos; (iii) efetiva reparação de injustiça ou desigualdade ocasionada pela violação de um direito. A segunda dimensão diz respeito à possibilidade de participação dos envolvidos na configuração do próprio direito, o que envolve a criação e o reconhecimento de novas categorias de direito. Trata-se de uma compreensão que envolve os direitos da cidadania, por meio de seus atores sociais, novos sujeitos de direito, bem como a sociedade civil e suas potencialidades.

Adotando-se o conceito de acesso à justiça pela via dos direitos, sob a ótica da efetividade, a justiça será atingida quando indivíduos, grupos e coletivos lesados tiverem a consciência e a oportunidade de conhecer e de se informar acerca de seus direitos satisfatoriamente. Pressupõe, assim, políticas no âmbito da informação, educação e divulgação de conhecimentos jurídicos que visem capacitar os cidadãos e as comunidades para, por si mesmos, perante uma situação de desrespeito, violação, exclusão, ofensa ou privação de direitos, a reconheçam como tal (Avritzer et. al.; 2014, p. 20).

Nessa conjuntura mostra-se possível fortalecer e ampliar o acesso à justiça e a efetivação dos direitos por meio da inclusão de instrumentos não judiciais e de outras esferas complementares voltadas à solução de conflitos (Soler, 2014).

O ODS 16 apresenta reflexos e configuração específica em diversos setores e áreas no país, entre as quais este trabalho destaca sua presença no âmbito da saúde. Como exposto neste artigo, a condução adequada de eventuais conflitos verificados nas relações interpessoais no âmbito dos serviços públicos de saúde e o desenvolvimento do acesso à justiça pela via dos direitos na área da saúde são impulsionadores do ODS 16, contribuindo, de forma reflexa, no ODS 3, referente a assegurar uma vida saudável e sustentável, além de promover o bem-estar para todos, em todas as idades.

Em face dos conflitos surgidos e de suas repercussões no atendimento clínico houve um aumento do número de demandas judiciais contra os profissionais da saúde e contra as instituições hospitalares (Conselho Nacional de Justiça, 2015), situação esta que resulta em maior deterioração das relações entre esses profissionais, pacientes e seus familiares. Nesse sentido, novos meios e formas de solução devem ser pensados para promoção do ODS 16, especialmente pela atuação de instituições próximas à sociedade e de caráter

multidisciplinar, como ocorre com as Instituições de Ensino Superior (IES).

As IES são protagonistas locais e regionais – e às vezes também nacionais e internacionais – nas mais diversas áreas e formas de atuação, em que se inclui a pesquisa, o ensino, a extensão, a construção e a disseminação do conhecimento científico e a formação profissional, estando bem posicionadas para conectar as metas globais às realidades das comunidades locais (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2020).

Por essa razão, a atuação dessa protagonista pode promover um efeito catalisador gerador de impacto e influência na formulação de políticas públicas visando à criação de um ambiente favorável para a ação no nível local e regional na trajetória para um modelo de desenvolvimento alinhado com os ODS.

Tendo em vista os elementos apresentados, objetiva-se promover a análise crítica sobre experiência vivenciada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) mediante o desenvolvimento de ações de pesquisa e de extensão voltadas à efetivação do acesso à justiça pela via dos direitos nas relações estabelecidas do âmbito da saúde. As ações universitárias se voltaram à investigação de metodologias dialógicas, especialmente da mediação, como meio para promover o acesso pela via dos direitos à justiça na área da saúde e a efetivação do direito à saúde sob essa ótica.

Considerando a necessidade de elaboração de formas complementares para solução de conflitos no âmbito da saúde e entendendo o acesso à justiça pela via dos direitos, apresenta-se mobilização promovida por meio de pesquisa e extensão, indicativas da capacidade de contribuição das IES na consecução dos ODS, especificamente o ODS 16 nas questões relativas à saúde pública.

2. Desenvolvimento

A ONU definiu, em 2015, durante a Cúpula das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, os chamados Objetivos de Desenvolvimento Sustentável como parte de uma nova agenda de desenvolvimento sustentável, oportunidade em que os Estados-membros e a sociedade civil negociaram suas contribuições (Nações Unidas, 2015).

Os ODS servem como plataforma de ação da comunidade internacional e dos governos nacionais na promoção da prosperidade comum e do bem-estar para todos e devem orientar as políticas nacionais e as atividades de cooperação internacional nos próximos anos.

Para sua efetivação, devem estar envolvidos governos nacionais, regionais e locais, organizações da sociedade civil, setor privado, academia e cidadãos, mobilizados para implementar e acompanhar os ODS.

Nesse âmbito, as Instituições de Ensino Superior (IES) e, especialmente, as universidades têm um papel potencial de contribuição no alcance dos ODS por meio da formação profissional, da pesquisa, da investigação e da extensão. Entendendo seu potencial e alcance, as ações por elas desenvolvidas nas políticas universitárias e nos âmbitos de ensino, pesquisa e extensão colaboram para tornar os ODS realidade nas cidades, regiões e, enfim, nos países e em todo o mundo.

Todos os ODS têm metas diretamente ligadas às responsabilidades dos governos locais e regionais, com especial destaque para aquelas relacionadas à prestação de serviços básicos. No âmbito do ODS 16, desdobram-se as metas 16.3 de promover o Estado de Direito, em nível nacional e internacional, e garantir a igualdade de acesso à justiça para todos; 16.6 de desenvolver instituições eficazes, responsáveis e transparentes em todos os níveis; e 16.7 de garantir a tomada de decisão responsiva, inclusiva, participativa e representativa em todos os níveis.

A efetivação do acesso à justiça e dessas metas é necessária em todos os âmbitos sociais e institucionais, em que se incluem os serviços de saúde e as relações estabelecidas entre profissionais e usuários do serviço. Esse cumprimento deve se dar transformando esses alvos em algo concreto e eficiente, adaptando-os a seus contextos específicos e ajudando seus cidadãos a entender como ações locais contribuem para a sua realização.

Por esses fundamentos é que se destaca a experiência desenvolvida na UFMG com pesquisa e extensão interdisciplinar para inserção da mediação nos serviços de saúde locais e regionais como metodologia de solução adequada de conflitos e de consequente promoção do efetivo acesso à justiça pela via dos direitos e da garantia do direito à saúde.

3. Ação de Extensão Universitária

O projeto de extensão “Mediação e Saúde na Infância e Juventude” desenvolvido pela UFMG, de 2013 a 2016, contou com a participação de alunos das faculdades de Direito, Psicologia e Medicina, e tinha por objetivo geral colaborar na construção de espaço cada vez mais dialógico frente a situações eventualmente conflituosas no setor de Pediatria do Hospital das Clínicas da UFMG (HC-UFMG) e da Ouvidoria do HC-UFMG, bem como capacitar, debater, participar e colaborar na promoção da contínua mediação e da participação dialógica frente aos casos clínicos existentes no ambiente hospitalar.

O projeto propôs uma colaboração mútua entre diferentes áreas dos saberes para o aperfeiçoamento das metodologias dialógicas e de mediação sócio-hospitalar, adequando-a ao contexto do Setor de Pediatria do Hospital das Clínicas da UFMG e da Ouvidoria da instituição. A metodologia, calcada em práticas dialógicas e de mediação, objetivava ser informativa para o empoderamento dos envolvidos e promover a orientação sociojurídica, adequando a linguagem médico-hospitalar ao contexto social e cultural do paciente, como também das demais pessoas envolvidas no caso e no ambiente hospitalar. Para tanto construiu-se o projeto com a previsão de atuação de uma equipe multidisciplinar envolvendo alunos das Faculdades de Direito e Medicina.

Foi realizada pesquisa bibliográfica sobre situações de conflitos e suas possibilidades de soluções, em especial metodologias dialógicas e de mediação, além do biodireito e da bioética em suas dimensões, inclusive a visão social e princípios constitucionais aplicáveis à temática, incluindo autores nacionais e estrangeiros.

Os integrantes do projeto acompanharam médicos e a equipe multiprofissional do setor em reuniões realizadas para discussão de casos, apresentação de elementos em conflito e definição de plano terapêutico aos pacientes da clínica.

A partir dos diálogos desenvolvidos em reuniões da equipe da Pediatria e da Ouvidoria e do Direito, foram analisados os casos relatados, buscando identificar eventuais situações de conflitos, como se desenvolvem e possíveis vias de tratamento, respeitado o sigilo. Também foram observadas

e estudadas as dificuldades de comunicação entre os setores, pessoas, membros e comunidade do ambiente hospitalar, sem exposição pessoal e/ou institucional para colaborar com uma abordagem mais dialógica, criativa e humanizada.

A atuação do projeto teve constante capacitação ampliada para a equipe envolvida de forma contínua, com a realização de grupo de estudo e apresentações semanais sobre temas que interessavam a melhor execução do projeto e o retorno de toda a produção acadêmica ao público-alvo do projeto.

Além da análise direta das demandas apresentadas no espaço de atuação do setor de Pediatria e da Ouvidoria da referida instituição de saúde, foram conduzidos debates periódicos com a equipe multidisciplinar do setor em temas que se mostraram pertinentes ao contexto, entre os quais a regulação e o alcance do termo de consentimento informado e a responsabilidade civil do profissional da saúde.

A relação entre a pesquisa bibliográfica com a análise sigilosa dos eventuais casos ocorridos e abordados pelo grupo de forma consensual ocorridos na Pediatria do Hospital das Clínicas serviu como base para proposta e incentivo ao desenvolvimento de práticas dialógicas promotoras de soluções compartilhadas no espaço hospitalar entre a equipe profissional e o usuário do serviço de saúde.

Em função da atuação desenvolvida pelo projeto e pelos contatos profissionais e institucionais estabelecidos, a equipe de extensão da universidade foi instada a colaborar para a melhor compreensão e solução do conflito surgido em razão de recomendação emitida pelo Ministério Público do Estado de Minas Gerais, em 2014, direcionada a instituições de saúde em Belo Horizonte para a necessidade de comunicação ao Poder Judiciário dos casos de mães usuárias de substâncias entorpecentes. Na oportunidade, a equipe do projeto de extensão realizou várias reuniões com representantes das Defensorias Públicas da União e do Estado de Minas Gerais, do Hospital Risoleta Tolentino Neves e do Hospital das Clínicas da UFMG.

Foi produzido um documento multidisciplinar denominado “Protocolo para amparar a atuação dos hospitais públicos de Belo Horizonte”, entregue às Defensorias Públicas da União e do Estado de Minas Gerais, ao Hospital Risoleta Tolentino Neves e ao Hospital das Clínicas da UFMG. O material

apresentou fundamentos do Direito, da Medicina, da Psicologia e do Serviço Social e esclareceu sobre a possibilidade e a necessidade da adoção de medidas diversas daquelas recomendadas pelo Ministério Público do Estado de Minas Gerais. O protocolo elaborado visou orientar medidas adequadas a cada hipótese e ressaltar a existência de uma rede socioassistencial de instituições criadas para apoio e manutenção do vínculo familiar, estruturada de forma a assegurar a assistência integral de crianças e adolescentes, valorizando o vínculo familiar, em conformidade com os ditames da legislação brasileira, especialmente quanto à garantia dos direitos do recém-nascido e da mãe, inobstante usuária de drogas. O mencionado protocolo foi utilizado, inclusive, como referência para estudos, debates em vários fóruns e confecção de outros documentos, inclusive normativos, demonstrando o potencial de produção de conhecimento voltado às comunidades locais e com a sua efetiva participação e empoderamento.

Em todo o processo apresentado, o projeto de extensão promoveu o enriquecimento da formação e da capacitação dos estudantes da graduação e da pós-graduação envolvidos, entendendo-se que a educação terá uma atuação positiva quando proporcionar o desenvolvimento real dos estudantes e quando a sociedade for beneficiada pelos frutos do conhecimento produzido, gerando mudanças relevantes e contribuindo para que o corpo social se aperfeiçoe (Freire, 1996). Essa ação positiva ocorre na medida em que as instituições se voltam para o desenvolvimento social e institucional e para o cenário que compõem, no sentido de projetar as transformações necessárias e de se preocuparem com o grupo social de que fazem parte, em vez de permanecerem voltadas para si próprias.

A educação universitária brasileira, por expressa previsão constitucional, deve se pautar conjuntamente em ensino, pesquisa e extensão, consoante dispõe o caput do art. 207 da Constituição Federal Brasileira, segundo o qual "As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (Brasil, 1988).

Freire (1996) esclarece que o processo de ensino deve ser dialógico e integrante, na medida em que discentes e docentes introduzem saberes que se complementam para a construção de um saber profundo e completo. Nessa perspectiva e pela mencionada diretriz constitucional, possibilita-se uma

transformação emancipadora dos estudantes, o que se reflete na sociedade como um todo pela inovação, a experiência, a descoberta e a intervenção social resultante.

O projeto permitiu, por meio das reuniões e debates efetivados no Setor de Pediatria com a equipe multiprofissional, levar ao setor a capacitação em temas jurídicos pertinentes às questões cotidianas e promover o conhecimento, empoderamento e a adoção de práticas dialógicas na condução dos conflitos, especialmente a mediação da questão entre os profissionais ou destes com os usuários do serviço.

Ademais, a atuação da extensão colaborou de forma direta e significativa do debate surgido junto às Defensorias Públicas e aos Hospitais públicos listados para a proteção dos direitos e garantias da criança e da mãe usuária de entorpecentes. Somado a isso, o projeto inspirou a produção científica consubstanciada em trabalhos de conclusão de curso na Faculdade de Direito, além de artigos e outros trabalhos apresentados em eventos científicos.

4. Pesquisa Universitária

Em decorrência da pesquisa e das experiências do projeto de extensão “Mediação e Saúde na Infância e Juventude”, foi desenvolvida pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Minas Gerais que originou dissertação voltada para a estruturação de um método adequado ao tratamento de conflitos verificados no âmbito do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Minas Gerais (HC-UFMG).

Esse trabalho foi realizado por meio de pesquisa teórica, incluindo a investigação doutrinária, legislativa e comparada, e pela pesquisa de campo, desenvolvida pela realização de entrevistas semiestruturadas com profissionais atuantes no HC-UFMG, possibilitando a obtenção de dados primários a serem incorporados no estudo.

Buscou-se identificar, em face das particularidades das relações hospitalares e dos conflitos delas advindos, um processo hábil ao estabelecimento de uma ordem jurídica justa na instituição, com efetivação dos direitos, notadamente o direito à saúde, e formação de uma cultura relacional e institucional de paz. Pretendeu-se, assim, estabelecer um pro-

cesso de mediação que promovesse uma ordem participativa e consensual que auxiliasse no empoderamento dos indivíduos e que abrisse ou ampliasse os espaços de diálogo e de elaboração de soluções compartilhadas para as questões vivenciadas.

Analisou-se a saúde enquanto direito fundamental assegurado constitucionalmente e os elementos que integraram sua formação e sua efetivação. Para observância da concepção de saúde adotada pelo ordenamento jurídico brasileiro, estruturou-se o Sistema Único de Saúde (SUS), integrado por uma rede de serviços e de ações para promoção, proteção e recuperação da saúde. Após examinar a mediação enquanto meio de abordagem de conflitos, foram expostas iniciativas brasileiras de utilização do referido processo para a resolução de conflitos.

Realizaram-se entrevistas semiestruturadas, com o consentimento dos entrevistados e manutenção do sigilo sobre sua identidade. O público entrevistado foi organizado segundo a atividade exercida no HC-UFMG, compondo três grupos: porteiros e recepcionistas, médicos e profissionais da saúde, esse último integrado pelos profissionais não médicos que participam dos serviços relacionados à assistência à saúde na Instituição.

Por meio da coleta de dados realizada junto ao HC-UFMG mediante entrevistas, foi possível identificar dificuldades e conflitos recorrentes vivenciados na Instituição, bem como meios já existentes para o tratamento de eventuais controvérsias. Segundo as informações obtidas, pode-se concluir pela viabilidade e proficiência da adoção da mediação como método complementar àqueles já utilizados no Hospital, no sentido de disponibilizar instrumento adequado à realidade das relações nele verificadas, que sobressai ao conflito e se estabelece na necessidade humana de constituir e conservar comunicação e ligações.

Analisando-se o HC-UFMG e sua realidade, verificou-se ser possível o estabelecimento da mediação por meio de sua Ouvidoria, ressaltando-se sua estruturação de forma a preservar as condições fundamentais do processo e do mediador, bem como mediante iniciativas oriundas da Universidade com projetos ou ações de extensão para a prática da mediação no Hospital.

Mostrou-se adequado, também, o uso da mediação na Instituição por meio de associações e casas de apoio atuantes junto aos usuários do HC-UFMG e ao próprio Hospital. Concluiu-se, ademais, ser possível sustentar a adoção do

processo de mediação pelos setores ou pelas equipes de saúde do HC-UFGM, organizada pelos próprios profissionais que a integram, para a abordagem das relações e dos conflitos concernentes ao seu âmbito de atuação e às pessoas nele inseridas.

Os resultados obtidos com a pesquisa mencionada foram apresentados ao HC-UFGM com o intuito de inspirar novas práticas dialógicas, eventual inserção e adoção da mediação e o acesso à justiça pela via dos direitos por profissionais e usuários do serviço de saúde.

5. Discussão e Análise

As práticas de extensão e de pesquisa descritas permitiram a realização de ações para constatação da realidade social e institucional envolvida nos serviços de saúde alvos das práticas, considerando-se de forma específica as relações verificadas e as formas de abordagem de conflitos, permitindo a constatação da possibilidade de inserção da mediação ou de práticas dialógicas a ela relacionadas no âmbito hospitalar, que se mostrou possível e profícua.

Todos os relacionamentos humanos experimentam conflitos na interação social. As relações interpessoais nos diversos âmbitos – familiares, profissionais, comunitários, institucionais ou organizacionais – vivenciam desavenças, tratando-se de ocorrência natural ao convívio e ao estar em relação.

Em grupos ou ambientes nos quais há grande fragmentação, o conflito pode ter função integradora de relações, uma vez que permite a expressão e identificação de problemas, insatisfações e tensões e enseja oportunidade para que estruturas e laços sejam reajustados e harmonizados, resultando em coesão entre os envolvidos e estabelecimento de identidade coletiva e individual (Deutsch, 2004). Desavenças também se revelam frequentemente como mecanismo para ocasionar a criação e alteração de normas, em especial pela necessária adequação dessas à conjuntura sob regulação, bem como para organizar e acomodar estruturas, recursos e poderes.

O que se verifica, pois, é que o conflito pode conduzir a situações e resultados positivos e produtivos, ou degradantes e nocivos. Nesse âmbito, o procedimento adotado pelos envolvidos para lidar com ele é elemento central para a definição de seu seguimento e repercussão, bem como da continuidade e qualidade da relação pessoal e/ou jurídica decorrente.

Os procedimentos de tratamento de conflitos diferem consideravelmente no direcionamento e na definição da desavença e, com frequência, apresentam diferentes resultados (Moore, 1998). Os métodos adotados podem apresentar maior ou menor formalidade, envolvimento de terceiros e até a transferência a estes do poder de condução e de deliberação sobre o conflito, como se vislumbra na classificação dos procedimentos elaborada por Soler (2014). Por sua vez, o tratamento cooperativo das desavenças depende da capacidade e da disposição dos envolvidos em adotar os procedimentos pautados em colaboração, os quais também podem contar com a participação de terceiros.

A principal forma de tratamento de conflitos tradicionalmente estabelecida e adotada no Brasil é a jurisdição, exercida pelos órgãos e membros do Poder Judiciário, que tem função fundamental na efetivação do Estado Democrático de Direito. Constitui ente essencial na guarda e observância da Constituição (CR/1988) e na preservação dos valores e princípios que a fundamentam, previstos em seu art. 1º, quais sejam: cidadania, dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, além do pluralismo político (Brasil, 1988).

Acerca da realização do Direito, da efetivação da justiça e da garantia de seu acesso a todos, algumas considerações merecem atenção. Adota-se neste trabalho a concepção de que a justiça não se limita a conceitos jurídicos ou a uma visão formalista, mas é construída pelos interessados em adequação à realidade do grupo social ao qual se refere (Silva, 2017).

A partir dos vários debates, releituras e estudos já realizados acerca do “acesso à justiça”, este não pode mais ser considerado nos acanhados limites do acesso aos órgãos constituintes do sistema de justiça, porquanto seria reduzi-lo, de forma inadequada, a uma parcela da totalidade que o compõe.

É certo que o acesso à justiça é integrado pelo direito ao ajuizamento de ação judicial, ao processo justo e produtor de resultados satisfatórios. Com efeito, os órgãos judiciais e o processo neles instaurados são necessários ao tratamento formal e oficial de questões de direito para assegurar seu cumprimento, bem como eventual reparação e responsabilização quando de sua violação. Contudo, a acessibilidade da justiça não se esgota nisso e nem em uma única dimensão.

Acerca do acesso à justiça no Brasil, Watanabe (1988) assevera não se tratar apenas de possibilitar o acesso à instituição estatal, mas de viabilizar o acesso à ordem jurídica justa. Nessa conjuntura, o autor destaca a relevância de se organizar e estruturar a Justiça em consideração às características sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade para a qual ela está voltada, de modo a se alcançar o correto tratamento de conflitos e a realização efetiva de direitos.

Sob essa concepção, o sistema de resolução dos conflitos por meio da adjudicação da solução pela autoridade estatal é adequado a alguns conflitos, mas impróprio a outros. Dessa forma, o direito de acesso à ordem jurídica justa envolve a acessibilidade por todos a instrumentos processuais aptos à efetiva realização do direito e a uma Justiça adequadamente organizada para corresponder, em quantidade e qualidade, às exigências apresentadas pela multiplicidade de conflitos de configurações variadas (Watanabe, 1988).

Esse autor afirma que uma das causas da intensa conflituosidade e excessiva sobrecarga de processos enfrentados pelo Poder Judiciário nacional, com conseqüente crise de seu desempenho, é a “[...] falta de uma política pública de tratamento adequado dos conflitos de interesses que ocorrem na sociedade”, contexto em que propõe uma nova compreensão do tema como garantia de acesso à ordem jurídica justa, de forma efetiva, tempestiva e adequada, o que implica “[...] organizar os serviços de tratamento de conflitos por todos os meios adequados, e não apenas por meio da adjudicação de solução estatal em processos contenciosos” (Watanabe, 2011, pp. 384-385).

O acesso à justiça trata, pois, de assegurar a efetividade da justiça e de direitos no âmbito do Poder Judiciário e além dele, com acesso a diferentes mecanismos, procedimentos e espaços, o que importa, também, na participação direta dos indivíduos na constituição de seus direitos e na administração de seus conflitos, que não mais serão única e imediatamente deslocados à gestão e resolução por terceiros.

É preciso, então, problematizar caminhos mais acessíveis para que os indivíduos alcancem a justiça e os direitos, vias que sejam desburocratizadas, menos formais e mais conexas aos grupos sociais, que sejam aptas a realizar o acesso à justiça pela via dos direitos. Sob essa perspectiva, o acesso à justiça implica uma condição para o pleno exercício da cidadania e para a realização da democracia (Avritzer et al., 2014), elementos necessários para

o cumprimento do Estado Democrático de Direito no Brasil, o que reforça a importância dessa concepção de acesso à justiça e a imprescindibilidade de sua promoção no cenário social.

A justiça será atingida quando indivíduos, grupos e coletivos lesados tiverem a consciência, a oportunidade de conhecer e de se informar, de forma satisfatória, acerca de seus direitos. Não se trata, portanto, de mera criação de espaços de solução de conflitos, judiciais ou extrajudiciais. Mas sim, de políticas públicas no âmbito da informação, educação e divulgação de conhecimentos jurídicos com vista a capacitar os cidadãos e as comunidades para, por si mesmos, perante uma situação de desrespeito, violação, exclusão, ofensa ou privação de direitos, a reconheçam como tal (Avritzer et al., 2014, p. 20).

O acesso à justiça assim considerado abrange, ainda, a ação coordenada de diversos atores sociais, incluindo o Estado, que garanta aos indivíduos competência e conhecimento que os habilite a decidir sobre o modo mais adequado para gerir, prevenir e resolver seus conflitos e, dessa forma, definir o acesso à justiça que lhes pareça mais apropriado e legítimo, quadro em que a mediação e o próprio processo judicial seriam possibilidades (Nicácio, 2011, p. 40).

Nesse cenário, houve no Brasil, desde meados da década de 1990, a implementação de projetos, organizados pelo Estado, por universidades e pela sociedade civil, voltados ao acesso à justiça com a utilização de métodos ditos “alternativos de resolução de conflitos” (Brasil, 2005). Sob a conjuntura descrita, os tribunais e a legislação brasileiros se voltaram para consolidar outras vias de composição de conflitos além do processo judicial, como a arbitragem, a conciliação e a mediação (Silva, 2017).

A mediação ganhou forte incentivo institucional e normativo com a Resolução nº 125 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) (Brasil, 2010), que instituiu a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses, com vistas a assegurar o direito à solução de conflitos por meios adequados à sua natureza e peculiaridade no âmbito do Poder Judiciário. Os fundamentos expostos na mencionada Resolução incluem a consideração de ser atribuição do Poder Judiciário o estabelecimento de política pública voltada ao “tratamento adequado dos problemas jurídicos e dos conflitos de interesses”, organizando “[...] os serviços prestados nos processos judiciais,

como também os que possam sê-lo mediante outros mecanismos de solução de conflitos”, em que se destacam os meios consensuais da mediação e da conciliação (Brasil, 2010).

A efetivação de direitos e o acesso à justiça pela via dos direitos no meio hospitalar, como nos demais setores e instituições, também exigem a adequação de procedimentos. São necessários, no âmbito da saúde, estruturas e instrumentos não judiciais de acessibilidade à justiça próximos aos usuários, simplificados quanto à burocracia e ao formalismo e adequados aos pleitos por direitos e por tratamentos de conflitos vivenciados. Especialmente considerando as limitações muitas vezes físicas que importa, inclusive em contextos de internação, a instituição hospitalar demanda a criação de espaços de acesso à justiça alcançáveis pelos sujeitos envolvidos e por eles reconhecidos como meios legítimos e confiáveis.

As ações de extensão e de pesquisa voltaram-se ao fato de que a efetivação de direitos e o acesso à justiça pela via dos direitos no meio hospitalar também exigem a adequação de procedimentos. São necessários, no âmbito da saúde, estruturas e instrumentos não judiciais de acesso à justiça que sejam próximos aos usuários e adequados aos pleitos por direitos e por tratamentos de conflitos vivenciados.

Em razão da importância apresentada da qualidade da relação médico-paciente para o processo diagnóstico e terapêutico e para a concretização do direito à saúde em sentido amplo, bem como da relevância do trato adequado de conflitos para a continuidade e melhoria dessa relação única e necessária, foi avaliada a adequação da mediação para o tratamento de eventuais desavenças e dissensões.

Six (2001) afirma a possibilidade e o potencial transformador da inserção da mediação no ambiente hospitalar como método de melhoria e estabelecimento de conexões e de abordagem adequada e dialógica de conflitos. Em consonância com essa concepção, destacam-se os ensinamentos de Warat (2001) acerca da aptidão da mediação em transformar o conflito e as pessoas em conflito.

A mediação, em razão dos elementos que a compõem, de seus objetivos e das possibilidades por ela ensejadas, mostrou-se adequada ao contexto analisado, especialmente considerando a relação médico-paciente, as pessoas integrantes do processo diagnóstico e terapêutico, as diretrizes

do hospital e do sistema de saúde que ele integra. Trata-se de método que possibilita a criação e a renovação de vínculos interpessoais e intergrupais, além de propiciar condições para prevenção de conflitos e tratamento daqueles já constituídos.

A mediação conforme apresentada por Six (2001) estaria amparada na compreensão cultural, influenciada pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, de que as semelhanças são mais importantes que as diferenças. Nessa perspectiva, a mediação constitui trabalho de regulação das relações interpessoais e intergrupais, voltado ao constante estabelecimento de novas ligações entre os sujeitos, de reparação de laços danificados ou distendidos e de gestão de vínculos rompidos.

Diante dos efeitos transformadores e restauradores potencialmente gerados pela mediação sob essa concepção, valorosos para sujeitos em conflito e para a sociedade, a mediação representa um novo modelo de regulação social, uma nova forma de ação que implica em recomposição de relações (Bonafe-Schmitt, 2012, p. 200-201). Portanto, a mediação revela-se utilizada como instrumento de gestão de conflitos, permitindo favorecer o tratamento das desavenças, mas também e especialmente como um instrumento para impulsionar uma dinâmica social, promovendo e melhorando as relações interpessoais e intergrupais (Bonafe-Schmitt, 2012).

Tendo em vista os aspectos abordados, a mediação no âmbito da saúde pode se dar além da mera resolução de conflitos, constituindo-se modelo de regulação social, enquanto processo que objetiva a transformação relacional na Instituição e, por consequência, importa na recomposição de relações, na promoção de uma cultura colaborativa, no empoderamento dos envolvidos e na geração de novas perspectivas dos indivíduos sobre si e sobre o outro. A mediação será considerada especialmente como meio de administração de conflitos, “[...] permitindo o encontro com o outro, não apenas para barganhar interesses, mas para ouvir, ser ouvido, tomar decisões e transformar a si mesmo e ao conflito vivenciado” (Silva, 2013, p. 28). A mediação também permite trabalhar as palavras de modo a ensinar uma comunicação real e não um simples cruzamento de declarações ou até mesmo o uso dos mesmos termos em significados frequentemente incompatíveis e geradores de incompreensão (Guillaume-Hofnung, 2018). Como assinala Guillaume-Hofnung (2018, p. 110),

“pode haver mediação sem conflito, por necessidade de diálogo, por humanidade”.

Pode-se, pois, compreender, nesse contexto, a mediação como processo complementar de administração de conflitos e de regulação social pelo qual pessoas buscam voluntariamente, por meio do diálogo e da participação ativa, a melhoria da qualidade de sua relação ou o tratamento mutuamente aceitável de uma situação conflituosa, criando ou fortalecendo laços relacionais deteriorados ou enfraquecidos pelo conflito, tudo isso auxiliados por uma terceira pessoa independente, equidistante e não autoritária, denominado mediador, que facilita a comunicação entre os sujeitos. Trata-se, pois, de instrumento de lógica participativa e dialógica com potencial de transformação não somente da eventual situação conflituosa estabelecida, mas também dos atores envolvidos, da maneira de tratar os conflitos, dos direitos que os revestem e do processo de sua efetivação.

Considerando que a mediação propicia o empoderamento das pessoas, o acolhimento e a escuta qualificada, volta-se à melhoria da qualidade do serviço público de saúde prestado, porquanto, quanto melhor for o vínculo estabelecido com o usuário, menores serão os embaraços à sua participação e sua adesão nas relações pessoais e no processo de cuidado, o mesmo podendo-se afirmar em relação ao profissional da saúde atuante no serviço.

A mediação que promova diálogo e participação entre os mediandos, em uma gestão de desavenças hábil a criar ou recriar vínculos rompidos ou debilitados pelo conflito e a aumentar a qualidade relacional dos conflitantes, tem potencial para alterar a prestação dos serviços de saúde e a própria cultura institucional hospitalar em face dos conflitos. Trata-se não somente de um meio de abordagem de conflitos, mas essencialmente de um modo de construção e de gestão dos vínculos entre pessoas e grupos no âmbito hospitalar graças à atuação de um terceiro qualificado, independente, equidistante, sem outro poder que a autoridade que lhe reconhecem as pessoas que se dirigem à mediação.

Guillaume-Hofnung (1999) esclarece que, além de abarcar os valores da mediação voltada à gestão do conflito concernentes em pacificação, autonomia dos mediandos e administração de conflitos, a mediação de vínculo social concretiza outros valores, como a solidariedade, a dignidade humana, a comunicação ética, a consideração do valor do outro, a recusa à instru-

mentalização da pessoa como receptor passivo da comunicação de um sujeito dominante. Para essa autora, os valores da mediação voltada ao vínculo social permitem estimar o papel que a mediação tem e que poderia ter no hospital (Guillaume-Hofnung, 1999, p. 41).

Entendendo-se, assim, a metodologia da mediação aplicada no âmbito da saúde para promoção do acesso à justiça como ordem jurídica justa, na forma já apresentada, e como via para a efetivação do direito à saúde, impositivo compreender em que consiste esse direito.

Na primeira metade do século XX, houve intenso movimento pelo resgate da dignidade humana, da paz entre os povos e as nações e da cooperação entre os Estados, historicamente marcado pela criação da ONU em 1945 e pelo seu envolvimento nos esforços empreendidos.

O movimento e as discussões surgidos fomentaram a publicação da Declaração Universal dos Direitos do Homem, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro 1948, documento relevante e fundamental para o fortalecimento da dignidade da pessoa humana e dos direitos humanos como paradigma das relações entre os povos (Organização das Nações Unidas, 1948).

Nesse contexto histórico, a Organização Mundial de Saúde (OMS) foi fundada quando instituída sua Constituição, adotada pela Conferência Internacional de Saúde sediada em Nova Iorque em junho e julho de 1946 e cuja entrada em vigor se deu em 7 de abril de 1948 (Organização Mundial Da Saúde, 1946).

A mencionada movimentação internacional e os diplomas normativos e declaratórios instituídos em nível mundial deram ensejo ao reconhecimento do direito à saúde segundo os princípios e as concepções advindos do arcabouço de direitos e garantias estabelecidos. Dessa forma, o conceito de saúde deixou de ser mera equiparação à ausência de doença ou de enfermidade e foi ampliado para o completo bem-estar físico, psíquico e social, conforme estabelecido no primeiro princípio da Constituição da OMS (Organização Mundial da Saúde, 1946). Com isso, o ser humano foi considerado como um conjunto complexo de características e necessidades, todas igualmente relevantes.

Não se pode ignorar que o citado conceito de saúde foi objeto de construção, discussão e amadurecimento ao longo de décadas. Nada obstante, a

partir dos marcos principiológicos citados, os esforços dos Estados membros das organizações pela efetivação do direito à saúde guardaram estreita semelhança com o conceito de saúde preconizado pelas entidades internacionais citadas, especialmente pela OMS.

O reconhecimento de direitos e suas novas configurações interferem nas atividades dos diversos Estados e instituições, tendo em vista que a consideração sobre o ser humano assume relevância singular nas legislações nacionais, que passam a contemplar a saúde como um direito de todos a ser assegurado pelo Estado (Andrade, 2007). Com efeito, o aprimoramento do conceito de saúde na comunidade internacional suscitou uma busca pela adequação dos ordenamentos jurídicos nacionais a esse novo paradigma, relacionando saúde ao bem-estar físico, psíquico e social e valorizando-a como componente central do desenvolvimento humano.

O Brasil é membro da ONU e da OMS e adotou os princípios e parâmetros por elas estabelecidos. Portanto, observa-se que a consideração ampliada da saúde para além da ausência da doença passa a encontrar amparo também em nível nacional, inclusive no ordenamento jurídico.

A CR/1988 estabeleceu a saúde como direito social em seu art. 6º (Brasil, 1988). Nesse contexto, a saúde, então assegurada constitucionalmente, foi reconhecida como essencial à qualidade de vida e à garantia da dignidade da pessoa humana, imprimindo-lhe a condição de direito fundamental.

Diante do mencionado reconhecimento, a CR/1988 prescreve, em seu art. 196, que a saúde é direito de todos e dever do Estado, a ser garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação (Brasil, 1988).

A legislação infraconstitucional acompanhou as novas considerações e referenciais acerca da saúde, conforme se verifica na Lei Federal nº 8.080/1990 (Brasil, 1990), segundo a qual a saúde é um direito fundamental do ser humano (art. 2º) e tem “[...] como determinantes e condicionantes, entre outros, a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, a atividade física, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais” (art. 3º), relacionando-se, também, com as ações que “[...] se destinam a garantir às pessoas e à coletividade condições de bem-estar físico, mental e social” (p. u., art. 3º).

Verifica-se, portanto, que o ordenamento jurídico nacional adotou os referenciais estabelecidos internacionalmente, destacando-se aqueles firmados pela OMS. Por conseguinte, a saúde atingiu nova amplitude, alcançando ações e políticas públicas antes inexistentes.

Todos os elementos expostos colaboraram para a extensão do direito à saúde e do acesso aos serviços de promoção, proteção e recuperação da saúde a todos os habitantes do território nacional, além da caracterização desses serviços como públicos, essenciais e universais.

Com a ampliação da concepção acerca do direito à saúde e as mobilizações sociais, políticas e institucionais pela reforma dos serviços de saúde, o sistema público foi modificado, adquirindo nova estrutura, composição e acessibilidade e passando à denominação de Sistema Único de Saúde (SUS). Garantindo o acesso universal de todos os cidadãos aos serviços de saúde, o novo sistema voltou-se à efetivação do direito à saúde enquanto direito fundamental em seu aspecto ampliado ao bem-estar físico, psíquico e social.

O SUS foi criado pela CR/1988 e regulamentado pela Lei Federal nº 8.080/1990, que dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, bem como para a organização e o funcionamento das ações e dos serviços correspondentes, executados isolada ou conjuntamente, em caráter permanente ou eventual, por pessoas naturais ou jurídicas de direito público ou privado (Brasil, 1990).

Pelas razões expostas e considerando as particularidades da área da saúde e, notadamente do direito à saúde, integrados por um complexo sistema de serviços, de instituições, de sujeitos e de políticas públicas, a transformação necessária ao acesso à justiça pela via dos direitos alcança a saúde e seus elementos.

Pesquisas, análises e práticas realizadas por meio de ação de extensão e de trabalho de dissertação evidenciaram que a mediação considerada enquanto processo para criar, melhorar e restaurar vínculos entre pessoas ou grupos e para prevenção, gestão e resolução de conflitos é propícia ao âmbito hospitalar para humanização da prestação do serviço de saúde, efetivação do direito fundamental à saúde e plena execução de uma política pública de saúde de qualidade, com observância dos princípios e das diretrizes que a orientam.

A qualificação do diálogo e da relação pela mediação tanto entre os profissionais de saúde envolvidos no tratamento quanto desses com o paciente e sua família possibilita o empoderamento dos envolvidos, a promoção da consciência da realidade, do reconhecimento do outro, da atuação cooperativa, da tomada de decisões compartilhadas e compromissadas com a autonomia e a saúde dos usuários do SUS.

6. Conclusão

A estrutura universitária, apoiando-se no ensino, na pesquisa e na extensão, de modo conjunto, proporciona ao aluno a experiência da autonomia e do crescimento, confere à instituição maior alcance catalisador de transformações, influência social e produção acadêmica e propicia à sociedade a redução de injustiças e o melhoramento estrutural e organizacional.

A pesquisa e a extensão, esta necessariamente associada à pesquisa, permitem a geração de novos conhecimentos, constatação de realidades sociais e institucionais e a investigação de possíveis soluções ou meios para aperfeiçoamento, resultados que, se efetivados, conferem efetiva função social ao conhecimento produzido.

Compreendendo-se a relevância do ensino superior não apenas para a formação profissional, mas também para investigação, geração e disseminação de conhecimentos promotores de transformação social, econômica e estrutural, ressaí a importância de sua atuação na consecução dos ODS.

Sobre as atividades de pesquisa e de extensão universitária, experiências desenvolvidas pela UFMG agregando distintas áreas do conhecimento mostram evidências da possibilidade de integrar os ODS nesses âmbitos de atuação universitária.

A experiência realizada na UFMG revelou o potencial de consecução do ODS 16, uma vez que as práticas de mediação adotadas nos serviços de saúde e as estruturas de inserção do método na instituição hospitalar propiciaram a inclusão dos profissionais e usuários da saúde nas decisões e conduções de eventuais conflitos e a facilitação do acesso à justiça pela via dos direitos.

As ações universitárias narradas mostraram-se colaboradoras da garantia de igualdade e de efetividade de acesso à justiça para todos no âmbito da

saúde, bem como favorecedoras do desenvolvimento de instituições hospitalares eficazes e responsáveis e da tomada de decisão inclusiva, participativa e representativa em todos os níveis, aspectos estes que compõe as metas 16.3, 16.6 e 16.7 desse ODS.

Tratando-se os ODS de objetivos integrados e indivisíveis, vislumbra-se pela consecução do ODS 16 na forma descrita a promoção referida no ODS 3, no sentido de garantir o acesso aos serviços de saúde humanizados, inclusive alcançando os profissionais da saúde com essa melhoria.

As IES têm, portanto, um papel crucial na consecução dos ODS, especialmente pelo seu trabalho de geração e disseminação de conhecimentos e sua situação promissora na sociedade.

Referencias:

- Andrade, DA. (2007). A mediação de conflitos em meio hospitalar e o direito à saúde. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional, Universidade de Fortaleza, Fortaleza.
- Avritzer, L; Marona, M; Gomes, L. (2014). Cartografia da justiça no Brasil. São Paulo: Saraiva.
- Bonafe-Schmitt, J-P. (2012). Os modelos de mediação: modelos latinos e anglo-saxões de mediação. Meritum – Revista de Direito da Universidade FUMEC, v. 7, n. 2, jul-dez 2012, p. 181-227.
- Brasil. (2010). Resolução nº 125, de 29 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Brasília: Conselho Nacional de Justiça. Recuperado de: http://www.cnj.jus.br/images/atos_normativos/resolucao/resolucao_125_29112010_11032016162839.pdf
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado.
- Brasil. (1990). Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União.

- Brasil. (2005). Mapeamento nacional de programas públicos e não-governamentais. Sistemas Alternativos de Solução e Administração de Conflito, Ministério da Justiça. Recuperado de http://www.acessoajustica.gov.br/pub/_downloads/downloads_acesso_justica.pdf
- Conselho Nacional de Justiça. (2015). Judicialização da saúde no Brasil: dados e experiência. Brasília: Conselho Nacional de Justiça. Recuperado de <http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/destaques/arquivo/2015/06/6781486daef02bc6ec8c1e491a565006.pdf>
- Organização das Nações Unidas. (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Recuperado de www.direitoshumanos.usp.br
- Deutsch, M. (2004). A Resolução do Conflito. Em AG AZEVEDO (coorden.), Estudos em Arbitragem, Mediação e Negociação – Vol. 3 (cap. 5). Brasília: Grupos de Pesquisa. Recuperado de www.arcos.org.br
- Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- Guillaume-Hofnung, M. (2018). A mediação. Belo Horizonte: RTM.
- Guillaume-Hofnung, M. (1999). Hôpital e Médiation. Paris: L'Harmattan.
- Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior em América Latina y el Caribe. (2020). La Contribución de la Educación Superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Marco Analítico. Caracas: IESALC. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/2020/02/17/2595/>
- Moore, CW. (1998). O Processo de mediação. Estratégias práticas para a resolução de conflitos. Porto Alegre: Artmed.
- Nações Unidas. (2015). Agenda 2030. Recuperado de <https://nacoesunidas.org/pos2015/>
- Nicácio, CS. (2011). Direito e Mediação de Conflitos: entre metamorfose da regulação social e administração plural da justiça. Revista da Faculdade de Direito UFMG. Belo Horizonte, n. 59, p. 11-56.
- Organização Mundial da Saúde (OMS). (1946). Constituição da Organização Mundial da Saúde (OMS/WHO). Recuperado de <http://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/EN/constitution-en.pdf?ua=1>
- Silva, NF. (2013). Da mediação voltada à cidadania às essencialidades da atuação do mediador: a independência, a equidistância e o não-poder. Dissertação (Mestrado em Direito). Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

- Silva, NF. (2017). O diálogo dos excluídos: a mediação social informativa como instrumento de ampliação do acesso à justiça pela via dos direitos no Brasil. Tese (Doutorado em Direito). Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Soler, RC. (2014). Mapeo de conflictos: técnica para la exploración de los conflictos. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Six, J-F. (2001). Dinâmica da Mediação. Belo Horizonte: Del Rey.
- Warat, LA. (2001). O Ofício do Mediador. Florianópolis: Habitus.
- Watanabe, K. (2011). Política pública do Poder Judiciário nacional para tratamento adequado dos conflitos de interesses. Revista de Processo. N. 195, mai.

Bionotas:

Cibele Aimée de Souza. Doutoranda e Mestre em Direito pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais. Assessora Judiciária no Tribunal de Justiça de Minas Gerais. Brasil

Correo electrónico: cibealaimee@yahoo.com.br

Adriana Goulart de Sena Orsini. Pós-doutora em Direito das Relações Sociais e Trabalhistas. Professora Associada III Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais. Membro do Corpo Permanente Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Coordenadora Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Solução de Conflitos e Acesso à Justiça da UFMG. Brasil

Correo electrónico: adrisena@uol.com.br