



AGORA

LATINOAMERICANA

EDUCACIÓN SUPERIOR
POR UN MUNDO MÁS EQUITATIVO E INCLUSIVO

TOMO VII - 2021

COLECCIÓN ÁGORA LATINOAMERICANA

Tomo VII: Educación superior por un mundo más equitativo e inclusivo

Ponencias seleccionadas XIII Cátedra de Integración Latinoamericana y Caribeña
Asociación de Universidades de América Latina y el Caribe para la Integración AUALCPI

Por: Rommer Ytriago (Venezuela), Salvador García (México), Javier Rodríguez (México), Carlos Palomera (México),
Berenice Castillejos (México), José Castillo (México), Angélica Aguillón (Colombia), Silvio Panneso (Colombia),
Oscar Alarcón (Colombia), Margarita Avellaneda (Colombia), Luis Felipe Amaya (Colombia), Juan Carlos Castillo
(Colombia)

Compilado por
María Clara Nieto Rujana



Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A
Asociación de Universidades de América Latina y el Caribe para la Integración AUALCPI
COLECCIÓN ÁGORA LATINOAMERICANA
Educación superior por un mundo más equitativo e inclusivo
Tomo VII - 2022
126 p. 21 x 24,5 cm
ISBN Libro Digital: 978-958-52884-8-5

Primera edición: Bogotá, D.C., noviembre de 2022

© Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A

www.udca.edu.co

Res. MEN No. 7392 del 20/05/1983.

Código SNIES 1835 Vigilada MINEDUCACIÓN

Calle 222 55-30

PBX: 668 4700

Bogotá, D.C. - Colombia

© Asociación de Universidades de América Latina y el Caribe para la Integración

AUALCPI

www.aualcpi.org

Coordinación Oficina de Publicaciones y Patrimonio Intelectual U.D.C.A:

Norella Castro Rojas

Compiladora Tomo VII:

María Clara Nieto Rujana

Diseño de carátula: Luis Fernando Rodríguez - Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A

Diagramación: Julián Ricardo Castro Castro - Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A

Impresión: Carvajal Soluciones en Comunicación

Dirección: Calle 17 69 - 85

Teléfono: (60-1) 292 49 00

Las ideas expresadas por los autores son de su exclusiva responsabilidad y en ningún caso corresponden o comprometen a las entidades mencionadas en el texto. Queda prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier medio y procedimiento, conforme a lo dispuesto por ley.

Impreso y hecho en Colombia

Printed and made in Colombia

ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE PARA LA INTEGRACIÓN AUALCPI

ALEJANDRO GIUFFRIDA

Presidente

JOSÉ ALEJANDRO ALVARADO DE LIMA

Vicepresidente

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS APLICADAS Y AMBIENTALES U.D.C.A

GERMÁN ANZOLA MONTERO

Rector

Sede Permanente y Dirección Ejecutiva

MARÍA CLARA NIETO RUJANA

Secretaria General Ejecutiva

CONTENIDO

Presentación. Germán Anzola Montero	IX
Prólogo. Fray Jesús Antonio Ruiz Ramírez OFM, Rector de la Universidad de San Buenaventura, Cartagena.....	XI
Parte I. FORO UNIVERSIDAD E INTEGRACIÓN	1
ROMMER ALEJANDRO YTRIAGO FARIAS - Coordinador del Área de Relaciones Internacionales VENPAIS (Venezuela)	
<i>Fragilidad Estatal, peligros para el Fin de la Pobreza en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.</i>	7
Parte II. ENCUENTRO DE INVESTIGADORES RED LISI	15
Capítulo 1. RESPONSABILIDAD SOCIAL Y DESARROLLO TERRITORIAL	
SALVADOR GARCÍA RUVACALBA (México)	
JAVIER RODRÍGUEZ LÓPEZ (México)	
CARLOS PALOMERA GARCÍA (México)	
<i>Experiencias de educación para el desarrollo sostenible y su aporte a la responsabilidad social y el desarrollo territorial en Latinoamérica.</i>	17
Capítulo 2. EDUCACIÓN SUPERIOR Y ODS	
BERENICE CASTILLEJOS LÓPEZ (México)	
JOSÉ ANDRÉS CASTILLO HERNÁNDEZ (México)	
<i>Los siete saberes en la educación superior y su impacto en los Objetivos de Desarrollo Sostenible.</i>	39

Capítulo 3. . INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN SUPERIOR

ANGÉLICA AGUILLÓN LOMBANA (Colombia)

SILVIO PANESSO BAILARÍN (Colombia)

<i>La autobiografía como estrategia metodológica para el desarrollo de competencia intercultural y escritural en español como L2 en estudiantes indígenas que se vinculan a la Educación Superior.</i>	55
---	----

Capítulo 4. PRODUCCIÓN SOSTENIBLE

OSCAR ALBERTO ALARCÓN PÉREZ (Colombia)

MARGARITA AVELLANEDA VARGAS (Colombia)

LUIS FELIPE AMAYA GONZÁLEZ (Colombia)

JUAN CARLOS CASTILLO GONZÁLEZ (Colombia)

<i>Caracterización del proceso de elaboración del queso de hoja e identificación de puntos críticos y manejo logístico del producto de la provincia de Gutiérrez del departamento de Boyacá.</i>	79
---	----

Parte III. CONCLUSIONES Y AGRADECIMIENTOS DE LA XIII CÁTEDRA DE INTEGRACIÓN

LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA

MARÍA CLARA NIETO RUJANA - Secretaría General Ejecutiva AUALCPI	103
---	-----

PRESENTACIÓN

“La cruda verdad es que podríamos haber estado mejor preparados para esta crisis. Los Objetivos de Desarrollo del Milenio y los Objetivos de Desarrollo Sostenible nos podrían haber puesto en la senda hacia un mundo con acceso universal a la cobertura sanitaria, una atención de la salud de calidad y economías más inclusivas y sostenibles.” (Informe RESPONSABILIDAD COMPARTIDA, SOLIDARIDAD MUNDIAL: Responder ante las repercusiones socioeconómicas de la enfermedad por coronavirus de 2019, marzo de 2020, Naciones Unidas)

El COVID-19 ha cuestionado todo a su alrededor y los Objetivos de Desarrollo Sostenible -ODS-, no han sido la excepción. En el 2020, enfrentamos una crisis sanitaria sin precedentes en la historia de la humanidad; sin embargo, no consideramos que justo en ese año quedaba una década para cumplir con los ODS, una agenda que contempla desafíos ambiciosos, en materia de desarrollo local, social, político y económico.

El 2020 y el 2021, a pesar de ser años de enormes desafíos, se deben entender como una oportunidad para lograr materializar la integralidad de la agenda, a través de alianzas estratégicas y sostenibles. La educación, por su parte, se vio duramente afectada, pues según datos de UNESCO, en el mundo, el sistema educativo se paralizó por completo, generando cierres indefinidos, en muchos países.

Expertos, afirman que la pandemia va a afectar fuertemente el cumplimiento de la Agenda 2030, pues todos los esfuerzos se concentraron en aminorar las grandes repercusiones que el virus tuvo en la vida humana;

asimismo, según la CEPAL, quien analizó el avance de 72 series estadísticas de los indicadores de los 17 ODS para la región de América Latina y el Caribe, concluyó que “4 alcanzaron la meta; 15 van en la tendencia correcta; 8 necesitan más intervención de políticas públicas; 13 requieren una fuerte intervención de políticas públicas; 27 están estancadas y 5 en retroceso”.

Esta situación nos sitúa, hoy, en un panorama de llamado a la acción, por esto, la Asociación de Universidades de América Latina y el Caribe para la Integración AUALCPI, organizó su XIII Cátedra de Integración Latinoamericana y Caribeña, bajo el lema “Educación Superior por un mundo más equitativo e inclusivo”, con el propósito de discutir cuál puede ser el aporte de las Instituciones de Educación Superior en los complejos desafíos que afronta el mundo y nuestra región, en un escenario de postpandemia.

No reconocer el importante aporte que estudiantes, profesores, investigadores, directivos académicos y comunidad universitaria, en general, pueden hacer a la Agenda 2030, es negar el carácter multidimensional y actor, con el cual, fue pensada. A partir del 2015, AUAL-

CPI ha buscado promover escenarios de reflexión, que permitan poner en la agenda de discusión el mundo sostenible, que debemos seguir construyendo entre todos.

El 2030 está llegando y esto requiere que podamos articular, entre todos, prontamente, un plan de acción, que ponga a los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la lista prioritaria. Estos ODS pueden ser vistos como complementos de muchas de las actividades cotidianas que realizamos en las Instituciones de Educación Superior y, en este sentido, vale la pena que, desde redes universitarias, como AUALCPI, sigamos generando espacios de análisis y de reflexión que, de manera posterior, se traduzcan en acciones concretas y sostenibles.

El financiamiento de la Agenda 2030, no se puede dejar de lado en esta reflexión; si bien hemos visto con el paso del tiempo un aumento significativo en los esfuerzos de órganos multilaterales, organizaciones no gubernamentales y actores de la sociedad civil, por promover convocatorias que financien la investigación enfocada a los ODS y su cumplimiento, aún es incipiente para el enorme reto que, como sociedad latinoamericana, tenemos.

Mi invitación es a comprender que este reto mayúsculo, se debe trabajar de manera articulada y en pro del mismo objetivo: Una Educación para el Desarrollo Sostenible debe ser Sinérgica, sin esta capacidad no lograremos llegar a la meta. Los alumnos que estamos formando hoy, desde las Instituciones de Educación Superior, son actores del presente y futuro, quienes promoverán acciones de vida en el marco de la sostenibilidad y, en ese sentido, nuestros esfuerzos, desde

las funciones misionales, deben ser articulados. La ciudadanía global toma fuerza con este argumento y la inclusión debe ser desde todos los niveles.

El reciente informe publicado por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC, denominado CAMINOS HACIA 2050 Y MÁS ALLÁ: RESULTADOS DE UNA CONSULTA PÚBLICA SOBRE LOS FUTUROS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, destaca *“A la hora de debatir los caminos a seguir, se necesitan más voces y acciones de las generaciones que vivirán en el futuro. Tenemos que capacitar a los jóvenes de hoy para que se expresen y asuman el liderazgo de sus propios futuros. Al mismo tiempo, tenemos que escuchar las palabras de los jóvenes sobre lo que se necesita en la educación superior, porque son ellos los que la utilizarán y se beneficiarán de ella. Movilizando el compromiso de las múltiples partes interesadas para crear mejores futuros en la educación superior, se puede encontrar un equilibrio entre lo que los jóvenes esperan y lo que se puede conseguir, paso a paso y en colaboración”*.

El llamado es para todos, a trabajar en conjunto. Recordemos que lo que estamos sembrando hoy, lo recogeremos, en el futuro.

Germán Anzola Montero

Dirección Ejecutiva y Sede Permanente Asociación de Universidades de América Latina y el Caribe para la Integración AUALCPI

Rector Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A

Bogotá, D.C., 2022

PROLÓGO

En la Grecia clásica fue donde se promovió el ideal de una educación que completara la formación del sujeto -la del ciudadano- y que, al mismo tiempo, proporcionara la legitimación del Estado, al que, de ese modo, se le daría el apoyo fundamental, para que se convirtiera en una comunidad, expresión de los mejores valores, particularmente, el de la prudencia, la phronesis, verdadera orientación en el comportamiento ético de las personas.

Decía Platón, por boca de Sócrates en La República (1992):

Una buena educación forma un buen carácter; los hijos desde luego siguiendo los pasos de sus padres, se hacen bien pronto mejores que los que les han precedido, y tienen entre otras ventajas la de dar a luz hijos que los superen a ellos mismos en mérito... (p. 127).

Se trataba de una educación con efectos gradualmente crecientes, tanto más cuanto que todo ello tenía origen antes que nada en el ejemplo, como modelo de conducta, lo cual, se traducía en prácticas que debían fluir de un modo natural, en el engarce entre una y otra generación, eslabonadas por la instrucción y la transmisión de los mitos y las ideas (Platón, 1992: 129).

Actualmente, la Educación Superior en Colombia está reglamentada por la ley 30 de 1992, en la cual, se advierte que es un proceso permanente, que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano, de una manera integral y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional. El concepto de "Universidad", si se toma desde el punto de vista semántico y como concepto cognitivo, se refiere al conocimiento universal, es decir, la capacidad que debe tener el hombre en el ser y en el hacer para la solución de problemas técnicos, filosóficos, humanísticos y más, siendo esta universalidad, la que le da las competencias para desempeñarse dentro de la sociedad.

Nunca había sido tan crucial convertir la educación en un derecho universal y una realidad para todos. El mundo moderno, se enfrenta, constantemente, a desafíos considerables, desde las innovaciones tecnológicas desestabilizadoras hasta el cambio climático, pasando por los conflictos, el desplazamiento forzado de personas, la intolerancia y el odio, que agravan, aún más, las desigualdades y tendrán repercusiones en los próximos decenios. La pandemia de Covid-19 ha evidenciado y profundizados aún más estas desigualdades, así como la fragilidad de nuestras sociedades. Más que nunca, tenemos la responsabilidad colectiva de apoyar a los más vulnerables y desfavorecidos, contribuyendo a subsanar las brechas sociales persistentes, que amenazan nuestra humanidad común.

En ese sentido, las relaciones internacionales forman parte del supuesto de la incapacidad del Estado moderno, de satisfacer las complejas necesidades de interés nacional. Para subsanar esa falencia propone la creación paulatina de una red de organizaciones internacionales, en donde su principal objetivo es satisfacer las necesidades de sus ciudadanos y manejar un ambiente multilateral mucho más consolidado y sin ningún tipo de conflictos, sobre todo políticos, tomando en consideración, que este tipo de integración, se lleva a cabo, para poder avanzar y progresar en todos los ámbitos posibles que generen, en sí, un éxito social.

Según el Informe Global Entrepreneurship Monitor (GEM, 2020), sobre las oportunidades de inclusión en la educación, siguen estando distribuidas de manera desigual. Las barreras que impiden el acceso a una educación de calidad siguen siendo demasiado altas para demasiados educandos. Aun, antes de la Covid-19, uno de cada cinco niños, adolescentes y jóvenes estaba totalmente excluido de la educación; la estigmatización, los estereotipos y la discriminación hacen que a millones más se les margine dentro de las aulas. La crisis actual perpetuará aún más estas diferentes formas de exclusión. Con más del 90 % de la población escolar mundial afectada por los cierres de escuelas provocados por la pandemia, el mundo se encuentra en medio del trastorno más inaudito de la historia de la educación. Las fracturas sociales y digitales han puesto a los más desfavorecidos en peligro, de no seguir aprendiendo y abandonar los estudios.

Ante tal situación, debemos concientizarnos y prestar atención, ahora que intentamos preparar el camino para sociedades más resilientes e igualitarias en el futuro. Seguir insistiendo que las políticas públicas sean mucho más inclusivas, basándonos en ejemplos de políticas eficaces aplicadas en la actualidad y obrando de consuno para tratar carencias convergentes. De acuerdo con la Unesco es imperativo que los gobiernos garanticen la educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Es importante, entonces, pensar en un sistema general de Educación Superior, que permita la interacción entre las Instituciones, a nivel Regional, Nacional e Internacional, para que un estudiante pueda, en determinado momento, solicitar transferencias y homologaciones de asignaturas entre ellas y que no existan conceptos disímiles entre Institutos Técnicos, Universidades Públicas y Universidades Privadas.

Vivimos tiempos complejos, pero necesarios para pensar los retos y las perspectivas de la educación superior, en el siglo XXI. El Gobierno Nacional ha venido realizando esfuerzos de articulación para garantizar la implementación de la Agenda 2030, con el compromiso del Estado, en su conjunto, incluyendo, las entidades de orden nacional y los gobiernos regionales y territoriales, el sector privado, la academia, la sociedad civil, otros gobiernos y entidades de orden internacional.

El camino, que estamos recorriendo, hoy, y el que nos falta transitar, mañana, en estas circunstancias actuales, no es fácil y como decía el gran filósofo griego Sócrates, cuando la obtención del conocimiento es algo que marca la personalidad de cada uno, **“Prefiero el conocimiento a la riqueza, ya que el primero es perenne mientras el segundo es caduco”**.

No puedo en estas circunstancias dejar de referirme al aporte del pensamiento franciscano al contexto universitario, ya desde 1223, comienza a despertarse la inquietud en la forma de pensamiento sobre lo humano, bajo la inquietante, pero novedosa relación de Dios con el hombre, a través de la sensibilidad por toda la obra creada y la responsabilidad del ser humano consigo mismo, con sus semejantes y con todas las creaturas.

Herencia de pensamiento que se hace transversal, hoy, en todos los actos susceptibles de racionalidad, pero que reconocen una inspiración divina y que se sintetizan en una pedagogía franciscana, que se definirá como un proceso formativo, que se centra en la persona y se fundamenta en lo cotidiano, en las relaciones dialógicas fraternas y en la creatividad e imaginación.

El mundo exige respuestas a sus grandes dudas, aquellas que van surgiendo de los cambios de pensamiento y que se derivan en los nuevos contextos globales; quizás, solo basta mirar atrás y reaprender del camino recorrido y recoger y actualizar aquello que fue fundamental y que dio sustento a lo que hoy somos; quizás,

al entendernos en los fuimos y somos, podamos plantearnos lo que seremos.

Por otra parte, extendiendo mi agradecimiento al Doctor Germán Anzola Montero y a la Doctora María Clara Nieto Rujana, director ejecutivo y secretaria ejecutiva de AUALCPI, por permitir acompañarlos en estas gestiones y permitirme el honor de escribir este prólogo de esta publicación.

Asimismo, manifiesto mis más sinceras felicitaciones a todos los investigadores, quienes hicieron posible que se realizara esta XIII Catedra de Integración Latinoamericana y Caribeña, con todos sus conocimientos y aportes, por lo cual, los invito a seguir acompañando a la Asociación en este espacio, para seguir sumando nuestro grano de arena en beneficio del país y de la Región.

Fray Jesús Antonio Ruiz Ramírez, OFM

Rector

Universidad de San Buenaventura, Cartagena



FORO UNIVERSIDAD E INTEGRACIÓN

El Foro Universidad e Integración es un espacio que reúne a expertos de talla internacional, en diversas materias relacionadas con los temas de integración regional, para que, desde sus conocimientos, compartan su visión y aportes con estudiantes e investigadores de toda la región.

Teniendo como temática la Educación Superior como herramienta de inclusión, la Cátedra 2021 contó con la participación de reconocidos expertos, a quienes desde AUALCPI agradecemos su colaboración e invaluable contribución, a los debates que atañen al sentido mismo de la Cátedra de Integración Latinoamericana y Caribeña. Esperamos que los artículos publicados aquí motiven la discusión y reflexión sobre las imperantes necesidades de nuestra región.



Fragilidad Estatal, peligros para el Fin de la Pobreza en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Rommer Alejandro Ytriago Farias

**Coordinador del Área de Relaciones Internacionales VENPAIS
(Venezuela)**

PREFACIO

Los grandes retos que enfrenta el mundo llevan a pensar que se está ante el proceso de relegitimar al Estado, como actor esencial del Sistema Internacional, no porque se quiera separar la importancia que ejerzan los individuos que actúan a lo interno, sino por el hecho de que debe seguir siendo el garante del desarrollo societal.

En ese panorama, los asuntos que mueve, hoy día, la Agenda 2030 de Naciones Unidas, llevan adelante que, cuestiones, como la pobreza, el cambio climático, la desigualdad económica, la innovación, el consumo sostenible, entre otros, sean factores que las Unidades

Políticas abordan, poniendo empeño por alcanzar su mejora significativa.

Cada uno de los Objetivos del Desarrollo -ODS- puede ser visto desde otra perspectiva, son -si se quiere-, los elementos que, de alguna manera, componen la fragilidad estatal y, de allí, que cada uno deba ser abordado, de forma individual, como en conjunto a los demás, pues el desarrollo no supone solamente elevar el Producto Interno Bruto o mejorar el rendimiento económico de un país, sino establecer condiciones mínimas para el ascenso individual y social de las personas.

Por otra parte, la dinámica política, impuesta por el Covid-19, ha reflejado cómo la pobreza sigue adquiriendo

especial importancia, porque, a razón del peso que ejerce, distintos gobiernos se han visto imposibilitados de recurrir al mercado farmacéutico por vacunas, para inmunizar a sus poblaciones; no ha sido fácil y de nuevo las miradas expectantes de los países más industrializados, ha encendido las alarmas sobre los menos capacitados.

De allí, que el 2030 debiese tener un mundo más racional, más preparado y con mejores condiciones para el porvenir, porque solamente aprendiendo de los momentos de crisis, como el que se vive ahora, se puede avanzar en los anhelos y aspiraciones, de un mundo globalizado, desarrollado y sostenible.

En virtud de estas premisas, las siguientes páginas se dirigen a: I. Comprender qué es la fragilidad Estatal; II. Analizar el estado actual de la pobreza mundial; III. Establecer aproximaciones en modo prospectivo sobre los ODS, en particular, la pobreza como factor determinante de la fragilidad Estatal.

I. Entendiendo la fragilidad Estatal

Al abordar cada uno de los grandes Objetivos del Desarrollo Sostenible de la agenda 2030, en particular, el que tiene que ver con la Pobreza, surgen diversas interrogantes de cómo tratarlo, en tanto que simboliza (además de ser un problema), condición que debe generar un efecto colateral para ayudar a aliviar las

cargas que impone como fragmentador Estatal.

En efecto, es un trabajo que coloca de manifiesto la naturaleza del Estado, como entidad capaz de garantizar, en su proyección interna como externa, los fines que, en la cumbre¹ del 25 de septiembre de 2015, en Nueva York, dirigentes de todo el mundo, aprobaron con la premisa de “Transformar nuestro Mundo”.

Enfocado desde la consideración que se trata de la fragilidad estatal, se debe entender que con ello -término análogo- aunque no exacto, describe la situación de debilidad que comporta a las entidades políticas, que bien pudieran ser señalados de fallas del sistema de Estados o de su realización.

También es menester hacer la salvedad que, sobre este fenómeno, existen baches lagunas y vacíos en su comprensión, debido a la poca producción teórica internacional, que dé cuenta de la magnitud del asunto (Gutiérrez, 2010: 9) (i).

De igual modo, la falta de consenso que aproxime una definición precisa, fomenta la bifurcación con otros términos, que pueden atender asuntos derivados y no lo que corresponde en esencia.

Un acercamiento pudiese estar en que sea definido como “la inestabilidad institucional que debilita la previsibilidad, la transparencia y la responsabilidad

¹ Para más información de la Agenda 2030 y los 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible Véase: La Agenda para el Desarrollo Sostenible. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>

(accountability) del proceso público de toma de decisiones y la provisión de seguridad y de servicios sociales para la población” (Engber-Petersen, 2008: 6) (ii).

Pese a esto, la situación se torna relevante por la forma en la que, de modo estructural, directo y hasta simbólico, la presencia de situaciones, como conflictos armados, crisis de gobernabilidad democrática, polarización de la sociedad, inestabilidad institucional y falta de desarrollo humano, constituyen el constructo de elementos, que erigen la debilidad Estatal.

Por otra parte, es bueno decir que se habla de la fragilidad de los Estados y su colapso, de forma reciente, “(...) utilizados para calificar las severas crisis políticas sufridas durante la década del noventa por países como Somalia, Bosnia, Liberia y Afganistán” (Benavides, 2010: 128) (iii).

Entorno a esa misma idea, la importancia que implica para la comunidad internacional y/o la cooperación internacional, se deba a que no esté solamente ligado al riesgo del colapso, sino de cómo interfiere en la seguridad internacional, el desarrollo social, político y económico de los países y, en específico, de los Objetivos del Desarrollo Sostenible.

Una visión más entrópica es que se reconozca que los Estados son frágiles “cuando las estructuras estatales carecen de voluntad política y/o de la capacidad para proporcionar las funciones básicas necesarias para la reducción de la pobreza, el desarrollo y proteger la seguridad y los derechos humanos de sus habitantes” (OCDE, 2007: 2) (iv).

En síntesis, es el andamiaje de situaciones que originan crisis múltiples y articuladas que, si bien ponen en entredicho la preponderancia de las unidades políticas, también de las capacidades del Sistema Internacional, de regular cada una de las condiciones que repercuten, de forma drástica, en su desenvolvimiento.

A propósito de este tema, hace más de una década, la organización “The Fund for Peace” trabaja desarrollando el “Failed State Index”, que al castellano viene a ser el índice de fragilidad estatal.

En este instrumento cada país -evaluado- recibe una ponderación correspondiente a los estadios: I. Muy sostenible, II. Sostenible, III. Muy estable, IV. Más estable, V. Advertencia, VI. Advertencia elevada, VII. Advertencia alta, VIII. Alerta, IX. Alerta alta, X. Alerta muy elevada.

Aunado, en dicho reporte, se establece tres indicadores económicos, que corresponden a: La decadencia económica, El desarrollo económico desigual y la huida humana y fuga de cerebros; los tres sumados ofrecen una ponderación; en ello, durante la última década, los países más deteriorados han sido Libia, Siria, Mali, Venezuela y Yemen².

Cada uno de estos países registra otros elementos, que se pueden ubicar desde derechos sociales y políticos, politización y polarización de los poderes estatales, represión política, entre otros; lo importante es destacar que la pobreza adquiere una dimensión económica.

² Véase Gráfico 1.

Sobre estas ideas, la OCDE (2014) también sugiere que “una región o estado frágil tiene capacidades débiles para llevar a cabo funciones básicas de gobernanza y carece de capacidad de desarrollar relaciones mutuamente constructivas con la sociedad”. Además, sostiene que: “Las regiones o estados frágiles también son más vulnerables a shocks internos o externos como crisis económicas o desastres naturales” (pág. 16) (v).

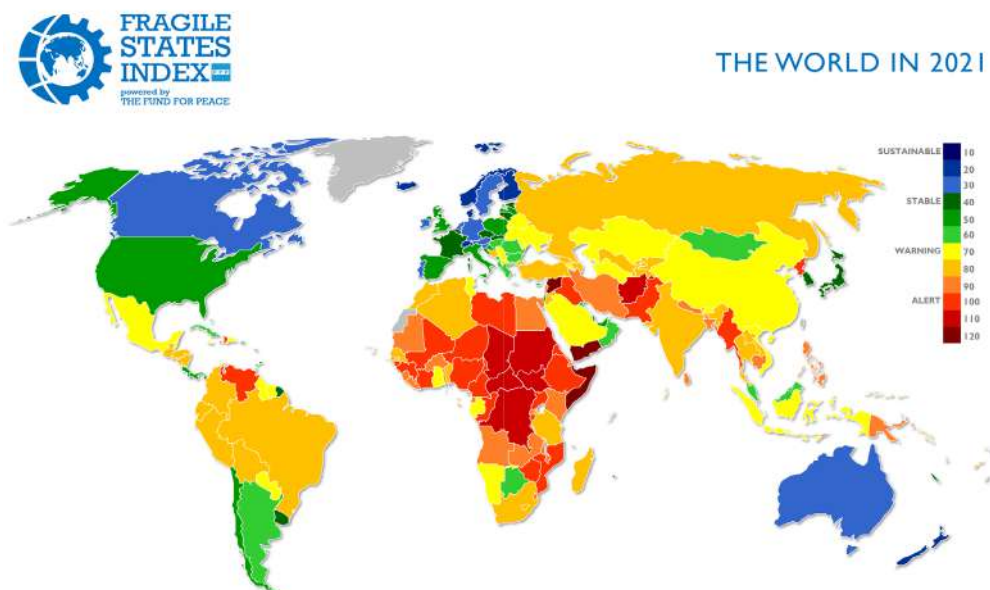
Lo anterior, está desde el punto de vista de la dinámica de la gobernanza liberal o lo que refiere al enfoque de un mundo regido por el orden liberal internacional.

Finalmente, el fondo del asunto subyace en la restitución de la efectividad estatal, habrá quienes hagan se-

rios señalamientos en las cuestiones de legitimidad y otros en lo que respecta a gobernabilidad democrática.

A juicio de poder cumplir con compromisos de carácter internacional, como el objetivo de llegar al fin de la pobreza, las tácticas y las estrategias emprendidas, convocan un esfuerzo máximo en la reconstrucción estatal y aguas adentro en el restablecimiento del tejido orgánico societal.

También, se suma que dependerá mucho de las garantías procedimentales, que los gobiernos ejerzan entorno a la reinstitucionalización de la primacía del Estado, en cuanto a sus fines, entidad garante de la organicidad social y no del régimen político, a pesar que se quiera que la democracia sea el sistema político que



Fuente: Fragile States Index (2021). Disponible en: <https://fragilestatesindex.org/wp-content/uploads/2021/05/fsi2021-report.pdf>

Gráfico 1. Fragilidad Estatal mundial.

impere, porque otro sistema e, incluso, la aplicación de otros modos de gobiernos que no tengan sustento democrático, quiebran el alcance de los fines de erradicar la pobreza como de cumplir lo mejor posible, con la agenda 2030.

Se necesita mucha efectividad en la acción, coherencia en el camino político y un criterio que pueda permear -como se ha dicho anteriormente-, en las realidades internas y externas, pero, en definitiva, que reconozca o entienda a la debilidad o fragilidad estatal, como consecuencia de fenómenos que descomponen a las sociedades y los Estados.

II. Situación actual de la Pobreza

Cuando se acordó la Agenda 2030, la pobreza se posicionó como Objetivo número 1 entre los 17 que se establecieron del Desarrollo Sostenible; se consideró que, si bien una porción importante de personas entre 1990 y 2015, que vivían en pobreza extrema, abandonaron esa condición, se debían redoblar los esfuerzos para que otras tantas pudiesen satisfacer, en mejor situación, sus necesidades básicas.

Se dijo, entonces, que cerca de 736 millones de personas vivían con menos de 1,90 dólares estadounidenses al

día³; que el agua potable, la carencia de alimentos y saneamiento eran de las cuestiones que más urgencia se debía atender y que aun cuando en países, como China o India, se ha logrado corregir este fenómeno, las brechas por desigualdad de género pesaban, en tanto a la remuneración, el acceso a la educación, bienes y servicios.

También, se comentó que las poblaciones de regiones, como África subsahariana y Asia, representaban el 80 % de la totalidad de personas en condición de pobreza extrema y que factores, como los conflictos armados, cambio climático, inseguridad alimentaria, entre otros, ponían en riesgo las condiciones de vida.

Es bueno destacar que cuando se sufre de fragilidad estatal, los obstáculos son mayores y los males, como la pobreza, tienden a ser de los que, de modo eficaz y sostenible, no pueden ser abordados⁴. Amartya Sen (1992) expresa que se trata de “la imposibilidad de las capacidades básicas para alcanzar determinados niveles mínimamente aceptables” (pág. 109) (vi).

Actualmente, con la crisis del Covid-19, las labores por “poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo”, se ven afectadas, por la honda crisis económica que se ha generado; esto induce a pensar que millones de personas retornaran a esta terrible situación⁵.

³ Otros datos importantes, para el momento (2015), era que el 10 % de la población mundial vivía en pobreza extrema, frente al 36 %, en 1990; que 1.3 millones de personas vivían en condiciones de pobreza multidimensional; 50 % de las personas en condición de pobreza tenían menos de 18 años y 1 de cada 10 personas era extremadamente pobre. Para más información: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

⁴ El Departamento Federal de Asuntos Exteriores (DFAE) de Suiza, señala que “La fragilidad, la pobreza y la violencia se refuerzan mutuamente. En estructuras estatales débiles, a menudo se produce una escalada del conflicto debido a que ya no se pueden garantizar los servicios sociales, económicos y jurídicos básicos, ni la seguridad. La creación de instituciones legítimas y el desarrollo de una sociedad civil activa pueden contribuir a romper este círculo vicioso”. <https://www.eda.admin.ch/deza/es/home/temas-cosude/contextos-fragiles-prevencion-conflictos/estados-fragiles.html>

⁵ Véase Gráfico 1.

Para 2019, se preveía que este flagelo representaba -en todo el mundo-, un 8,2 % y para 2030, 6 %, denotando expectativas nada alentadoras en el logro del objetivo, pues la recuperación del fenómeno marca un hito al ser la primera vez que, desde 1998, obtiene un alza importante, de los cuales, “71 millones de personas más vivirán en la pobreza extrema debido al covid-19”; además, “Se prevé que Asia meridional y África subsahariana presenten el mayor aumento de la pobreza extrema, con 32 y 26 millones de personas más” (ONU, 2020: 24) (vii).

En este contexto, los servicios de asistencia social son cada vez más necesarios, ya que lejos de representar el denominado gasto público, hacen presión para generar condiciones de gobernabilidad, que se traduzcan en eficacia y eficiencia para el sostenimiento de grandes contingentes humanos, donde los jóvenes (independientemente de su género), como de los adultos mayores, convocan a los gobiernos a trabajar en función de que los Estados sean más fuertes -en términos de capacidades- y garantes plenos de mejores condiciones de vida.

Por consiguiente, fomentar acciones que amorticen la dura carga social que impone el retroceso por la situación sanitaria de emergencia compleja, como potenciar sistemas de protección social, es de los grandes

retos que se tienen en el momento, en que 55 % de la población mundial no contaba con mecanismo alguno para su amparo, lo que equivale, según las estadísticas de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en 4.000 millones de personas, en 2016⁶.

Un factor trascendental que repercute en ello es el establecimiento de distintos tipos de regímenes políticos -que recientemente se han configurado-, pues el retroceso de la democracia en el mundo ha sido de los más alarmantes cambios que, conforme a la marcha del compromiso sellado en la ONU, también pueda jugar en contra de lo esperado, pese a la crisis mundial sanitaria y su derivada crisis económica.

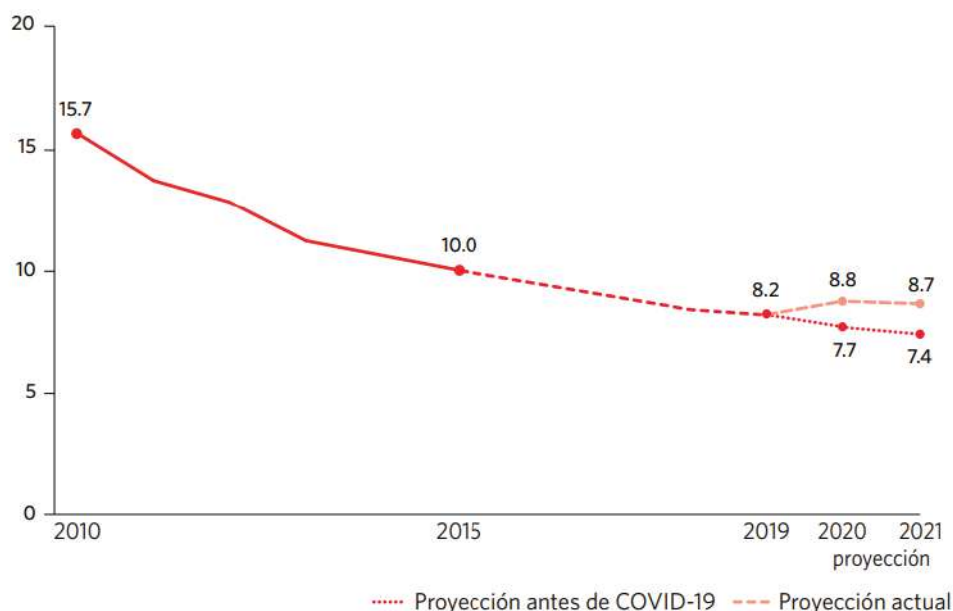
En 2020, esto “proporcionó una excusa para restringir libertades en favor del bienestar colectivo; al tiempo que, con cada país enfocado en solventar sus crisis sanitarias y económicas, los autócratas podían avanzar en sus planes sin ser vigilados por la Sociedad Internacional” (Tovar, 2021) (ix).

Aunado, el Índice Democracy de 2020, de The Economist⁷, publicó que, de 161 países que monitorea, 92, se encontraban viviendo en no-democracias; en América Latina y el Caribe, nada más que 3 países gozaban de democracia absoluta o plena; 13, de democracias defectuosas; 5, de regímenes híbridos y 3, de regímenes autoritarios⁸.

⁶ Véase Gráfico 2.

⁷ Para más información relacionada, véase: The Economist. (2021). Democracy Index 2020. Disponible en <https://www.eiu.com/n/campaigns/democracy-index-2020/>

⁸ Véase Tabla 1.



Fuente: Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020. [Documento en Línea]. Disponible en Internet en: https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf

Gráfico 2. Proporción de personas que viven con menos de 1,90 dólares al día, 2010 - 2015, previsión inmediata 2019, proyección antes y después de Covid-19 (porcentaje) (viii).

En consecuencia, la cadena de refuerzos que, mutuamente se genera desde el problema en cuestión, trastoca distintos órdenes de la vida interna de cualquier país y su proyección exterior, como muy en particular, de la política, la estructura y el propio Sistema Internacional.

Pese a lo dicho, entender que se vive en una situación de interdependencia compleja⁹, es tener presente

que actores estatales y para estatales puedan estar en la búsqueda de abrirse camino en las dificultades, combatiendo el orden liberal internacional y las labores que el multilateralismo abraza, lo que corresponde a ser vigilantes y actuar en consecuencia.

⁹ Comentan Juan Gabriel Tokatlian y Rodrigo Pardo, que "El modelo de "interdependencia compleja" tiene como base una definición que responde a la premisa de que este fenómeno, en forma ascendente y acelerada, caracteriza a la política mundial y que les permite a sus autores formular lo que denominaron un nuevo 'world politics paradigms'. Para más información, véase: Tokatlian, J.; Pardo, R. (1990). La teoría de la interdependencia: ¿Un paradigma alternativo al Realismo? Estudios Internacionales, 23(91), pág. 339-382. [Documento en Línea]. Disponible en: <https://revistaei.uchile.cl/index.php/REI/article/view/15518/15975>

Tabla 1. Índice de Democracia en América Latina y El Caribe 2020 (x).

	Overall score	Global Rank	Regional Rank	I Electoral process and pluralism	II Functioning of government	III Political participation	IV Political culture	V Civil liberties	Regimen Type
Uruguay	8.61	15	1	10.00	8.57	6.67	8.13	9.71	Full democracy
Chile	8.28	17	2	9.58	8.21	6.67	8.13	8.82	Full democracy
Costa Rica	8.16	18=	3	9.58	6.79	7.22	7.50	9.71	Full democracy
Panamá	7.18	40	4	9.58	6.43	7.22	5.00	7.65	Flawed democracy
Trinidad & Tobago	7.16	41	5	9.58	7.14	6.11	5.63	7.35	Flawed democracy
Jamaica	7.13	42=	6	8.75	7.14	5.00	6.25	8.53	Flawed democracy
Colombia	7.04	46	7	9.17	6.43	6.67	5.00	7.94	Flawed democracy
Argentina	6.95	48	8	9.17	5.36	6.67	5.63	7.94	Flawed democracy
Brazil	6.92	49	9	9.58	5.36	6.11	5.63	7.94	Flawed democracy
Suriname	6.82	51	10	9.58	6.07	6.11	5.00	7.35	Flawed democracy
Peru	6.53	57	11	8.75	5.36	5.56	5.63	7.35	Flawed democracy
Dominican Republic	6.32	63	12	9.17	4.29	6.11	5.00	7.06	Flawed democracy
Paraguay	6.18	67	13	8.75	5.71	5.00	4.38	7.06	Flawed democracy
Ecuador	6.13	69	14	8.75	5.00	6.67	3.75	6.47	Flawed democracy
México	6.07	72	15	7.83	5.71	7.78	3.13	5.88	Flawed democracy
Guyana	6.01	75	16	6.50	5.36	6.11	5.00	7.06	Flawed democracy
El Salvador	5.90	77	17	9.17	4.29	6.11	3.75	6.18	Hybrid regime
Honduras	5.36	88	18	7.83	4.29	4.44	4.38	5.88	Hybrid regime
Bolivia	5.08	94	19	6.08	3.57	6.11	3.75	5.88	Hybrid regime
Guatemala	4.97	97	20	6.92	3.93	5.00	3.13	5.88	Hybrid regime
Haiti	4.22	106	21	4.75	1.71	2.78	6.25	5.59	Hybrid regime
Nicaragua	3.60	120	22	0.42	2.86	5.00	5.63	4.12	Authoritarian
Cuba	2.84	140	23	0.00	3.75	3.33	4.38	2.94	Authoritarian
Venezuela	2.76	143	24	0.00	1.79	5.00	4.38	2.65	Authoritarian

Fuente: The Economist Intelligence Unit. (2021). Democracy Index 2020. Disponible en: <https://www.eiu.com/n/campaigns/democracy-index-2020/>

III. Perspectivas sobre los ODS, la pobreza y la fragilidad Estatal

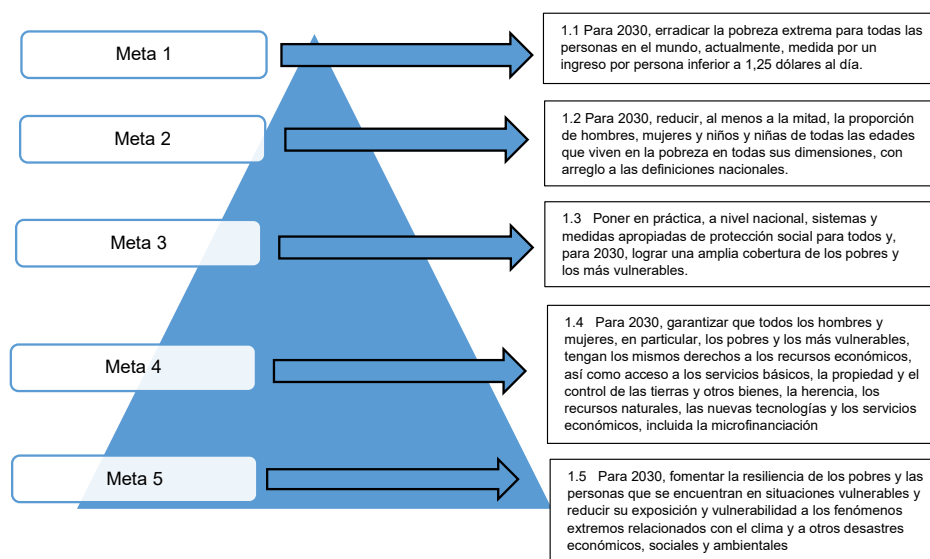
Habiéndose hecho la descripción de la fragilidad Estatal y la situación actual de la pobreza, algunas cuestiones se deben poner de relieve, en la lucha por maximizar capacidades, conforme a los Objetivos del Desarrollo Sostenible y las metas de cada uno¹⁰.

Se trata de una imperiosa labor que, en principio, brinde seguridad jurídica, para que marcos laborales,

económicos, sociales, políticos, entre otros, puedan contener mecanismos de protección, desde una fase a “*a priori*” o previsible, en particular, en este momento de crecimiento económico lento, que pone en marcha cambios estructurales y progresivos.

Es la forma de asegurar un compromiso que, si bien puede estar dentro de las preocupaciones de Naciones Unidas, dada las previsibles proyecciones antes de este periodo especial abierto por el Covid-19, los próximos años, sean de provecho para la tarea de bienestar de carácter universal que se espera en 2030.

¹⁰Véase Gráfico 2, de las Metas del Objetivo 1



Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/poverty/>

Gráfico 3. Metas del Objetivo 1¹¹ del Desarrollo Sostenible para 2030.

Es bueno destacar que, de los grandes fallos producidos por la fuerza de la emergencia global sanitaria, que se tienden a ver reflejados en la incidencia laboral y las coberturas de protección social¹², situaciones sobrevenidas, como los desastres naturales o la migraciones en sus distintas categorías (desplazados, refugiados, asilados), inciden también, hondamente, sobre los retrocesos y las ralentizaciones para acceder a las metas del objetivo 1, teniendo en cuenta, que el enfoque de trabajo gira entorno a la operatividad de los Estados.

Debe importar –de modo reiterativo–, el carácter especial que, sobre la brecha abierta por el deterioro de las democracias, los efectos negativos en la lucha contra la pobreza, se pueden notar, en tanto que deje de ser un fin, objetivo o eje de acción, para sustituirlo por las necesarias cuestiones procedimentales, que aseguren el sostenimiento de un determinado régimen político.

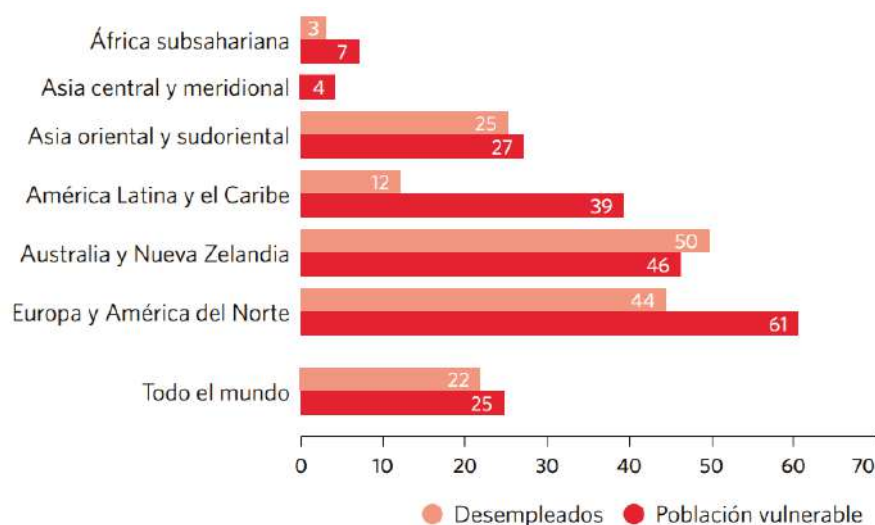
Por ello, la consolidación de la democracia debe tener un empuje más o menos coherente, que haga frente

¹¹ Adicionalmente a las metas de la gráfica, se encuentran: A) Garantizar una movilización importante de recursos procedentes de diversas fuentes, incluso, mediante la mejora de la cooperación para el desarrollo, a fin de proporcionar medios suficientes y previsibles para los países en desarrollo, en particular, los países menos adelantados, para poner en práctica programas y políticas encaminados a poner fin a la pobreza en todas sus dimensiones. B) Crear marcos normativos sólidos en el ámbito nacional, regional e internacional, sobre la base de estrategias de desarrollo en favor de los pobres que tengan en cuenta las cuestiones de género, a fin de apoyar la inversión acelerada en medidas para erradicar la pobreza.

¹² Véase Gráfico 3.

contra el asedio de los movimientos iliberales y autoritarios, el avance de mareas u olas políticas, que actúan contra la democratización -cuando no su regresión- y el desafuero que, sobre los patrones de esquemas multilaterales, se imponen.

Si bien es cierto, el fenómeno de la pobreza no es garantía de democracia, sí de su inexistencia, porque las erupciones sociales, políticas y económicas, que se perfilan en otros modelos políticos, conducen necesariamente a erigirle.



Fuente: Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020, [Documento en Línea]. Disponible en desde Internet en: https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf

Gráfico 4. Proporción de la población vulnerable, que recibe prestaciones de asistencia social en efectivo y de personas desempleadas, que reciben prestaciones de desempleo en efectivo, 2016 (porcentaje) (xi).

En ese sentido, los deberes fundamentales del compromiso multilateral cumplen un rol preponderante, puesto que “suministran el marco normativo básico en torno al cual se debería elaborar la estrategia. Si una estrategia no refleja esas obligaciones esenciales, es incompatible con las obligaciones jurídicamente vinculantes del Estado” (OACDH, 2004: 30) (xii).

De ese modo, cualquiera de las acciones emprendidas, suponen el apego a los más fieles preceptos de compromisos internacionales, respeto a los derechos y deberes de los Estados, frente a otros, como también para con sus ciudadanos, es en consecuencia, la adopción de medidas, cumplimientos de compromisos y aseguramiento de garantías universales.

Conclusiones

Comprendido lo que atañe a la fragilidad Estatal, como analizado la situación actual de la pobreza y establecido de modo prospectivo, algunas consideraciones sobre el futuro de ambos fenómenos, para el alcance de la Agenda 2030 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible, en particular, la reducción de la pobreza, las posibles acciones se dirigen en la solución a la debilidad Estatal.

Ello corresponde, a promover mayores mecanismos de cooperación internacional para el desarrollo, la asistencia y el cumplimiento de marcos regulatorios adecuados para el funcionamiento de lo público y lo privado, ya que puede ser de los principales ejes potenciadores, para que se garantice apoyo financiero y técnico, que capacite a los Estados en desarrollo.

Además, las estrategias de los más capacitados, industrializados o desarrollados debe contener, no solo las aspiraciones estratégicas dentro de sus fronteras, sino que, conjuntamente, promueva un campo de acción extraterritorial y, así, análogamente, “la estrategia nacional de reducción de la pobreza de un país en desarrollo”, marche conforme a las proyecciones internacionales que se tienen, porque su progreso estaría incompleto “sin un capítulo sobre las medidas internacionales que adoptará para mejorar su estrategia nacional” (OACDH, 2004: 32) (xiii).

Se quiere que pueda servir el esfuerzo conjunto, para constituir un sistema equitativo donde se potencien actividades multilaterales, que contengan avances en

cuanto a inversiones y comercio, que propicie la reducción de la pobreza como al aumento de capacidades estatales.

Lo dicho, ha sido el trabajo que, en otros momentos, se ha querido formular desde Naciones Unidas, pero el peso fundamental está en lograr sobreponerse a los grandes desafíos, que envuelven a las Unidades Políticas fuertemente azotadas por múltiples, multidimensionales y articulados problemas, que desfragmentan su composición.

Referencias

- (i) Gutiérrez, S. Francisco (2010). Fragilidad estatal: ¿cómo conceptualizarla? Revista de Estudios Sociales, núm. 37, -diciembre, 2010, pp. 9-11 Universidad de Los Andes Bogotá, Colombia
- (ii) Engberg-Pedersen, Lans, Andersen, Louise y Stepputat, Finn. (2008). Fragile Situations. Current Debates and Dilemmas, DIIS Report 9. [Documento en Línea], Disponible en: https://www.diis.dk/files/media/documents/publications/r2008-9_fragile_situations_0.pdf
- (iii) Benavides, V. Farid, S. (2010). La construcción de la paz y la fragilidad estatal: una revisión de la literatura. Pensamiento Jurídico, No. 29, septiembre-diciembre, Bogotá, 2010, pp. 123-176

- (iv) OCDE, Principios para el Compromiso Internacional en Estados Frágiles y en Situaciones de Fragilidad, 2007. [Documento en línea], Disponible en: <https://www.oecd.org/dac/conflict-fragility-resilience/docs/39465358.pdf>
- (v) OCDE. (2014). FRAGILE STATES 2014: DOMESTIC REVENUE MOBILISATION IN FRAGILE STATES. [Documento en línea], Disponible en: <https://www.oecd.org/dac/conflict-fragility-resilience/docs/FSR-2014.pdf>
- (vi) Sen, A. (1992). Inequality Re-examined, Cambridge, Harvard University Press.
- (vii) ONU. (2020). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020. [Documento en Línea] Disponible en: https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf
- (viii) Ibidem
- (ix) Tovar, E. (2021). La Democracia en retroceso. Venpais Centro de Ideas, [Artículo en Línea] Disponible en: <https://www.venpais.org/cero/la-democracia-en-retroceso/>
- (x) The Economist Intelligence Unit. (2021). Democracy Index 2020. Disponible en: <https://www.eiu.com/n/campaigns/democracy-index-2020/>
- (xi) ONU. (2020). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020. [Documento en Línea] Disponible en: https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf
- (xii) OACDH. (2004). Los Derechos humanos y la reducción de la pobreza: Un marco conceptual. [Documento en línea], Disponible en: <https://www.ohchr.org/documents/publications/povertyreductions.pdf>
- (xiii) Ibidem.



ENCUENTRO DE INVESTIGADORES RED LISI

El Encuentro de Investigadores Red LISI es una iniciativa de la Asociación de Universidades de América Latina y el Caribe para la Integración AUALCPI, que tiene como objetivo fomentar la investigación académica respecto a temas de integración, bajo el marco teórico y los parámetros de concurso estipulados en cada una de las versiones de la Cátedra de Integración Latinoamericana y Caribeña.

Para la convocatoria 2021, se tuvieron en cuenta las siguientes líneas temáticas para la presentación de propuestas:

1. Pobreza, desigualdad social, vulnerabilidad
2. Objetivos de Desarrollo Sostenible (1,2 y 5) y su relación con la Educación Superior
3. Hambre, desnutrición, alimentación sostenible
4. Sistemas de producción sostenibles, degradación ambiental, sequías
5. Desarrollo regional
6. Fenómeno migratorio de la región y su impacto en la Educación Superior

Agradecemos a todos los investigadores, quienes, generosamente, compartieron sus artículos con nosotros.

Capítulo 1

RESPONSABILIDAD SOCIAL Y DESARROLLO TERRITORIAL

Experiencias de educación para el Desarrollo Sostenible y su aporte a la responsabilidad social y el desarrollo territorial en Latinoamérica

Salvador García Ruvalcaba¹

Javier Rodríguez López²

Carlos Palomera García³

Universidad de Guadalajara

Universidad de Guanajuato

(México)

¹ Profesor Investigador, Departamento de Ciencias de la Salud y Ecología Humana, Centro Universitario de la Costa Sur, Universidad de Guadalajara y Coordinador del RCE Western Jalisco. Autlán, México. E-mail: salvador.gruvalcaba@academicos.udg.mx; sgarcia_60@yahoo.com.mx.

² Docente Facultad de Medicina Universidad Antonio Nariño, Doctorando en Ciencias de Enfermería de la Universidad de Guanajuato y Coordinador general campaña U-Nursing LatAm. Celaya, México. E-mail: javrodriguez23@uan.edu.co; javierisidrorodriguezl@gmail.com

³ Jefe del Departamento de Ciencias de la Salud y Ecología Humana, Centro Universitario de la Costa Sur Universidad de Guadalajara y Subcoordinador del RCE Western Jalisco. Autlán, México. E-mail: cpalomera@cucsur.udg.mx

Planteamiento del problema: Luego de la definición del desarrollo sostenible, se empieza a transformar la visión ecológica hacia una visión más sistémica. Posteriormente, a inicios del siglo XXI, se toma como referente la Cumbre de Johannesburgo, en el 2002, donde se proclamó la Década de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014); en respuesta, la Universidad de las Naciones Unidas (UNU) solicitó el desarrollo de redes regionales para la promoción de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). Este fue el nacimiento de los Centros Regionales de Especialización en Educación para el Desarrollo Sostenible conocidos, como RCE.

Objetivo: Analizar la experiencia del RCE Western Jalisco y los RCE en Latinoamérica, para contribuir al fortalecimiento y la creación de nuevos centros regionales en el continente.

Metodología: Se realizó un estudio documental, mixto, transversal, descriptivo, se analizó las experiencias en el marco estratégico planteado para los RCE y sus aportes a la responsabilidad social y desarrollo territorial.

Resultados: Actualmente, han sido reconocidos por la UNU, 181 RCE en todo el mundo, en el caso latinoamericano, 12 RCE. Estas experiencias han sido significativas impactando a las comunidades locales, en términos de educación, gobernanza, colaboración, investigación, desarrollo y transformación social.

Conclusiones: El desarrollo territorial requiere de la constitución de más centros regionales, en búsqueda de generar acciones humanas por nuestro planeta, en el marco de la sustentabilidad y la educación para el desarrollo sostenible, para todos los grupos sociales, comunitarios, educativos y organizacionales en Latinoamérica.

Palabras clave: Educación; Desarrollo sostenible; Sustentabilidad; Desarrollo territorial.

Introducción

Desde hace cincuenta años, hasta hoy, hemos sido testigos de grandes avances en ciencia y tecnología, en una cara de la moneda y, en la otra, un acelerado deterioro del medio ambiente. El sistema de desarrollo económico capitalista ha superado determinados umbrales, donde más desarrollo no equivale a más bienestar, sino lo contrario, más malestar ecológico y social (Naredo, 2009). Igual ha sucedido con las políticas neoliberales productivistas; en el caso de América Latina, las últimas décadas tampoco cumplieron con las expectativas (Gerritsen *et al.* 2002), por el contrario, se han agudizado los problemas de índole socio ambiental, en territorios naturales, rurales y urbanos. Reconocer y entender la relación que existe entre estos, es el primer paso para emprender acciones de solución a la degradación de ecosistemas, pérdida de los recursos naturales, contaminación ambiental, cambio climático, crecimiento poblacional humano desordenado, pérdida de

conocimientos tradicionales, pobreza, violencia, desigualdades sociales, insalubridad, entre otros. En ese sentido, la Educación Ambiental (EA) tiene el potencial de transformar el comportamiento social causante de los problemas ambientales que, en realidad, son problemas sociales, derivados de una crisis civilizatoria.

En cuanto a la Educación Ambiental fueron Stapp y sus colaboradores (1969), los primeros en utilizar este término, en el primer número de la revista especializada, el *Journal of Environmental Education*. En ella propusieron, básicamente, que la EA está dirigida a formar ciudadanos con amplios conocimientos sobre el entorno biofísico y sus problemas, conscientes de cómo resolverlos y motivados para trabajar en busca de su solución (Stapp et al. 1969).

La historia de la EA en la UNESCO inició con la Conferencia Mundial sobre Medio Ambiente Humano en Estocolmo, Suecia en 1972. En el principio 19 de esta conferencia (Naciones Unidas, 1973), se estipula que:

“Es indispensable una educación en cuestiones ambientales, dirigida tanto a las generaciones jóvenes como a los adultos y que preste la debida atención al sector de población menos privilegiado, para ensanchar las bases de una opinión pública bien informada y de una conducta de los individuos, de las empresas y de las colectividades inspirada en el sentido de su responsabilidad en cuanto a la protección y mejoramiento del medio en toda su dimensión humana. Es también esencial que los medios de comunicación de masas eviten contribuir al deterioro del medio humano y difundan, por el contrario, información de

carácter educativo sobre la necesidad de protegerlo y mejorarlo, a fin de que el hombre pueda desarrollarse en todos los aspectos”.

En el Seminario de expertos en Belgrado, en 1975, se define la meta de la EA en:

“Formar una población mundial consciente y preocupada acerca del ambiente y sus problemas asociados, que posea los conocimientos, las aptitudes, las actitudes, las motivaciones y el compromiso de trabajar individual y colectivamente hacia la solución de los problemas actuales y prevenir los que pudieran aparecer en lo sucesivo”.

Es así, que se le otorga una importancia capital a la EA en los procesos de cambio.

Esto quedó de manifiesto en la Carta de Belgrado (UNESCO-PNUMA, 1975), donde también se aborda, claramente, la cuestión de los modelos económicos y de sus repercusiones ecológicas y sociales:

“Es absolutamente vital que los ciudadanos del mundo insistan en que se tomen medidas en apoyo de un tipo de crecimiento económico que no tenga repercusiones nocivas sobre la población, que no deteriore de ningún modo su medio ni sus condiciones de vida. Es necesario encontrar la forma de que ninguna nación crezca o se desarrolle a expensas de otra, y de que ningún individuo aumente su consumo a costa de otros” (UNESCO-PNUMA, 1975: 13).

Las conferencias han contribuido a la evolución, conceptualización y ampliación de la EA. Tal fue el caso

de las conferencias de Tbilisi, en 1977 y de Moscú, en 1987. Para mediados de la década de los 80, la EA mostró una evolución diferenciada, debido a que la comunidad científica empezó a analizar los verdaderos costes del desarrollo económico (Saura & Hernández, 2008). A finales de los años ochenta y durante los noventa, los pronósticos caóticos fueron más visibles con respecto al medio ambiente y los desequilibrios norte-sur fueron cada vez mayores. Igualmente, las desigualdades, la pobreza y la pérdida de valores también afectaron a las sociedades más industrializadas, expandiéndose el malestar a todo el mundo. Es en estos escenarios donde surge la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), al estar estrechamente vinculada a los debates y los compromisos internacionales sobre el desarrollo sostenible, que aumentaron en escala e importancia, desde la publicación del "Informe Nuestro Futuro Común", en 1987. Educadores ambientales e investigadores de este campo mostraron su oposición a la propuesta de la EDS de la UNESCO, pues se consideraba una imposición que diluía todos los años de trabajo y esfuerzo en la construcción de las bases de la EA, hasta llegar a insertarse en las políticas nacionales, ambientales y educativas de varios países. La UNESCO promovió, por muchos años, la EA, pero es después de la Conferencia de Johannesburgo, Sudáfrica, en 2002, cuando, habiendo adoptado la Resolución 57/254 2002 para declarar la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS), la Asamblea General de Naciones Unidas designa a la UNESCO como la Agencia líder para promover la EDS, en el periodo 2005-2014. Como parte de la DEDS, la Universidad de las Naciones Unidas UNU-UNESCO propuso la creación

y el desarrollo de redes regionales para promover la EDS. Estas redes abordarán los desafíos locales del desarrollo sostenible, a través de la investigación y el desarrollo de capacidades, de manera interinstitucional e interdisciplinar, a través de los Centros Regionales de Especialidades en Educación para el Desarrollo Sostenible, conocidos como RCEs.

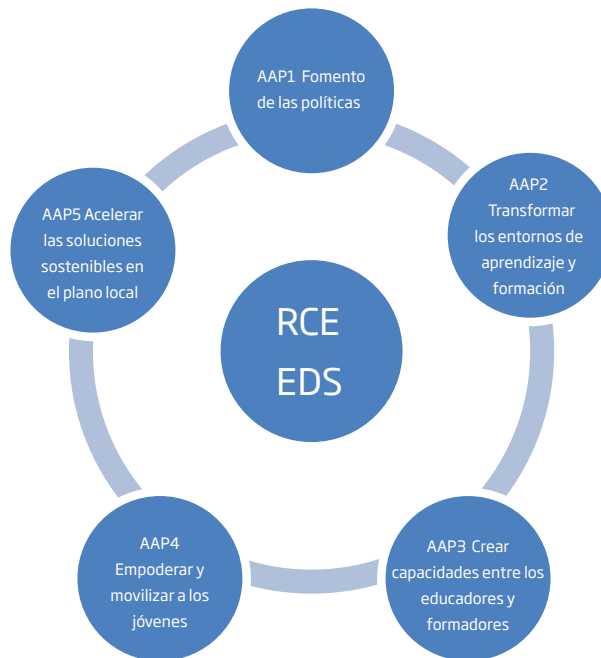
En la conferencia de la Universidad de las Naciones Unidas UNU-UNESCO sobre "La globalización y educación para el desarrollo sostenible", celebrada en Nagoya, para el 2005, se presentaron cinco iniciativas de RCE, situadas en Canadá, Países Bajos, Ghana y dos en Japón. Para el de 2010, la UNU y el Instituto de Estudios Avanzados de Sustentabilidad (UNU-IAS), ya habían reconocido 75 RCE alrededor del mundo, los cuales, están conformados por una red de instituciones de educación primaria, secundaria, superior, instituciones de investigación, agencias nacionales y municipales, organizaciones vecinales, organizaciones no gubernamentales, también pueden ser parte museos científicos, zoológicos, parques que confluyen en el territorio de cada RCE (Sampreethi *et al.* 2010).

La estructura de la red mundial de RCE, se proyectó en constituirse en espacio global de aprendizaje para el desarrollo sustentable, que se articuló con la Década de la Educación para el Desarrollo Sustentable (DESD, 2005-2014). Esta perspectiva va más allá de la década, es transgeneracional: "Un mundo donde cada uno tiene la oportunidad de beneficiarse de la educación y aprender los valores, conductas y estilos de vida requeridos para un futuro sustentable y una

transformación social positiva” (Red Temática de Educación Ambiental, 2015: 8).

Así, los individuos e instituciones que forman parte del RCE, planifican y desarrollan proyectos para el desarrollo sostenible en comunidades y ciudades de una región objetivo; su principal propósito es aportar al

fortalecimiento de las capacidades de las poblaciones y autoridades para integrar los componentes de la EDS, en conexión con la planeación nacional del desarrollo más allá de la Década y dando continuidad al Programa de Acción Mundial de la EDS y a los cinco Ámbitos de Acción Prioritarios AAP (Gráfica 1).



Fuente: Propia, adaptada de UNESCO (2014).

Gráfica 1. Ámbitos de acción prioritaria para los RCE.

La primera de las acciones orientada al fomento de políticas de educación y desarrollo sostenible, donde se crean espacios adecuados para la EDS e ir generando un cambio estructural; las siguientes acciones van orientadas a los entornos de aprendizaje y formativos,

que requieren la vinculación de los aspectos relacionados con la sostenibilidad. Como eje fundamental está la cualificación de los docentes, quienes replicarán en sus aulas y espacios formativos, lo que permitirá que se pueda llegar a una generación joven, quienes les

dará continuidad a los procesos de EDS; finalmente, la articulación de redes y actores de todos los sectores en el plano comunitario, empresarial, gubernamental y educativo, permitirá acelerar las soluciones sostenibles en el entorno local.

Asimismo, la Red de RCE ha trabajado para articular estas acciones con los 17 objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) de la agenda global 2030. Esto ha permitido a los centros regionales abordar los ODS en el contexto de las comunidades locales en las que trabajan, constituyendo un espacio de aprendizaje local y global, para el desarrollo sostenible; sin embargo, se ha observado que mientras en otros países del mundo se han multiplicado los RCE y desarrollan trabajos de colaboración en Latinoamérica existen varias limitantes, que han impedido que avance. Por lo anterior, este trabajo analiza la experiencia del RCE Western Jalisco y los RCE en Latinoamérica, para contribuir al fortalecimiento y la creación de nuevos centros regionales en el continente.

Metodología

Se realizó un estudio mixto, transversal, descriptivo, mediante la revisión documental, se categorización las dimensiones preestablecidas, a partir de las cuales, se analizó los avances de los RCE ubicados en Latinoamérica, donde se valoró los compromisos y los estudios de casos reportados hasta septiembre de 2021. Las fuentes de información fueron primaria y secundaria,

donde la recolección de los datos fue a través de las bases de datos de la Global RCE Network, se realizó una búsqueda de la información en las páginas web de los RCE analizados y documentos de las mismas iniciativas. Se tomó, como referente, los cinco ámbitos de acción prioritarios ya descritos.

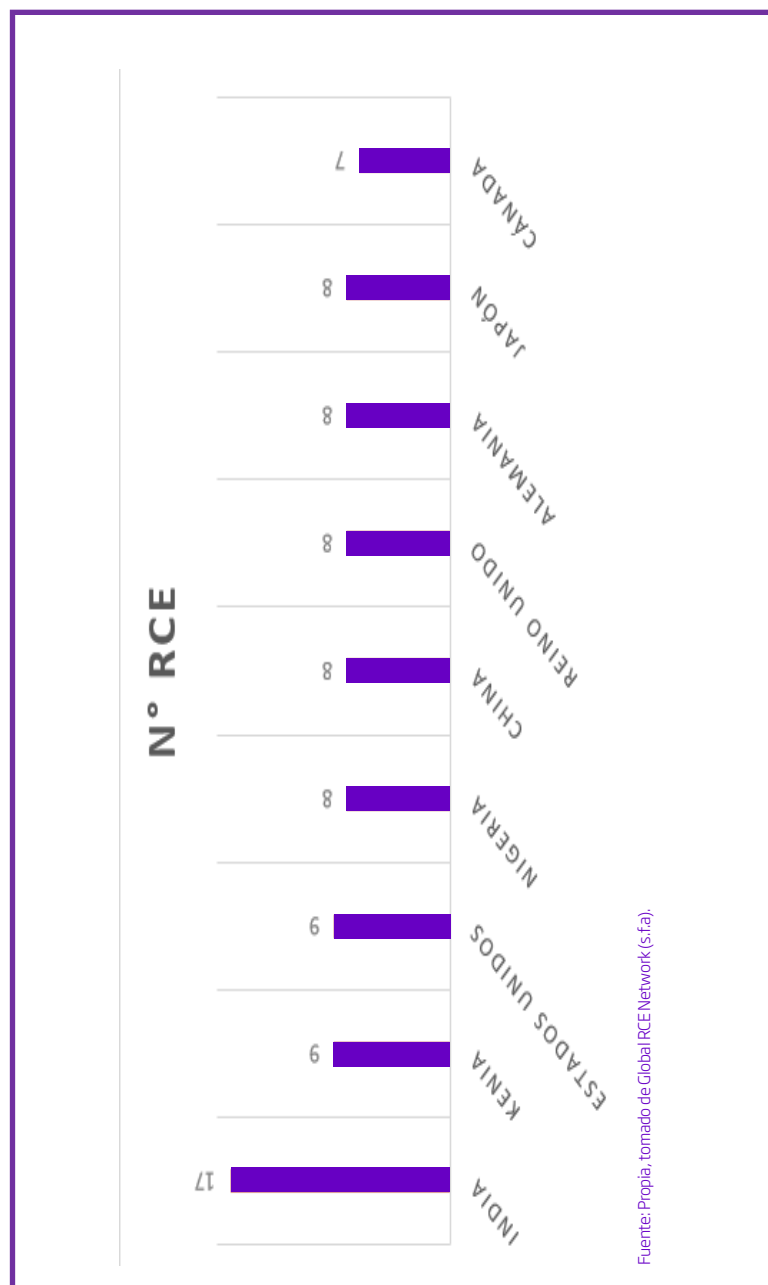
Los resultados, se organizaron en una ficha general y se analizó la información con base en una lectura crítica de los datos; la técnica empleada en este estudio fue el análisis del contenido y estadística descriptiva. El análisis de contenido, se define como: *“aplicar sistemáticamente unas reglas fijadas previamente que sirvan para medir la frecuencia con que aparecen unos elementos de interés, en el conjunto de una masa de información que hemos seleccionado para estudiar alguno de los aspectos que nos parecen útiles, conforme a los propósitos de nuestra investigación”* (López, F., 2002).

Resultados

Actualmente, se constituyen un total de 181 centros regionales, a nivel mundial (Imagen 1), organizados en cuatro regiones: África y Oriente Medio (38), Asia – Pacífico (70), Europa (45) y Las Américas (28); los países que mayor participación y colaboración han desarrollado tienen más de 7 centros regionales reconocidos, liderado por la India, Kenia, Estados Unidos y Nigeria (Gráfica 2).



Imagen 1. Panorama de los Centros Regionales en EDS.



Gráfica 2. Países con mayor número de centro regionales.

Experiencias de RCE en Latinoamérica

Teniendo en cuenta las diferencias en las características sociales, culturales y económicas que diferencian a los países de América del Norte con el resto de la región, nos permitimos seleccionar los centros re-

gionales que se encuentran ubicados en los países de Centroamérica, el Caribe y Sudamérica, que son Argentina, Brasil, Colombia, Guatemala, México, Perú, Venezuela y Puerto Rico (Tabla 1).

Tabla 1. RCE en Latinoamérica.

Nº	Centro Regional	País	Conformación	Institución que lo lidera
1	RCE Curitiba	Brasil	2007	Universidad Federal de Tecnología de Paraná - UTFPR
2	RCE del occidente de Jalisco	México	2007	Centro Universitario de la Costa Sur, Universidad de Guadalajara
3	RCE Bogotá	Colombia	2009	Instituto de Estudios Ambientales - IDEA Universidad Nacional de Colombia
4	RCE Guatemala	Guatemala	2009	Universidad de San Carlos
5	RCE Lima - Callao	Perú	2011	Instituto Peruano de Pensamiento Complejo
6	RCE Río de Janeiro	Brasil	2011	ONG Rede Tecnología (RedeTec)
7	RCE Chaco	Argentina	2010	Universidad Nacional del Nordeste
8	RCE Cuenca del Plata	Argentina	2015	Universidad Nacional del Nordeste
9	RCE Borderlands	México	2016	Somos Living Lab/Centro de Diálogo y Transformación Inc.

Fuente: Propia (Global RCE Network, s.f.³).

A continuación, nos permitiremos describir las experiencias de 11 RCE avanzadas en cada una de estas Naciones y la cronología en que obtuvieron el reconocimiento de la UNU-IAS; una de las iniciativas avaladas en Brasil no se obtuvieron datos.

RCE Curitiba, Paraná

Fue el primer RCE reconocido en Latinoamérica, por la UNU-IAS, en enero de 2007, liderado por la Universidad Federal de Tecnología de Paraná (UTFPR), ubicada al sur de Brasil. Es un espacio de trabajo transdisciplinario e interinstitucional de la ciudad de Curitiba, en el estado de Paraná y considerada entre las 15 ciudades verdes del mundo. Entre sus avances, la interacción entre docentes y estudiantes de las diversas modalidades de formación primaria y profesional han generado posibilidades de aprendizaje, de igual manera, la interacción entre la academia, la industria y el sector gobierno. Entre su punto está focalizado en atender la pobreza, a través de la proporción de educación en especial en EDS y empleabilidad (Global RCE Network, s.f.^b).

Su propósito va enfocado a la educación sostenible con el ejemplo, con la consolidación de un grupo de trabajo, fortaleciendo los educadores, generando procesos formativos desde la academia universitaria hasta la comunidad, llegando así a todos los niveles educativos. Sus proyectos están centrados en el cuidado y el tratamiento del agua, huertos urbanos, colaboración internacional en EDS, movilidad sostenible y educación EDS en las escuelas.

De igual manera, se resalta la formación de formadores en EDS para la generación del cambio en todas las universidades y la movilización del conocimiento de estas hacia las comunidades, escuelas y población en situación de pobreza. Entre los eventos más destacados, se encuentra la organización de la Conferencia Internacional de Educación para el Desarrollo Sostenible y 5ta reunión de RCE Américas (RCE Curitiba-Paraná, 2016).

RCE del Occidente de Jalisco

Es el segundo RCE reconocido por la UNU-IAS, para agosto de 2007 y se constituyó, formalmente, en el Centro Universitario de la Costa Sur, de la Universidad de Guadalajara, ubicado en Autlán de Navarro, Jalisco. El surgimiento se da con el liderazgo en materia de proyectos de conservación, educación ambiental y trabajo interinstitucional, con el compromiso de diversos actores clave: Departamento de Ecología y Recursos Naturales, Departamento para el Desarrollo Sustentable de áreas costeras (Universidad de Guadalajara), la Junta Intermunicipal para la Gestión Ambiental Integral de la Cuenca del Bajo Río Ayuquila - (JIRA), diez presidentes municipales, a su vez y la Reserva de la Biosfera Sierra de Manantlán. Su proyección, se orienta hacia la educación de calidad en todos los niveles formativos para todas las personas de los diversos contextos sociales, con el fin de fortalecer la calidad de vida y los estilos de vida sostenibles, a partir de la implementación de las acciones prioritarias de EDS y los ODS, con impacto local e internacional.

Los proyectos, se encuentran relacionados con estrategias de educación e interpretación ambiental y sustentabilidad aplicada, a través de la vinculación universidad-comunidad y el desarrollo del campus universitario. Entre los proyectos vigentes, se encuentran gestión de residuos sólidos urbanos, electrónicos, rescate y recuperación de la fauna silvestre herida, agricultura orgánica, procesos productivos con población en vulnerabilidad y formación a todos sus actores de interés en espacios presenciales como radiales (Global RCE Network, s.f.º).

Como resultados de importancia en los programas radiales está Ecos de la Naturaleza, en la empresa privada Radio Costa XELD, para difundir sus proyectos y avances, desde el 2008 a diciembre de 2021., También se han iniciado otros programas en Radio Universidad de Guadalajara XHAUT Autlán, entre estos: Agenda 21, Consumo y Bienestar, Educación y Sociedad, A Nuestra Salud, volviendo espacios de difusión, formación y vinculación de profesores del RCE con otras instituciones de educación superior y actores claves de la región (García *et al.* 2021).

También, se han involucrado en la gestión de donaciones de empresas y familias para mejorar siete viviendas de CARITAS A.C., habitadas por familias, que vivían en situación de vulnerabilidad y pobreza; asimismo, se está trabajando en la construcción de un albergue para 36 personas mayores. Existe una agenda de trabajo y seguimiento de la salud y nutrición de estas familias con voluntarios y profesionales de la salud en este proyecto, participando desde la Universidad de

Guadalajara y el RCE; en esta misma universidad, se logró la creación del Cuerpo Académico de Educación para el Desarrollo Sostenible (CAEDS), conformado por diez académicos de cinco departamentos, quienes se han sumado a la agenda para fortalecer los proyectos de RCE y la EDS en la región.

Se destaca que este RCE ofrece un curso de Educación para el Desarrollo Sostenible desde el 2019, dirigido a estudiantes del Seminario Diocesano Santa María de Guadalupe. La vinculación con esta institución es desde 1992, al impartir un curso de Ecología y Educación Ambiental a los seminaristas, que es parte de su programa formativo y, el cual, sigue vigente, a la fecha. Gracias a este curso, varios de los sacerdotes se han involucrado en la agenda ambiental en municipios de la región. El Rector de la Universidad Valle la Grana, ex estudiante de este curso, forma parte del RCE y ha sido el promotor del curso de EDS en el seminario y en la carrera de Filosofía de la universidad que dirige.

Por último, la integración con la comunidad, a través de diez municipios y sus presidencias, otras universidades, escuelas, organizaciones y colectivos le ha permitido su reconocimiento en las Américas, siendo organizador del encuentro de las Américas, en 2014 y sus múltiples méritos en los espacios mundiales de RCE (Universidad de Guadalajara, s.f.).

RCE Bogotá

Este centro, se encuentra en Colombia, al norte Sudamérica, avalado desde septiembre de 2009; su cons-

trucción, se realiza en el marco de la Red Temática de Educación Ambiental, que reúne a varias iniciativas que participan de la Red Colombiana de Formación Ambiental, un organismo de bastante trayectoria, a nivel regional. En este país, se reúne alrededor de 20 universidades, organizaciones y entidades de gobierno (Red Colombiana de Formación Ambiental, 2019).

Por intermedio de sus participantes pretenden promover la educación ambiental, buscando la sensibilización de los ciudadanos de Bogotá, en sus interacciones con la naturaleza, estilos de vida y pertenencia por lo público; paralelamente, la participación de las universidades, a través de la investigación con transferencia del conocimiento a las comunidades, como punto de la EDS, se ha dinamizado desde los foros ambientales, a partir del 2016 y sus publicaciones respectivas en libros. Entre sus actores principales, se encuentran Ministerio de Educación, de Ambiente, universidades, escuelas y sociedad civil, con un especial énfasis en juventudes; esta articulación ha logrado un proceso de voluntariado para el cumplimiento de los propósitos de la carta de la tierra, la educación ambiental, involucrando a jóvenes educadores en un trabajo colaborativo y solidario (Global RCE Network, s.f.^d; Red Colombiana de Formación Ambiental, 2019).

RCE Guatemala

Con el liderazgo de la Universidad de San Carlos, en Guatemala, desde su aval en septiembre de 2009, se viene avanzando en la alianza de instituciones, para ampliar espacios de EDS, con estrategias de capacita-

ción, investigación y comunicación, con especial énfasis en la diversidad biológica, cultural y la identidad indígena maya. Su compromiso en orientar la educación superior nacional hacia la EDS en sus planes de estudio, también asociando el conocimiento indígena al currículo; por otro lado, acciones enfocadas al cambio climático, riesgos de desastres y educación ambiental.

Entre los principales logros, se resalta la educación primaria en áreas artísticas, deportivas, bilingües y de productividad vinculando la EDS, además de la integración de la interculturalidad (Global RCE Network, s.f.^e).

RCE Lima, Callao

Espacio avalado en enero de 2011 y su gran zona de intervención se ubica en la zona metropolitana de Lima, donde está cerca de la mitad de la población de Perú, con el liderazgo del Instituto de Pensamiento Complejo Edgar Morín y la Universidad Ricardo Palma; es por ello, que el proceso plantea una visión sistémica de los fenómenos ambientales, socioeconómicos y culturales relacionados con la EDS, donde se permite generar un diálogo de conocimiento, que permite el escalamiento colectivo hacia el compromiso público de la sostenibilidad del territorio (Global RCE Network, s.f.ⁱ).

Otras de sus actividades es promover mejor las buenas prácticas de EDS en los contextos formales, no formales, además de la reorientación de la formación del profesorado en estos temas. Por otra parte, el saber intercultural y ancestral, se debe recuperar, realizando investigación; se ratifica que, a través de la educación,

es un eje fundamental para aportar al desarrollo sostenible y la calidad de vida de las poblaciones y, ello se evidencia, con sus diversos eventos académicos y diplomados en biodiversidad y saberes culturales, en su consolidada plataforma Web (RCE Lima-Callao, s.f).

RCE Rio de Janeiro

Desde diciembre de 2011, este centro viene trabajando en una de las zonas con mayor población, especial, la urbana de Río de Janeiro, por lo cual, genera gran importancia para el abordaje social, ambiental y económico. Sus actividades, lideradas por la organización sin ánimo de lucro de la Rede Tecnología (RedeTec) educativas, se conectan con el programa para el desarrollo sostenible del Estado y contó con una participación activa de la industria; allí, se priorizan las áreas de la infraestructura, educación y salud, financiación, liderazgo, gestión pública, entornos regulatorios y seguridad (Global RCE Network, s.f.⁹). También, sus acciones orientadas hacia la reducción del impacto del cambio climático en las zonas urbanas se trabajan, estrechamente, entre la conexión de la academia, el gobierno, las escuelas locales, los empresarios y los profesionales de las áreas ambientales. Su propósito, se ordena en mejorar la capacitación científica transformando las estructuras curriculares, ofreciendo programas de desarrollo de capacidades y habilidades para el emprendimiento.

RCE Chaco

Para marzo de 2010, se da inicio al primer RCE de Argentina; su enfoque va hacia la educación ambiental, trabajando, desde este tema, la gestión, la investigación y la formación, inicialmente, en el contexto universitario. Se tiene como propósito seguir sumando organizaciones e instituciones que aborden los problemas del territorio local, liderado por el Centro de Gestión Ambiental y Ecología de la Universidad Nacional del Nordeste y se espera, en su desarrollo, el catálogo de proyectos sustentables de Chaco, Corrientes y Formosa, en frontera con Paraguay y la cuenca del importante recurso hídrico y natural del Río Paraná (Universidad Nacional del Nordeste, 2010).

RCE Cuenca del Plata

Teniendo en cuenta la gran diversidad ambiental y social por donde transcurre la cuenca del Río de la Plata, que conecta a Paraguay, Uruguay, Brasil, Bolivia y Argentina, en este espacio, reúne cerca de 100 millones de habitantes, quienes se ven beneficiados de este patrimonio ecológico, por lo cual, el centro de experiencia reúne a diversos actores sociales, gubernamentales, empresariales, educativos y comunitarios de esta cuenca. Desde 2015, se empieza a promover la EDS, a través de la formación, investigación y acciones de extensión, para el cumplimiento de los ODS, en esta gran zona de Argentina, liderado por las Fundaciones Tecnológica de la Plata y Yvy Maraey (Global RCE Network, s.f.¹⁰).

Para el abordaje en toda la cuenca entre distancias superiores a los 250 km, se planteó la estrategia de nodos, generando microrredes, para mejorar la intervención del contexto local. Con la visión de ser una plataforma líder regional en EDS, se resalta su avance en su plataforma Web y redes sociales, con sus actividades formativas enfocadas a los ODS; en la investigación, por intermedio de los observatorios de monitoreo, análisis y apoyo; desde la extensión, centrados en el logro de la agenda 2030, desde la conservación, ciudades, organizaciones, centros educativos, comunidades y el turismo. Entre los principales logros está la articulación con el Pacto Global, sus iniciativas PRME en las prácticas educativas y el desarrollo de observatorios, cursos y programas orientados a los ODS (Cuenca del Plata, 2015).

RCE Borderlands México-EE. UU

Para diciembre de 2016, se avala un RCE binacional en la frontera de México y Estados Unidos, en Chihuahua; este centro trabaja transfronterizamente desde la EDS y orienta sus actividades desde la educación, la restauración ambiental, la generación de conocimiento y el desarrollo económico, desde el enfoque del desarrollo humano y proyectos en las zonas centro y occidental de la frontera. El material educativo está en los dos idiomas, para ser usado en cualquier contexto formativo.

Una de sus insignias, se relaciona con el Mobile Living Lab., con el cual, realizan recorridos entre las comunidades en acciones in situ de producción y consumo, de

salud y nutrición, conocimiento tradicional y juventud; estas iniciativas son lideradas por la organización no gubernamental Somos Living Lab/Centro de Diálogo y Transformación Inc., registrada en el estado de Arizona. Actualmente, reporta un total de 16 proyectos al igual que publicaciones en revistas sobre la sistematización de los resultados de las mismas actividades (Global RCE Network, s.f.; López, 2018).

RCE Gran Caracas

Gracias a la unión realizada por cinco universidades de Caracas, capital venezolana, se avala, en diciembre de 2018, esta iniciativa, apoyada por las instituciones educativas, entre las que se encuentran la Universidad Central de Venezuela, la Universidad Católica Andrés Bello, la Universidad Metropolitana, la Universidad Simón Bolívar y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, además con amplia participación de jóvenes. Esto ha llevado a que el propósito se centre en promover la difusión de conocimientos y sensibilizar en EDS, por medio de talleres, sesiones educativas al interior y fuera de los claustros universitarios, teniendo relación con las comunidades. Sus principales logros en la documentación en EDS, la transformación de las universidades a laboratorios vivos y la generación de redes entre los jóvenes del RCE y los RCE de las Américas (Global RCE Network, s.f.; Rodríguez, 2019).

RCE Puerto Rico

Es el más joven de todos los centros reconocidos en la región desde enero de 2020 y se conoce localmente

como REDeS (Red de Educación para el Desarrollo Sostenible). Es una red multisectorial de colaboradores dedicada a promover la educación y la capacitación para promover la sustentabilidad en Puerto Rico, un archipiélago insular en el Caribe Oriental. Apoyan y participan en proyectos y actividades que desarrollan la conciencia de sostenibilidad y conducen a acciones concretas. Los socios claves representan diversas organizaciones, instituciones y agencias que trabajan en temas de sustentabilidad en todo Puerto Rico, incluso, en municipios alrededor del Bosque Nacional El Yunque, el Área Metropolitana de San Juan y otras ciudades regionales.

El carácter cultural de la región tiene sus raíces en la rica amalgama de tradiciones, que descienden, principalmente, de culturas precolombinas, colonos europeos, pueblos esclavizados de África y, más recientemente, de varias Naciones de América. Puerto Rico enfrenta grandes desafíos y oportunidades relacionados con su estado colonial de larga data y los impactos socioeconómicos y ambientales del cambio climático. Cuenta con tres proyectos en desarrollo, como lo son el Congreso en Gobernanza Territorial, profesores en formación en EDS y una valoración de la resiliencia agrícola, liderado por la Universidad de Vermont (Global RCE Network, s.f.^k).

Análisis de experiencias de los RCE en Latinoamérica

De los RCE descritos, las actividades son múltiples en diversos ámbitos, contextos, temáticas y perspectivas,

en la vinculación de los EDS; el 50 % de los centros de Latinoamérica reportan sus proyectos en la plataforma del RCE Network; el 50 % vincula una red social como espacio de socialización de sus acciones y el 33,3 % cuenta con una página Web, como espacio de integración de su información. De manera general, se puede orientar, de acuerdo con las acciones prioritarias, lo cual, genera cuatro categorías de resultados: i). Desarrollo territorial ii). Gobernanza iii). Educación iv). Aporte a los ODS.

Desarrollo territorial

En el avance del territorio, se evidencian amplias actividades, en las cuales, aportan en la transformación de las comunidades ciudadanas, organizacionales y sociales hacia el logro de los ODS, para el 2030, mediante acciones que integran a entidades, actores sociales y personas del territorio, que participan, dinamizan y construyen, conjuntamente, ejercicios de memoria histórica, reconocimiento de los pueblos originarios y sistemas de seguimiento de los ODS.

La integración ciudadana ha permitido la conservación de los ecosistemas, su restauración, al igual que la protección y uso sostenible; para minimizar los impactos ambientales, se han avanzado actividades relacionadas con el manejo de residuos, tratamiento de aguas residuales, reducción de desastres y el acompañamiento a emprendimientos sobre huertos urbanos, agricultura orgánica, reducción del hambre, movilidad sostenible y turismo ecológico.

Por su parte, el RCE del Occidente de Jalisco tiene una larga trayectoria de experiencias documentadas, desde hace más de 35 años, incorporado proyectos de investigación en el campo de la ecología, el manejo y conservación de recursos naturales, educación ambiental en el ámbito territoriales urbanos y rurales, que incluyen municipios y comunidades con poblaciones indígenas. Las experiencias son bastas y se destacan proyectos de conservación, de desarrollo social, de agendas socio-ambientales interdisciplinarias, interinstitucionales e intermunicipales, que dieron origen a la creación a la Reserva de la Biosfera Sierra de Manantlán, en marzo de 1987 y la Iniciativa Intermunicipal para la Gestión Integral de la Cuenca Baja del Río Ayuquila, en el 2001, transformada en un organismo público, descentralizado en el 2007. La trayectoria se ha documentado en varios trabajos (Jardel *et al.* 1992; Graf *et al.* 2003; Graf y Zamora, 2007; Graf *et al.* 2009; García *et al.* 2009).

Gobernanza

La consolidación de redes con actores clave para la generación de sinergias son importantes para tener la voluntad de acción; en esa perspectiva, se logró la articulación de entidades universitarias, que suman a la relación universidad, empresa, gobierno y comunidad. Esta unión, no solo ha quedado en el plano presencial si no en el campo virtual, con varias páginas Web de los RCE, además, de avance local con voluntarios, boletines, proyectos de cooperación, redes de jóvenes, campesinos e indígenas.

En ese sentido, se destaca la experiencia y el liderazgo de universitarios del Departamento de Ecología y Conservación de la Biodiversidad y el Departamento de Estudio de la Zona Costera del Campus de la Costa Sur Desarrollo Sostenible, de la Universidad de Guadalajara, quienes estuvieron involucrados en la formación del RCE del Occidente de Jalisco (México), junto con la Dirección de la Reserva de la Biosfera Sierra de Manantlán y la Junta Intermunicipal de Medio Ambiente para la Gestión Integral de la Cuenca Baja del Río Ayuquila (JIRA) y los gobiernos locales, que también han jugado un papel clave en formación RCE y en la ejecución de diversos proyectos y programas relacionados con los ODS, la agenda 2030 y la EDS.

Educación

Las propuestas educativas para ampliar el conocimiento y mejorar la conciencia social, se evidencia poder mejorarlo, a través de diferentes espacios formativos de primaria, secundaria, preparatoria, universitaria, que algunos, han planteado cambios curriculares. También, las estrategias formativas en los espacios comunitarios predominan en varios de los centros.

Para el fortalecimiento de las habilidades, se ha generado integración de la EDS, en el área de deportes, biología, administración, productividad y artes; para su aplicación, se abordan temas relacionados con el cambio climático, herramientas para la EDS, educación ambiental, diversidad biológica, diversidad cultural, pueblos indígenas. El aprendizaje se ha mediado, en la mayoría de los reportes, de manera presencial, con

estrategias pedagógicas y didácticas, como lo son el aprendizaje práctico, laboratorios vivos, ensayos, espacios verdes en las universidades, intercambio estudiantil local, nacional e internacional.

La cualificación docente también ha sido población objetivo de estos programas de crecimiento educativo, ya que es un actor fundamental para poder orientar a múltiples generaciones; las unidades temáticas han estado centradas hacia las herramientas de la EDS y el cambio climático.

Los eventos de transferencia de conocimiento, como seminarios, congresos, cursos, conversatorios, talleres, diplomados han complementado la formación de todos los grupos de interés de los RCE, dándoles visibilidad y posicionamiento; la mayoría de los reportes muestran su dinámica presencial, hasta los últimos tiempos; la virtualidad han incrementado las experiencias en esta metodología, que se robustece con la integración de redes sociales y el confinamiento de la pandemia Covid-19, inclusive, creándose un proyecto de movilidad internacional virtual.

Así, las cosas, no se deja de lado algunas experiencias en investigación transformacional, complejidad, investigación participativa y resiliencia ante las situaciones del territorio, que ha derivado en la generación de conocimiento científico y académico; es un aspecto que resaltan algunos centros, a través de la conformación de grupos de investigación, reportes del impacto, generación de libros y artículos.

Aporte a los ODS

Los proyectos reportados por los RCE le aportan a los 17 ODS; con mayor abordaje en sus metas, se encuentran los objetivos de educación de calidad, acción por el clima, alianzas para lograr los objetivos, salud y bienestar, trabajo decente y crecimiento económico, producción y consumo responsables y ciudades y comunidades sostenibles. En menor proporción, desde las actividades de los RCE, están industria, innovación e infraestructura, fin de la pobreza.

Conclusiones

Todos los RCE contribuyen a la consolidación de la EDS en sus contextos locales y de acuerdo con los recursos que cuentan, el poder de integración y la autonomía que genera en sus participantes, como se evidenció, predominan las iniciativas de orden educativo, probablemente, por la mayor participación, en cuanto al liderazgo de instituciones de educación superior, en varios de los centros, pero la integración de otros actores ha dado una mirada del territorio, su articulación de grupos de interés en búsqueda del beneficio colectivo y, sin dejar de lado, el generar mayor sensibilidad hacia la sustentabilidad en la población.

Por tiempo y experiencia de creación el RCE Western Jalisco es uno de los que más han aportado a la generación de diversas acciones de desarrollo territorial sostenible, incluso, antes que surgieran las acciones prioritarias de EDS y los Objetivos del Desarrollo Sostenible. En su accionar han generado procesos

importantes de participación social, interinstitucional, intersectorial e intermunicipal, para el saneamiento del río Ayuquila; programas para la gestión de residuos; programas de manejo del fuego, para la prevención de incendios forestales y el abordaje de la problemática generada por la contaminación por agroquímicos, su impacto en el ambiente y la salud humana. Se ha observado una reducción y hasta discontinuidad en el grado de participación de algunos gobiernos locales, principalmente, durante los cambios político partidistas. Lo anterior es recurrente con los gobiernos que no están asociados a las instituciones, que tienen una agenda relacionada con el desarrollo regional sostenible. Ante estas situaciones, los miembros del RCE del CUCSUR e instituciones colaboradoras han implementado mecanismos para dar continuidad a sus actividades, con diversos grupos sociales, comunitarios, educativos y organizacionales. Se sabe que no es suficiente difundir los problemas que afectan la sustentabilidad en la región; es necesario compartir experiencias y hábitos, que contribuyan a su solución, mediante mecanismos de colaboración, para mejorar la calidad de vida de todos los habitantes de la región, con una visión intergeneracional.

Entre los RCE que también tienen importantes avances, se encuentran, en México, Borderlands; en Brasil, Curitiba; para Argentina, el de Cuenca de la Plata y los centros de Bogotá y Lima-Callao. Esto no limita a que se tengan muchas más acciones por reportar y actividades que se desarrollan al día, en cada uno de los centros; esto permite plantear mayor organización para comunicar y darle visibilidad de las iniciativas

valoradas, sean con informes, reportes, publicaciones u otra estrategia de divulgación.

Uno de los retos que se han enfrentado ha sido mantener la continuidad y la cohesión de los involucrados en el RCE, ya que no solo se dan cambios políticos en las administraciones de los gobiernos locales, también, se han dado cambios en las direcciones de las instituciones involucradas, lo que dificulta el escalamiento, a nivel de las universidades líderes, a nivel de los gobiernos locales y en el territorio donde incide el RCE, lo que ha ocasionado un debilitamiento.

En comparación con otras latitudes, el avance de constitución de RCE es bajo, debido, posiblemente, al desconocimiento del registro, compromiso y procedimiento que debe surtir ante la UNU-IAS. Aun así, los líderes de los RCE han trabajado para involucrar a otros colegas, para fortalecer los centros y el desarrollo de la EDS, mediante la implementación de proyectos relacionados con las acciones prioritarias y su vinculación con los ODS; sin embargo, no se ha contado con los recursos financieros suficientes, en la mayoría, para su ejecución.

El atender los problemas socio-ambientales requiere de recursos económicos, voluntad gubernamental, capacidades técnicas necesarias para satisfacer la complejidad de los problemas ambientales que se presenta en el territorio urbano, rural y natural. Lo anterior requiere mecanismos de colaboración con gobiernos, vecinos y participación ciudadana, para hacer frente a problemas comunes y que pueden abarcar un territorio

más amplio, como puede ser una cuenca, un estado o un país; esto permite pensar en la necesidad de más RCEs en cada uno de los países de Latinoamérica, teniendo en cuenta que este abordaje a las realidades complejas de los territorios, tienen una característica particular, de acuerdo con las dinámicas sociales, económicas, culturales, ambientales y políticas que se presentan en cada región de nuestras Naciones.

Los RCE son una plataforma para la participación ciudadana y para lograr que los gobiernos den continuidad a las políticas públicas, que han escalado en cuestiones de sustentabilidad, en el ámbito del territorio o región donde incide cada RCE. En este sentido, los directivos de las instituciones líderes que han impulsado los centros tienen el deber, la responsabilidad social y moral de promover el desarrollo sostenible en el territorio donde incide la institución, la cual, es también el territorio del RCE; esto requiere del trabajo interdisciplinario, que vaya del escritorio al territorio, para promover la participación social y su empoderamiento y regrese al escritorio a sistematizar las experiencias y las enriquezca en procesos participativos continuos y en acciones de solución, de lo local a lo regional.

Para el logro de los propósitos integrados a la EDS, como ese mecanismo para acercar a todas las poblaciones para trabajar por la sustentabilidad y el bienestar de las poblaciones y territorios vivos, es fundamental también para el logro de los compromisos globales para 2030 y la supervivencia como sociedad, sensible a los impactos sociales, económicos, culturales y ambientales, que generamos en los territorios donde convivi-

mos, por lo cual, el proponer un espacio de integración territorial de Latinoamérica permitirá el mayor avance de los centros y cohesión por un territorio regional, que se caracteriza por su cultura, biodiversidad, historial ancestral, calidez humana, resilientes, aspectos comunes, pero diferentes de cada lugar. Es así que, a través de la integración, permitirá seguir creciendo en ese mismo objetivo común, la EDS.

Bibliografía

García, R. S., Graf, S.H., Santana, E. (2009). Experiencias de divulgación científica para la conservación y la sustentabilidad en la costa sur de Jalisco. En Juan Nepote y Paola Rodari (Coords.) Más allá del Océano. Arlequín, Guadalajara, México.

García, R.S., Rivera C. L.E., García, R.E., Ruán, T.I., Ambríz, T.N.E., Martínez, L.A., Flores, I.A.M., Borbón A.F., Torres, R.S.L., Zamora Galván L.A. (2021). Estrategia de educación, divulgación e interpretación ambiental para promover proyectos basados en aprendizajes y prácticas de sustentabilidad aplicada en un campus universitario. Informe Técnico Final. Proyecto financiado por la SEP.

Global RCE Network Education for Sustainable Development. (s.f). RCEs around the world. https://www.rcenetwork.org/portal/sites/default/files/RCE_world_map_poster%20October%202021%20updated%20%28181%29.pdf

Global RCE Network Education for Sustainable Development. (s.f.a). RCE GLOBAL NETWORK. <https://www.rcenetwork.org/portal/rces-worldwide>

Global RCE Network Education for Sustainable Development. (s.f.b). RCE CURITIBA-PARANÁ. <https://www.rcenetwork.org/portal/rce-profile-detail/rce-curitiba-parana>

Global RCE Network Education for Sustainable Development. (s.f.c). RCE WESTERN JALISCO. <https://www.rcenetwork.org/portal/rce-profile-detail/rce-western-jalisco>

Global RCE Network Education for Sustainable Development. (s.f.d). RCE BOGOTÁ. <https://www.rcenetwork.org/portal/rce-profile-detail/rce-bogota>

Global RCE Network Education for Sustainable Development. (s.f.e). RCE GUATEMALA. <https://www.rcenetwork.org/portal/rce-profile-detail/rce-guatemala>

Global RCE Network Education for Sustainable Development. (s.f.f). RCE LIMA-CALLAO. <https://www.rcenetwork.org/portal/rce-profile-detail/rce-lima-callao>

Global RCE Network Education for Sustainable Development. (s.f.g). RCE RÍO DE JANEIRO. <https://www.rcenetwork.org/portal/rce-profile-detail/rce-rio-de-janeiro>

Global RCE Network Education for Sustainable Development. (s.f.h). RCE CUENCA DE LA PLATA. <https://www.rcenetwork.org/portal/rce-profile-detail/rce-cuenca-del-plata>

Global RCE Network Education for Sustainable Development. (s.f.i). RCE BORDERLANDS MÉXICO-USA. <https://www.rcenetwork.org/portal/rce-profile-detail/rce-borderlands-m%C3%A9xico-usa>

Global RCE Network Education for Sustainable Development. (s.f.j). RCE GRAN CARACAS. <https://www.rcenetwork.org/portal/rce-profile-detail/rce-gran-caracas>

Global RCE Network Education for Sustainable Development. (s.f.k). RCE PUERTO RICO. <https://www.rcenetwork.org/portal/rce-profile-detail/rce-puerto-rico>

Graf M., S.H.; Santana, C.E.; Jardel, E.; Gómez M.; García, S. (2003). La Reserva de la Biosfera Sierra de Manantlán. En Carabias, J., de la Maza J., Cadena R., (Eds.) Capacidades necesarias para el manejo de áreas protegidas en América Latina y Caribe, TNC-WCPA-UICN.135-153.

Graf, S.H.; Santana Castellón, E.; Pizano Portillo, A.; Zamora, A. (2009). Gobernanza para el desarrollo territorial en el contexto de manejo de cuencas; el caso del Río de Ayuquila. En Padilla López, José Trinidad, et al., Alternativas para una nueva gober-

nanza ambiental: Intermunicipalidad y desarrollo territorial, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, Gobierno de Jalisco. 19-35.

Lopez, C. (12, 2018). Case Study presentation: The Mobile Living Lab as a Driver for Sustainable Community Development: Environmental, Economic, and Human Wellbeing along the Sustainability Corridor in Chihuahua, Mexico. Trabajo presentado en 11th Global RCE Conference, Cebu -Philippines. <https://es.slideshare.net/HannaatUNU/the-mobile-living-lab-as-a-driver-for-sustainable-community-development-environmental-economic-and-human-wellbeing-along-the-sustainability-corridor-in-chihuahua-mexico>

López, F. (2002). El Análisis de contenido como método de investigación. XXI Revista de educación. (4) 167-179. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?sequence1>

Naredo, J.M. (2009). Luces en el laberinto, Los Libros de la Catarata, Madrid, España.

Red Colombiana de Formación Ambiental. (2019). RED TEMÁTICA EN EDUCACIÓN AMBIENTAL. <https://redcolombiana.org/portfolio/red-tematica-en-educacion-ambiental/>

RCE Cuenca del Plata. (2015). INSTITUCIONAL. <https://rcecuendadelplata.org/rce-cuenca-del-plata/>

RCE Curitiba-Paraná. (2016). The aim is to create a task force: fostering ESD – Education for Sustainable Development and empowering the educators to lead changes. UN Biodiversity Conference, Cancún – México. <https://www.cbd.int/cepa/cepa-fair/2016/presentations/unu-rce-crie.pdf>

RCE Lima-Callao. (s.f.). CENTRO REGIONAL DE COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. <https://www.urp.edu.pe/rcelimacallao/#formacion>

Red Temática de Educación Ambiental (2015). Memorias de los Foros Ambientales 2013-2014. RCE Bogotá, Colombia. Recuperado en diciembre 10, 2021 de: https://issuu.com/red_educacion_ambiental/docs/memorias-foros-ambientales2013-2014

Rodríguez, Mj. (2019). CINCO UNIVERSIDADES CARAQUEÑAS CREARON GRUPO JUVENIL DE EDUCACIÓN AMBIENTAL. <https://elucabista.com/2019/01/15/cinco-universidades-caraquen-crearon-grupo-juvenil-educacion-ambiental/>

Sampreethi, A.; Mochizuky, Y.; Fadeeva Z. (2010). Five Years of Regional Centres of Expertise on ESD. United Nations University-Institute of Advanced Studies. Yokohama, Japan.

Saura, P.; Hernández Prados, M A. (2008). La evolución del concepto de sostenibilidad y su incidencia en la educación ambiental. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, vol. 20, 179-204.

Stapp, W.; Havlick, S.; Bennett, D.; Bryan, W. Jr.; Fulton, J.; MacGregor, J. (1969). The concept of environmental education. The Journal of Environmental Education, 1(1), 35-43.

UNESCO-PNUMA. (1975). Seminario Internacional de Educación Ambiental, (13-22 octubre, 1975), Belgrado Yugoslavia.

UNESCO. (2014). Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development. by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France. https://en.unesco.org/sites/default/files/roadmap_1.pdf

Universidad de Guadalajara. (s.f). Autlán sede de la Tercera reunión de RCE de América. <http://www.udg.mx/es/noticia/autlan-sede-de-tercera-reunion-de-rce-de-america>

Universidad Nacional del Nordeste. (2010). CENTRO REGIONAL DE EXPERTICIA CHACO. <http://cegae.unne.edu.ar/noticias/noticia10-07-centroregional.html>

Wilhelmus Gerritsen, P.R.; Rist, S.; Bazaberry Chali, O.; Roncal Revollo, P.; Sevilla Guzmán, E.; Tapia Ponce, N.; Delgado Burgoa, F.; Juárez, N.H.; Morales Hernández, J.; Licona Flores, I.; Bernardo Hernández, M. de J.; Ochoa García, H.; Laura Velázquez López, L.; Mastache de los Santos, A.; Cervantes Martínez, E.; Becerra Guerrero, A.M. (2017). Multifuncionalidad, sustentabilidad y buen vivir Miradas desde Bolivia y México. Guadalajara, Universidad de Guadalajara. <https://editorial.udg.mx/gpd-multifuncionalidad-sustentabilidad-y-buen-vivir-9786077427780.html>

Capítulo 2 EDUCACIÓN SUPERIOR Y ODS

Los siete saberes en la educación superior y su impacto en los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Berenice Castillejos López¹

José Andrés Castillo Hernández²

Universidad del Mar
(México)

¹ Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos. Adscrita al Instituto de Turismo de la Universidad del Mar Campus Huatulco. berenicecas@huatulco.umar.mx

² Doctor en Sistemas y Ambientes Educativos. Miembro del Padrón Veracruzano de Investigadores. doctor_andres_castillo@acta.es

Resumen

El objetivo de este documento es reflexionar sobre los siete saberes en la educación y sus impactos en los objetivos de desarrollo sostenible, centrándose, principalmente, en lo relacionado al fin de la pobreza, hambre cero e igualdad de género. Un estudio teórico basado en un análisis documental.

Siete saberes necesarios para la educación del futuro: la ceguera del conocimiento, el conocimiento pertinente, la educación centrada en la condición humana, la educación desde un pensamiento policéntrico, la universidad ante la incertidumbre, enseñar la comprensión hacia una nueva cultura planetaria y la ética del género humano.

Si todo conocimiento conlleva el riesgo del error y la ilusión, la educación superior, en esta nueva normalidad, debe afrontar tales aspectos. La enseñanza, se debería visualizar desde un enfoque global, multidimensional y complejo. Se requiere contextualizar su objeto para sea pertinente a la realidad actual. Es vital interrogar la condición humana para la práctica de dicha actividad. De igual forma, tener siempre presente los problemas planetarios, que conduzcan a prácticas más solidarias.

Como conclusión, desde un enfoque policéntrico y transdisciplinario, la universidad debe poner, en un

mismo plano, los siguientes aspectos: la gestión del conocimiento, los entornos colaborativos de aprendizaje, el pensamiento complejo, el aprendizaje permanente, la educación para la sustentabilidad, la filosofía del buen vivir, la ética para la vida cotidiana y profesional, las habilidades para la vida, la resiliencia académica y el aprendizaje para la incertidumbre. Tanto docentes como estudiantes deben apostar por religar los conocimientos.

Palabras clave: Desarrollo sostenible; Saberes; Educación; Pensamiento complejo; Aprendizaje.

Introducción

Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, principios clave que motivan la reflexión desde la posición del pensamiento complejo. Saberes que fomentan el debate e invitan a reconsiderar la organización del conocimiento, derribando las barreras entre disciplinas. Morín y Vallejo Gómez colaboraron con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), para integrar una serie de propuestas y aportes. Cabe aclarar que en el documento la autoría solo se le atribuye a Morin (1999).

En el apartado de dedicatoria, Morin aclara una autoría suplementaria en términos que fueron negociados de la siguiente manera: *“Nelson Vallejo-Gómez fue el encargado por la UNESCO de retomar e integrar*

las propuestas y de formular sus propios aportes. El texto resultante contó con mi aprobación” (Morin, 1999, párr. 3). Por su parte, Vallejo Gómez externa “esa negociación forma parte de la historia secreta de la elaboración de Los siete saberes, pues en el contrato original estaba previsto el reconocimiento tradicional de coautoría” (Vallejo Gómez, 2017: 7). Lo antes expuesto, tiene como propósito reconocer el grado de colaboración que realizó este último autor.

Por otra parte, en este documento, se expone lo que debería ser la enseñanza del futuro, un futuro inmediato, que reclama a la sociedad planetaria (Jefe Seattle, 1855), a ser más humanos y a aprender a convivir. En el documento, se establece que hay siete vacíos profundos en el quehacer docente. Temas que han sido ignorados o desintegrados en fragmentos por el mundo académico (Morin, 1999).

Los siete saberes para la educación del futuro son los que, a continuación, se mencionan: a) las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión; b) los principios de un conocimiento pertinente; c) enseñar la condición humana; d) enseñar la identidad terrenal; e) enfrentar las incertidumbres; f) enseñar la comprensión; g) la ética del género humano (Morin, 1999).

Por su parte, la Agenda para el Desarrollo Sostenible, aprobada en el 2015, por la Organización de Naciones Unidas (ONU), establece un plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, que desprende 17 objetivos y 169 metas. Poner fin a la pobreza y el hambre en todas sus formas, velar por que los

seres humanos se puedan realizar en un ambiente más saludable, con dignidad e igualdad. Asimismo, proteger el planeta contra la degradación, haciendo frente al cambio climático. Se orienta a promover una vida próspera y plena. Buscando sociedades pacíficas, justas e inclusivas, protegiendo los derechos humanos, la igualdad entre géneros y el empoderamiento de mujeres y niñas (ONU, 2015).

La pandemia Covid-19 ha generado un movimiento disruptivo en el sector educativo. La educación a distancia ha venido a ser el eje que mantiene a flote la enseñanza, a pesar de los problemas tecnológicos, pedagógicos y financieros, que se han presentado (Pedró, 2020).

El informe sobre cambio climático del 2021, lanza una alerta para la humanidad. En tal documento, se señala que se corre el riesgo de alcanzar 1.5 grados de calentamiento, a corto plazo. La única forma de evitar que se sobrepase el umbral es redoblar esfuerzos en materia medioambiental; para esto, se requiere solidaridad y valor para adoptar economías más inclusivas y verdes, un aire más limpio y una mejor salud. El ser humano desempeña un rol en los sistemas climáticos, por tanto, la acción humana todavía podría determinar el freno o intensificación de los fenómenos meteorológicos y climáticos. Hay dos actos, frenar o revertir el calentamiento global (IPCC, 2021; ONU, 2021).

Los ODS y los siete saberes en la educación superior

CEPAL (2020) menciona que, a raíz de la pandemia Covid-19, el mundo atraviesa por problemas de carácter sanitario, humano y económico, aunado a la crisis energética que amenaza en impactar en la mayoría de los países. Antes, este escenario, el objetivo uno y dos vinculados con poner fin a la pobreza en todas sus formas en el mundo y lo relacionado al hambre y la seguridad alimentaria, se vuelven propósitos mundiales, menos alcanzables. Por su parte, el objetivo sobre la igualdad del género y empoderamiento de la mujer muestra aquellos esfuerzos realizados en los diferentes sectores de la sociedad (Cecchini, Holz y Soto de la Rosa, 2021).

Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo, este objetivo no solo involucra países subdesarrollados, sino también los que están en vías de desarrollo y desarrollados. Atender este objetivo invita a erradicar la pobreza extrema, dotar de sistemas adecuados de protección social en la población en situaciones de pobreza y personas en situación vulnerable. Acceso a los recursos económicos, servicios básicos, propiedad de las tierras y demás bienes, así como el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Reducir la exposición y vulnerabilidad a fenómenos extremos vinculados con factores naturales, sociales, económicos, políticos, por mencionar algunos. Abrir nuevos esquemas de cooperación para asistir, principalmente, a los países subdesarrollados y en vías de desarrollo.

De Acuerdo con Stezano (2021) *“la pobreza es producto de la desigualdad porque es una consecuencia de desigualdades de ingreso, riqueza, clase, género y raza”* (p.10). Lo anterior pone de manifiesto los diferentes factores a considerar para abordar este tema; esto permite delinear las estrategias y las actividades que la universidad podría realizar para el alcance de este objetivo.

En lo relacionado al hambre y la seguridad alimentaria, se identifica el Observatorio del Derecho a la Alimentación de América Latina y el Caribe (ODA ALC), integrado, actualmente, por más de cincuenta instituciones académicas de toda la región, formando una amplia red multidisciplinaria, representada, principalmente, mediante sus facultades de Derecho, Centros de Estudios Jurídicos, facultades de Nutrición y facultades de Ciencias Políticas y Sociales, con el claro convencimiento de aportar al conocimiento, promoción y protección del derecho a la alimentación en la región (Tabla 1) (ODA ALC, 2021).

Tabla 1. Universidades involucradas en ODA ALC.

País	Universidad
México	Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma de Nayarit, Facultad Libre de Derecho de Monterrey, Universidad de Coahuila
Guatemala	Universidad Mariano Gálvez de Guatemala, Universidad San Carlos de Guatemala y Universidad de Galileo
Cuba	Universidad de Granma y Universidad de La Habana
Nicaragua	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-León) y Universidad Centroamericana
Colombia	Universidad de Caldas, Universidad del Rosario, Fundación Universitaria Tecnológico de COMFENALCO, Corporación Universitaria Americana-CORUNIAMERICANA, Corporación Universitaria de Sabaneta (Unisabaneta), Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad Santiago de Cali, Universidad de San Buenaventura, Universidad Surcolombiana, Universidad de Nariño, Institución Universitaria de Envigado, Universidad de La Sabana, Universidad del Norte, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Universidad de Manizales, Universidad de EAFIT, Universidad de Antioquia, Universidad de Medellín, Escuela Superior de Administración Pública, Pontificia Universidad Javeriana.
Ecuador	Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ibarra y Universidad de Cuenca
Perú	Universidad Católica Sedes Sapientiae - UCSS, Pontificia Universidad Católica del Perú
Venezuela	Universidad Central de Venezuela y Universidad de Los Andes.
Uruguay	Universidad de la República
Honduras	Universidad Nacional Autónoma de Honduras
República Dominicana	Universidad Autónoma de Santo Domingo y Universidad del Caribe
Bolivia	Universidad Católica Boliviana "San Pablo" y Universidad Mayor de San Andrés
Paraguay	Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción"
Chile	Pontificia Universidad Católica de Chile
Argentina	Universidad de Palermo, Pontificia Universidad Católica de Argentina, Universidad Nacional del Sur, Universidad del Salvador, Universidad de Buenos Aires, Universidad Torcuato Di Tella
Brasil	Universidad de Brasilia, Brasil, Universidad Federal de Paraíba

Fuente: ODA ALC (2021).

Abordar el tema de equidad de género en las universidades, a pesar de todas las estrategias que los gobiernos de América Latina han implantado por erradicar la violencia en contra de la mujer, el hostigamiento y el acoso sexual en los espacios educativos, sigue latente. De acuerdo con estudios de UNESCO IESALC (2021), la desigualdad de género se refleja en la contratación, la retención, la promoción y en la remuneración. En el plano de la investigación, alrededor del 30 % son mujeres y cuyas publicaciones son menores a la de los hombres.

La Red de Soluciones para un Desarrollo Sostenible (SDSN, por sus siglas en inglés de *Sustainable Development Solutions Network*), ha desarrollado una guía para las universidades, en lo que refiere a los ODS. Este documento identifica cuatro aspectos, donde la academia puede abonar en el cumplimiento de los ODS: aprendizaje y enseñanza; investigación; gobernanza institucional, políticas de gestión y extensión universitaria, así como liderazgo social (SDSN, 2017).

Tal como lo señala UNESCO, las universidades juegan un papel importante en el alcance de los objetivos. Ante tal hecho, UNESCO se ha asociado con la Universidad de Bergen, para desarrollar un grupo de expertos independientes sobre las universidades y la agenda 2030. Los temas de discusión de este grupo versan sobre las siguientes pesquisas: ¿Cómo pueden las universidades contribuir al logro de los ODS? ¿Qué tipo de conocimiento se necesita? ¿De quién es el conocimiento que se requiere? ¿Las universidades están planteando las preguntas correctas y éstas están siendo lo suficientemente preparadas para responderlas? (Universidad de Bergen, 2021).

Al alinear los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) relacionados con el fin a la pobreza, hambre cero e igualdad de género con los siete saberes de la educación del futuro desde un contexto universitario, motiva a reflexionar sobre el conocimiento pertinente, que demandan los objetivos antes planteados.

En lo que se refiere a los siete saberes de la educación del futuro, principios que presentan uno de los más grandes desafíos, modificar el pensamiento para enfrentar la complejidad del mundo, derribar las barreras entre disciplinas y áreas del conocimiento, incitan a una reingeniería en las políticas públicas en materia de educación superior. Establece que la sociedad humana se debería transformar, si se desea, que la tierra pueda satisfacer las necesidades de los seres humanos.

Las universidades pueden unir esfuerzos y aprovechar su pensamiento disruptivo para promover un cambio de paradigma en la comunidad planetaria (UNESCO IESALC, 2021). La academia debería valorar cómo aprovechar el potencial científico-técnico-innovativo para dinamizar el desarrollo económico, contribuyendo, de manera activa, en la producción y exportación de bienes y servicios, de alto valor agregado (Jiménez Guerra y Ruiz González, 2021).

Cuando se visualiza al mundo académico, como el encargado de comunicar los conocimientos, se presentan las siguientes interrogantes: ¿La academia sigue permaneciendo ciega ante lo que encierra el conocimiento humano? El error y la ilusión imperan en los procesos formativos y en las labores de investigación, sin que

estos tengan un impacto positivo en el conocimiento ¿Las instituciones de educación superior se deberían dedicar a la identificación de los orígenes del error y de la ilusión para combatir cegueras del conocimiento? (Morin, 1999).

Desde un enfoque de pensamiento complejo es necesario reconocer el error y la ilusión, producto de las traducciones y las reconstrucciones que se producen a partir de la percepción y del error intelectual. En ocasiones, el mundo académico da por hecho que se apuesta por un aprendizaje integral, pero se observa una negación, tanto en enseñanza como en las labores de investigación, ya que solo se logra mostrar un mundo fragmentado, solo una parte de la realidad, una visión muy limitada.

Los *stakeholder*’s o grupos de interés en el quehacer académico envían gran cantidad de información aleatoria que, en ocasiones, viene plagada de algunas notas falsas (*fakenews*) o información reprocesada. Después de reconocer el error y la ilusión, surge la comprensión, a través de un análisis autocrítico, para identificar la automentira, el egocentrismo y la proyección. Posterior a esto, lleva a integrar razón y corazón para crear momentos de pensar, de sentir y saber. Invita a la racionalidad, verificar las fuentes confiables de quién provee los datos y la información. Con la irrupción de las tecnologías y la pandemia, el aprendizaje informal cobra auge; la información se mueve velozmente en la tubería de la red y, por tanto, el aprendizaje permanente se expande. Ante este hecho, el saber cómo y el saber qué, se complementan con el saber dónde (Morin, 1999; Siemens, 2010).

Pareciera que a mayor competencia profesional hay un mayor riesgo del error e ilusión. Algunos expertos en determinadas disciplinas siempre buscan las garantías de la normalidad, un pensamiento normalizador, que considere su verdad como única, un dogma institucionalizado, pero, en ocasiones, el espíritu curioso del aprendiz, quiere explorar y buscar más. Tanto en la posición de profesor investigador como la de estudiante o tesista, nunca se termina de aprender; los conocimientos no tienen límites. Lo anterior, invita a revisar los métodos de enseñanza-aprendizaje, así como identificar si estos motivan la religación de los conocimientos.

Cabe señalar, que cada individuo tiene un espacio donde aprende; si a esto se le agrega, que también posee una red de aprendizaje, que escapa de los espacios de la educación formal. El uso del internet ha motivado las prácticas colaborativas entre las comunidades del aprendizaje informal. Los saberes tradicionales y científicos interactúan en el análisis del fenómeno o problema que se plantea. La percepción del individuo y la mirada del otro enriquecen el discurso y, por ende, pueden romper con el error y la ilusión.

Los principios que permiten tener un conocimiento pertinente están vinculados con el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo. Es imperante promover un conocimiento capaz de abordar problemas globales y fundamentales, donde se vean reflejadas las competencias parciales y locales. Múltiples conocimientos y experiencias se encuentran interrelacionados, para explicar determinada problemática o fenómeno.

meno. Un conocimiento fragmentado impide generar una sinergia entre los elementos que componen este mundo complejo. Visualizar, de una forma holística, la problemática que acontece o fenómeno que se pretende estudiar, invita a religar los conocimientos. ¿Las experiencias educativas han desarrollado verdades parciales? Debido a que no se puede entender al mundo de forma fraccionada, ¿Qué debería hacer la academia para sensibilizar a la comunidad universitaria sobre los ODS? (Morin, 1999).

Por lo antes expuesto, ante los nuevos aportes de la ciencia, la comunidad académica debería reflexionar en torno a las siguientes preguntas: ¿En qué medida está respondiendo a un determinado problema? ¿Los saberes que se están compartiendo en el aula qué tan pertinentes son con los ODS? ¿Qué es lo que realmente se debe enseñar? ¿Qué es lo que se debe investigar? ¿Cómo acceder a la información requerida para reflexionar sobre la situación en la que se encuentra el mundo?

En ocasiones, los mapas curriculares vienen plagados de diversas asignaturas y en todas ellas justifican su esencia y explican cuál es su nivel de relación con el área de formación, pero hay que considerar también dos cuestionamientos: ¿por qué deberían estar y para qué están; es, entonces, cuando es relevante reflexionar sobre los problemas centrales que enfrenta la sociedad del siglo XXI.

Ahora bien, el estudiante universitario, al reconocerse en su humanidad y en la diversidad cultural en la

que se encuentra inmerso, invita a responder ¿Qué significa el ser humano en el siglo XXI? Una identidad compleja, un llamado a identificar el terreno humano y respetar a cada otro ser desde su individualidad. Al considerar al ser humano como un individuo, miembro de una sociedad e integrante de una especie, conlleva a valorarlo desde una posición tridimensional, es decir, como un cerebro, con una mente y parte de una cultura. Si el cerebro es la condición biológica para el desarrollo de competencias, la mente, por su parte, integra a la conciencia, la cual, motiva al autoconocimiento y el conocimiento del entorno, ejercicio que otorga la capacidad de conversar con el otro. Por su parte, la cultura está vinculada con la habilidad de cultivar, tanto lo que se transmite como lo que se aprende, a lo largo y ancho de la vida. Por lo antes expuesto, surge el cuestionamiento ¿Estudiar la condición humana debería ser una competencia transversal en todo currículo universitario? (Morin, 1999).

En lo que se refiere al saber relacionado con enseñar la identidad terrenal ¿En qué medida la academia reflexiona sobre el destino planetario del género humano? Cada área disciplinaria está más preocupada por atender las necesidades del mercado laboral y las prioridades nacionales que sensibilizarse sobre la crisis planetaria. Es importante salir de la mirada del mundo fragmentado y pensar en la Tierra como un espacio que se encuentra en peligro. La educación superior se debería visualizar desde un pensamiento policéntrico (Morin, 1999).

Aprender a estar y vivir en este planeta invita a religar los saberes tradicionales con los científicos, donde no existan fronteras entre las diversas áreas disciplinarias. Lo antropológico, lo ecológico, lo cívico, lo geográfico y lo espiritual deberían converger en un mismo plano. Visualizar a la madre tierra como un todo, donde una sociedad planetaria busque la sabiduría para vivir bien. Bajo esquemas de respeto y de comunalidad, la academia tiene el compromiso de fomentar la colaboración efectiva, que traspase fronteras y esté libre de egocentrismos académicos, que apueste por el respeto del pensamiento de los diversos miembros de la comunidad universitaria. Por otro lado, la pandemia vino a mover a la sociedad de su *estatus quo*, una crisis sanitaria que, de un momento a otro, modificó la escuela, el trabajo y toda la vida cotidiana. Ante toda la incertidumbre que se desató, a partir de la información publicada en medios electrónicos, la población mundial tuvo que buscar estrategias para sobrevivir al periodo de confinamiento y la adaptación a la nueva normalidad. Los efectos económicos, sociales, políticos, sociales y tecnológicos han mostrado un nuevo despertar de la humanidad. En lo que refiere a la academia, el aprendizaje informal tuvo que ser hibridado con lo formal. La desconexión de ciertas regiones y el analfabetismo digital mostraron una cruda realidad de la educación en línea. Por su parte, en el plano de investigación, el trabajo de campo se vio limitado, excepto aquellos vinculados con temas de salud.

La sostenibilidad de la educación superior en América Latina motiva a que organizaciones públicas, privadas y sociales sumen esfuerzos para enfrentar los desafíos

de adaptación y supervivencia. Tal como lo señala Marín González (2020) es imperante resignificar la praxis educativa, ante estos tiempos de incertidumbre. Contemplar aspectos, como flexibilidad, calidad, pertinencia, contextualización, accesibilidad e innovación, para desarrollar procesos, que incidan en el desarrollo de competencias personales y profesionales. Educar para la incertidumbre no debería ser una competencia solo para ciertas áreas de formación. Los principios de incertidumbre y de complejidad deberían ser conocimientos transversales, que se involucren en el día a día del quehacer académico.

El sexto saber, educación para la comprensión, invita a reflexionar sobre el respeto mutuo entre individuos y sociedades. Con el auge que cobra la tecnología, las herramientas de comunicación y colaboración son cada vez más diversas, pero los niveles de tolerancia, de empatía y de comprensión van en descenso. Las relaciones entre individuos, culturas y pueblos están más amenazadas por los puntos antes mencionados (Morin, 1999).

Si se identifican dos tipos de comprensiones: la comprensión intelectual u objetiva y la comprensión humana intersubjetiva. Esta primera, vinculada con la inteligencia, es resuelta con una explicación; a segunda está relacionada con lo socioemocional, involucra empatía, identificación y proyección. Los académicos deberían involucrar estos dos tipos de comprensiones, en cada una de las experiencias educativas impartidas.

Respecto al séptimo saber, la ética del género humano, parte de la identificación de la triada, al visualizar al sujeto como individuo, sociedad y especie. Para comprender este mundo es relevante identificar estos tres elementos. La conciencia juega un papel importante en el desarrollo de la ética.

La era de la robotización invita a trabajar para la humanización de la humanidad. Intentar lograr una unidad planetaria, a partir de este mundo fragmentado y diverso. La solidaridad, la comprensión y la responsabilidad son ingredientes que rompen con la individualidad que muestra posturas egoístas. La democracia, más que un tema político, es un bucle complejo y retroactivo que produce ciudadanos y que, a su vez, genera democracia. La ética del género humano apuesta por sujetos autónomos, con libertad de expresión, con valores cívicos y morales, que luchen por la libertad, la igualdad y la fraternidad. Este es el imaginario de la democratización de los saberes, sin expertos que bloqueen los accesos a la información y que no permitan gestar nuevos conocimientos. Con ciudadanos responsables que expresen sus necesidades y deseos de forma activa, bajo una atmosfera de respeto a la diversidad de sus ideas e intereses (Morin, 1999).

¿Cómo contribuir con los ODS 1,2 y 5, a través de los siete saberes?

Desde las cegueras del conocimiento, las contribuciones que la universidad debería realizar, en el cumplimiento de los ODS uno, dos y cinco, se resumen en

los siguientes puntos (Morin, 1999; ONU, 2015; SDSN, 2017; UNESCO IESALC, 2021):

- Fomentar en estudiantes el desarrollo de entornos de aprendizaje e iniciativas en pro de los ODS.
- Desarrollar trabajo interdisciplinario y transdisciplinario desde la óptica del pensamiento complejo.
- Proporcionar espacios para fomentar la interacción y la generación de ideas dentro de la comunidad científica.
- Divulgar la investigación relacionada con los ODS.
- Romper las barreras entre las disciplinas para la gestión de los saberes que demandan los ODS.
- Reflexionar sobre las diversas formas de interpretación del mundo actual. La cosmovisión, tanto del docente como la del estudiante.
- Romper con la lógica de los expertos, que solo ellos poseen la verdad única.
- Promover las redes personales de aprendizaje, que permitan religar los saberes científicos y tradicionales.
- El desarrollo de habilidades duras debe ir íntimamente ligadas con la enseñanza de las habilidades blandas.
- Desterrar la educación bancaria del aula.

Del conocimiento pertinente, se plantean los siguientes aspectos a considerar en ambientes universitarios (Morin, 1999; ONU, 2015; SDSN, 2017; UNESCO IESALC, 2021):

- La educación para el desarrollo sostenible (EDS) debe aparecer en el mapa curricular como competencia transversal y desde el pensamiento complejo.

- Desarrollo de competencias profesionales en el estudiante para comprender y abordar mejor los ODS.
- Desarrollo de itinerarios de aprendizaje más flexibles e inclusivos.
- Fomento al aprendizaje permanente en toda la comunidad universitaria.
- Motivar y apoyar a los investigadores, estudiantes y egresados a que participen en proyectos vinculados con los ODS.
- Desarrollo de competencias investigativas en atención a los problemas prioritarios.
- Innovaciones y soluciones orientadas a atender temas complejos que identifican los ODS.
- Colaboración con organizaciones públicas, privadas y sociales para desarrollar tecnologías y soluciones, en pro del cumplimiento de los ODS.
- Promover el aprendizaje significativo y el aprendizaje por descubrimiento desde el enfoque de pensamiento complejo.

Enseñar la condición humana invita a focalizar la atención en los puntos que, a continuación, se listan (Morin, 1999; ONU, 2015; SDSN, 2017; UNESCO IESALC, 2021):

- La gestión universitaria debería descansar en principios de gobernanza, liderazgo transformacional y la bajo una filosofía del buen vivir.
- Marcos normativos relacionados con la equidad de género en todos los procesos universitarios.
- Promover sistemas de apoyo a estudiantes, tales como becas de manutención, colegiaturas, entre otros beneficios.

- Establecer sistemas de incentivos para profesores investigadores.
- Promover opciones de alimentos sostenibles, nutritivos y asequibles dentro de la comunidad universitaria.
- Responsabilidad social de la universidad que asuma el compromiso por los ODS.
- Ofrecer en sus servicios de cafetería, opciones de alimentos nutritivos.
- Sensibilizar a la comunidad universitaria promoviendo la cultura de la no violencia.
- Acceso igualitario para hombres y mujeres a la educación universitaria.

Por su parte, enseñar la identidad terrenal implica atender lo que, a continuación, se lista: (Morin, 1999; ONU, 2015; SDSN, 2017; UNESCO IESALC, 2021):

- Diálogo de saberes y reflexiones sobre propuestas como la filosofía del buen vivir.
- Fomentar el respeto común por la tierra dentro de la comunidad universitaria.
- Desarrollar espacio de reflexión sobre lo que implica ser seres terrenales desde una visión del pensamiento complejo,
- Promoción de desarrollo de proyectos sustentables, a nivel local, regional y nacional.
- Desarrollo de conferencias, cursos y talleres sobre la protección del medio ambiente.
- Estudiar los efectos de la globalización, el consumismo y el uso de materiales no degradables.
- Crear unidades que configuren una nueva realidad sobre la compleja relación que existe entre el hombre y la naturaleza.

- El despertar de la conciencia comunitaria debe iniciar desde la universidad.
- Sensibilizar a toda la comunidad universitaria sobre lo que amenaza la destrucción de la humanidad y de la Tierra.

Para enfrentar la incertidumbre que aqueja esta nueva normalidad, se debe considerar lo siguiente (Morin, 1999; ONU, 2015; SDSN, 2017; UNESCO IESALC, 2021):

- Incluir las ODS en la rendición de cuentas de la gestión universitaria.
- Empoderar y movilizar a la juventud para transformar realidades.
- Resiliencia universitaria ante cualquier evento no programado que acontezca.
- Promover el desarrollo de las habilidades blandas, tanto para los profesores investigadores como para los estudiantes.
- Mejorar las oportunidades de estudiantes hombres y mujeres para abordar los desafíos vinculados con los ODS.
- Desarrollar proyectos de inversión relacionados con la economía circular.
- Promover el pensamiento crítico y creativo para el desarrollo de soluciones que impacten en los ODS.
- Experiencias de aprendizajes que tracen abordajes integrales en el currículo universitario.
- Promover las habilidades para la resolución de problemas y la adaptación al cambio.

En lo que refiere a enseñar la comprensión hacia una nueva cultura planetaria, se identifica lo siguiente (Morin, 1999; ONU, 2015; SDSN, 2017; UNESCO IESALC, 2021):

- Sensibilizar e implicar a la comunidad universitaria en actividades relacionadas con los ODS.
- Promoción de programas de intercambios académicos y voluntariado.
- Fomentar y promover los ODS como un tema de investigación.
- Fortalecer el compromiso público y participación de la universidad en el cumplimiento de los ODS.
- Integrarse a actividades colaborativas con los *stakeholders* de la región en pro de los ODS.
- Procesos de inclusión social en la educación superior.
- Crear alianzas y redes con otras universidades para atender los ODS.
- Trabajar de forma activa para apoyar la implementación de los ODS

Para promover la ética del género humano es importante tomar en cuenta lo que, a continuación, se menciona (Morin, 1999; ONU, 2015; ONU, 2021; SDSN, 2017; UNESCO IESALC, 2021):

- Desempeñar un rol estratégico en el desarrollo y promoción de las políticas de desarrollo sostenible.
- Demostrar la importancia de la academia en la implementación de los ODS.
- Lecciones de ética en todas las actividades de aprendizaje, no solo desde el aprender a conocer, sino también desde el aprender a hacer, a vivir y al aprender a ser.
- Sensibilizar para humanizar a la comunidad universitaria, donde antes de ser profesionistas o

futuros profesionistas, se identifiquen como seres humanos, que luchan por un bienestar común.

- El respeto mutuo entre los integrantes de la comunidad universitaria.
- Es necesario que la comunidad universitaria se sensibilice de las decisiones que toma, tanto en su vida cotidiana como en la profesional. Reflexionar sobre el tipo de criterio que involucra en el modelo de sociedad que desea.
- Una comunidad universitaria basada en un modelo de sociedad democrática, donde el profesor investigador dialoga, de forma abierta, los saberes con sus estudiantes.
- Apertura y respeto a las ideas de los integrantes de la comunidad universitaria, fomentando la libertad de expresión, la igualdad y la fraternidad.
- Desterrar el egoísmo académico y fomentar la colaboración e intercambio de saberes para crear sociedades más éticas y responsables de su hábitat.
- Promover los valores cívicos y morales desde el pensamiento complejo.

Conclusiones

Es importante tener presente que la pandemia ha acelerado la digitalización en los diferentes espacios, tales como, el trabajo, la escuela, la casa, los espacios públicos, entre otros. Tal escenario revela nuevas prácticas de comunicación y de aprendizaje. Aunado a esto, la crisis medioambiental y sanitaria muestra señales, que es necesario aprender a habitar el planeta, de una forma responsable.

Esta nueva normalidad trae consigo una serie de transformaciones para la enseñanza universitaria. La academia debería reflexionar sobre los siete saberes y la forma en que contribuyen a los objetivos del desarrollo sostenible. Este pensamiento complejo invita a la no fragmentación de los saberes, lo que motiva a comparar lo que se imparte en el aula con la aplicación práctica de tales competencias.

Analizar los ODS desde los siete saberes para la educación del futuro, motiva a poner en un mismo plano y desde el enfoque policéntrico y transdisciplinario, los siguientes tópicos: la gestión del conocimiento, entornos colaborativos de aprendizaje, el pensamiento complejo, el aprendizaje permanente, la educación para la sustentabilidad, la filosofía del buen vivir, la ética para la vida cotidiana y profesional, habilidades para la vida, resiliencia académica y el aprendizaje para la incertidumbre. Tanto docentes como estudiantes deben apostar por religar los conocimientos, lo que les permitirá abordar problemas y aportar propuestas que requiere el mundo actual.

Bibliografía

CECCHINI, S., HOLZ, R.; SOTO DE LA ROSA, H. (2021). *Caja de herramientas. Promoviendo la igualdad: el aporte de las políticas sociales en América Latina y el Caribe (LC/TS.2021/55)*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://patagonia3mil.com.ar/wp-content/>

uploads/2021/08/CEPAL-Promoviendo-la-igualdad-El-aporte-de-las-politicas-Sociales-en-America-Latina-y-el-Caribe-S2100065_es-3.pdf

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL). (2020). *Informe sobre el impacto económico en América Latina y el Caribe de la enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/45602/S2000313_es.pdf

IPPC. (2021). Climate Change (2021). *The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Cambridge University Press. https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/downloads/report/IPCC_AR6_WGI_Full_Report.pdf

JEFE SEATTLE. (1855). *Carta del Jefe Seattle al presidente de los Estados Unidos*. http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/patt/1._Introduccion/1_Carta_del_Jefe_Seattle_al_presidente_de_los_Estados_Unidos.pdf

JIMÉNEZ GUERRA, Y.; RUIZ GONZÁLEZ, M. Á. (2021). Reflexiones sobre los desafíos que enfrenta la educación superior en tiempos de COVID-19. *Economía y Desarrollo*, 165(Supl. 1), e3. Epub 21 de enero de 2021. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0252-85842021000200003&lng=es&tlng=es

MARÍN GONZÁLEZ, F. (2020). Resignificar la praxis educativa en tiempos de incertidumbre: Un desafío para las organizaciones sociales. *Revista de ciencias sociales*, 26, 9-13. <https://www.redalyc.org/journal/280/28064146032/>

MORIN, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa Editorial.

MORIN, E. (1999). *Los siete saberes para la educación del futuro*. (1ª. ed.). Francia: Unesco.

ODA ALC. (2021). *Quiénes somos*. <http://www.oda-alc.org/quienes-somos/>

ONU. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. https://www.un.org/pga/wpcontent/uploads/sites/3/2015/08/120815_outcome-document-of-Summit-for-adoption-of-the-post-2015-development-agenda.pdf

ONU. (2021). *Informes sobre el clima*. <https://www.un.org/es/climatechange/reports>

ONU. (2021). *The Sustainable Development Goals Report 2021*. https://unstats.un.org/sdgs/report/2021/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2021_Spanish.pdf

PEDRÓ, F. (2021). *Covid-19 y Educación Superior en América Latina y el Caribe: Efectos, impactos y recomendaciones políticas*. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-36.-2020.pdf>

STEZANO, F. (2021). *Enfoques, definiciones y estimaciones de pobreza y desigualdad en América Latina y el Caribe: un análisis crítico de la literatura*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46405/4/S2100026_es.pdf

SIEMENS, G. (2010). Conociendo el conocimiento. (E. Quintana, D. Vidal, L. Torres y V.A. Castrillejo). España: Ediciones Nodos Ele. (Trabajo publicado en 2006).

SUSTAINABLE DEVELOPMENT SOLUTIONS NETWORK (SDSN). (2017). *Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector*. Sustainable Development Solutions Network - Australia/Pacific, Melbourne <https://www.utn.edu.ar/images/Secretarias/SGral/Integracion/GuiaUNiversidadesODS.pdf>

UNESCO. (2020). Key Components of curriculum for students in 2030. Working paper. Regional Center for Educational Planning-UNESCO. <https://rcepu-unesco.ae/en/KnowledgeCorner/WorkingPapers/WorkingPapers/Desigend%20Key%20Components%20of%20Curriculum%20for%20Students%20in%202030.pdf>

UNESCO IESALC. (2021). Pensar más allá de los límites Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377529>

UNIVERSIDAD DE BERGEN. (2021). *UNESCO Global Independent Expert Group* <https://www.uib.no/en/sdgbergen/141190/unesco-global-independent-expert-group>

VALLEJO GÓMEZ, N. (2017). Entramar conocimientos y saberes necesarios para la educación del futuro (sobre propuestas pedagógicas de Edgar Morin). *Gazeta de Antropología*, 33 (2), 20-34. <https://1library.co/document/yev89e7z-entramar-conocimientos-saberes-necesarios-educacion-futuro-propuestas-pedagogicas.html>



Capítulo 3 INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN SUPERIOR

La autobiografía como estrategia metodológica para el desarrollo de competencia intercultural y escritural en español como L2 en estudiantes indígenas que se vinculan a la Educación Superior

Angélica Aguillón Lombana¹

Silvio Panesso Bailarín²

Universidad Antonio Nariño
(Colombia)

¹Docente investigadora vinculada al grupo de investigación Culturas Universitarias de la Facultad de Educación de la Universidad Antonio Nariño.

²Estudiante de sexto semestre de La Licenciatura en español e inglés de la Universidad Antonio Nariño.

Resumen

Los estudiantes indígenas que se vinculan a la Educación Superior en Colombia presentan dificultades, como deserción y bajo rendimiento académico, debido, entre otras razones, al escaso desarrollo habilidades escriturales y de competencia comunicativa intercultural. **El objetivo** de la investigación, reportada en el presente texto fue, por un lado, determinar la utilidad de la autobiografía como estrategia metodológica, que permite el desarrollo de procesos de escritura y competencia intercultural y, por otro, como instrumento facilitador de la reflexión epistemológica sobre la configuración del profesor de lenguaje. Para ello, se tomaron como **referentes teóricos** postulados de la lingüística cognitiva, en tanto concepción global, que reconoce la importancia de la forma lingüística, por ser portadora de un contenido que, a su vez, provee significados, con los cuales, los individuos y las colectividades construyen sentidos. **La metodología** implementada fue la reflexión autoetnográfica, en la que un profesor en formación en el campo del lenguaje y quien pertenece a la comunidad Embera Dóbida del Departamento del Chocó, tuvo la posibilidad de mejorar sus procesos de escritura, al tiempo que reflexionaba sobre su configuración identitaria y cómo ésta influye en su desempeño profesional. **Los resultados** obtenidos permiten concluir que la autobiografía resulta

de utilidad para la reflexión intercultural y para el desarrollo de habilidades escriturales en español como L2. Ello, en tanto es un artefacto compacto, que se configura de manera sistemática, a partir de la memoria y el lenguaje, lo que permite un ejercicio de reflexividad sobre la constitución ontológica, las posturas éticas y los posicionamientos políticos, que se deben tener en cuenta en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Palabras clave: Autobiografía; Estudiantes indígenas; Competencia intercultural; Español L2.

Abstract

Indigenous students who are linked to Higher Education in Colombia, present difficulties such as dropout and low academic performance because of, among other reasons, to the poor development of writing skills and intercultural communicative competence they hold. The objective of the research reported in this text was, on one hand, to determine the usefulness of autobiography as a methodological strategy that allows the development of writing processes and intercultural competence, and on the other, as a facilitating instrument of epistemological reflection on language teacher setup. For this, theoretical referents of Cognitive Linguistics were addressed. This taking into account that it assumes importance in linguistic

form as a carrier of content which provides meanings with individuals and communities construct meanings in the social world. The methodology implemented was the autoethnographic, in which a teacher in training in language, and who belongs to the Embera Dóbida community of the Departamento del Chocó, had the possibility of improving his writing processes, while reflecting on his identity configuration and how it influences his professional performance. The results showed that the autobiography is useful for intercultural reflection and for the development of writing skills in Spanish as L2. This, as it is a compact artifact that is configured in a systematic way from memory and language, which allows an exercise of reflexivity on the ontological constitution, ethical and political positions that must be taken into account in intercultural communicative competence.

Keywords: Autobiography; Indigenous students; Interculturality; Spanish L2.

1. Contextualización

El Estado colombiano ha establecido diversos mecanismos para garantizar la vinculación de jóvenes pertenecientes a comunidades indígenas, a diferentes programas de formación, en el nivel superior. Uno de esos mecanismos es el acceso al pago del valor del semestre en diferentes universidades privadas, pero también un cupo, que garantiza el dos por ciento en cada programa curricular de la Universidad Nacional; sin embargo, el éxito del proceso académico de estos jóvenes depende de varios factores, que trascienden

el pago del valor de un semestre o de subsidios, que buscan ayudar a solventar asuntos económicos. Uno de esos factores es el relacionado con la posibilidad de comunicarse, de manera efectiva, en español, código lingüístico que utilizan como L2; pero si desarrollar competencia comunicativa en lengua materna (L1) es un proceso complejo, este se complejiza aún más, cuando se trata de una segunda lengua o de una lengua extranjera (L3). Dicha complejidad ocurre vinculada con ciertas particularidades de los códigos lingüísticos -como es el caso de desarrollo de competencias escriturales en estudiantes, cuyas lenguas maternas son ágrafas-, pero también con condiciones particulares del individuo que aprende.

Esta situación debería ser un asunto de especial atención, en tanto en los procesos de formación propuestos por la educación occidentalizada, la manera más común, por no decir que la única, para acceder a la información y producir conocimiento, es a través del texto escrito. De acuerdo con la experiencia propia y con diversos estudios (Carrillo, 2016; Meneses, 2011; Castañeda, 2011 y otros), una queja recurrente que surge entre los estudiantes universitarios que pertenecen a diferentes comunidades indígenas, tiene que ver con el hecho de que en los programas de formación, a los cuales, ellos ingresan, se asume que porque ya poseen un título de bachiller y hablan español, no requieren de una formación complementaria, que les ayude a optimizar procesos de comprensión y de producción textual en y para el ámbito académico. En este sentido, los cursos de lengua que reciben los estudiantes indígenas son los

mismos asignados a los estudiantes que sí tienen el español como L1. Ello no resulta para nada alentador, en tanto ni siquiera estos estudiantes -a pesar de la fundamentación que se ofrece en documentos de política pública para la formación en lenguaje, como los Estándares Básicos de Calidad y los DBA-, llevan a cabo procesos que les permitan demostrar un grado aceptable de pertinencia en la comunicación escrita cuando asumen procesos académicos, a nivel de Educación Superior.

En ese sentido, se podría decir, que parte de las dificultades que muchos arrastramos a la hora de realizar una composición textual se deben a que, como casi todo lo que ocurre en las clases sociales más desfavorecidas en Colombia, aprendemos a escribir como aprendemos a vivir; por azar, a gatas, a tientas, a empujones, a trancazos, de cualquier manera, de mil maneras, pero casi siempre a las malas y de un tacazo, es decir, sin un proceso reflexivo sobre la forma, con la cual, expresamos los contenidos que nos solicitan. Estudios, como el realizado por Ortiz (2015), permiten reflexionar sobre la precariedad en la comunicación escrita de los estudiantes universitarios en Colombia. De tal manera que, si el panorama resulta complejo para estudiantes que tienen el español como L1, debido a un sinnúmero de situaciones que no son de nuestro interés desarrollar en este artículo, la situación resulta más compleja para aquellos estudiantes que provienen de comunidades indígenas y han aprendido a simbolizar la realidad en lenguas con características fonomorfosintácticas diferentes, a las que configuran el español. Así, tener como lengua materna un

sistema que carece de grafía, deja al profesor de L2 sin la posibilidad de realizar ejercicios de gramática contrastiva, por ejemplo.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el semillero de investigación PROPONELE de la Facultad de Educación de la Universidad Antonio Nariño, hemos propuesto la escritura de la autobiografía, como estrategia metodológica, para que los estudiantes que pertenecen a comunidades indígenas puedan desarrollar competencia comunicativa intercultural de manera significativa, al tiempo que desarrollan sus habilidades en procesos de escritura. En ese sentido, el texto que se presenta a continuación, da a conocer un proceso de investigación orientado desde el método autoetnográfico, en el que el autor de este artículo, llevó a cabo la escritura de su autobiografía, con el objetivo de mejorar sus habilidades escriturales en español, como L2, pero también de reflexionar sobre el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Además, dicho proceso investigativo fue instaurado por la orientadora, con el fin de permitir la reflexión del estudiante sobre su configuración epistemológica, como futuro profesor de lenguaje. De tal manera que, la escritura de la autobiografía, se convirtió en una excusa para generar conocimiento cultural, consciencia intercultural, reflexión teórico-metodológica y dominio del código lingüístico en la modalidad escrita. Todo ello, a partir de la escritura y la reflexión constante sobre las situaciones que han ocurrido en los diferentes marcos existenciales, en los que ha devenido la vida del autor.

En concordancia, este texto se estructura partir de una revisión teórica, que se considera sustancial para la comprensión de las posturas epistemológicas, desde las cuales, se configuró la investigación y que tienen que ver con posturas de la lingüística cognitiva. Seguidamente, se plantean algunas cuestiones relacionadas con la autoetnografía y el texto autobiográfico, como estrategia en la optimización de procesos de escritura y para la reflexión cultural y el desarrollo de competencia comunicativa intercultural en los estudiantes, pero, también, como insumo útil para que los profesores se acerquen a la cultura de sus estudiantes y al comprender su configuración existencial, puedan realizar procesos de acompañamiento pertinentes. Posteriormente, se analizan resultados obtenidos en las categorías de *reflexión intercultural y construcción textual*. La primera, analizada a partir del presupuesto de que el profesor, como mediador cultural, no solo debe ser culturalmente consciente y empático, sino que puede sacar provecho del conocimiento de las características que configuran a sus estudiantes, para optimizar los procesos de enseñanza del objeto de estudio. Finalmente, este texto provee algunas conclusiones que se derivan del proceso y que esperan ser corroboradas o interpeladas por futuros estudios en el campo disciplinar.

2. Fundamentación teórica

Para el establecimiento del andamiaje teórico sobre la cual decidimos instaurar una postura ecléctica que incluye elementos de las ciencias humanas, de la

lingüística y de las ciencias sociales, a continuación, se aborda información relacionada con el lenguaje, como capacidad integradora dentro de las funciones cognitivas del ser humano, con la competencia comunicativa intercultural, con los dos elementos centrales que conforman un texto escrito, en aras de la inteligibilidad y con la autobiografía, como estrategia cognoscitiva, dentro de las ciencias humanas y sociales.

2.1. Lingüística cognitiva

Es una teoría que ha buscado unificar las posturas dispersas y extremas (Objetivismo y Experiencialismo) sobre el lenguaje, como fenómeno exclusivamente humano y, que se vincula con procesos de pensamiento, que permiten el desenvolvimiento de los individuos en el mundo social. Así, la lingüística cognitiva propone que existe una relación entre los conceptos de lenguaje, mundo y cognición y que dicha relación se estructura a partir de unos principios, que son comunes a los sistemas de categorización humana. Desde este modelo, no se concibe una manera única de abordar el lenguaje y el énfasis, se ubica sobre los procesos de construcción de significados y sentidos, puesto que, al revisar los procesos mentales relacionales de las interacciones que el individuo lleva a cabo con las realidades en las que deviene su existencia y cómo estas modifican sus comportamientos comunicativos, se pueden comprender las transformaciones al código lingüístico (lengua) y a otros códigos derivados del lenguaje.

En ese sentido, se plantea que el lenguaje no constituye una facultad cognitiva autónoma, que las modificaciones que ocurren al interior de la gramática de una lengua implican procesos de conceptualización y, por lo tanto, el conocimiento sobre la lengua surge de la reflexión sobre su propio uso (Langacker, 2009; Evans, 2019; Lakoff, 2018). Al respecto, vale la pena mencionar que, a pesar de las críticas recibidas por esta postura científica, por cuanto se dice que no aborda en profundidad aspectos del Innatismo, el Modularismo y la Lógica, plantean dos grandes enfoques para el estudio del lenguaje, que resultan esclarecedores en muchos aspectos: las Teorías Generales del lenguaje y los Modelos Gramaticales (dedicados específicamente al estudio del funcionamiento de los códigos lingüísticos). Con relación a estos últimos, se propone la existencia de la Gramática cognitiva propiamente dicha y de la Gramática de las construcciones. Para efectos de nuestros intereses investigativos, en este estudio, expondremos brevemente solo las implicaciones de la primera. De acuerdo con Langacker (2009), la lengua es un sistema de construcciones simbólicas, que resulta de un polo semántico y otro fonológico y cuyo resultado, incluye, tanto forma (de la lengua) como función (comunicativa). Entonces la forma gramatical no es independiente de su función comunicativa, lo cual, conlleva a que determine el significado. De ese modo, al analizar la actuación comunicativa como un todo, no hay disección entre el significado y el sentido con el que un individuo actúa en determinado contexto comunicativo.

Ello es importante tenerlo presente, en tanto en la enseñanza de una lengua extranjera o de una segunda lengua, los malos entendidos pueden surgir de elementos «mínimos», como expresiones inadecuadas, de acuerdo con el contexto comunicativo, acentuaciones impropias, ritmos y volúmenes desajustados, entre otras, fallas que se pueden dar en el discurso oral. Las impertinencias léxicas y sintácticas, el inadecuado uso de mecanismos de puntuación y acentuación, también pueden afectar la comunicación, a través de la modalidad escrita del discurso y pueden ocasionar, desde impases comunicativos hasta la desmotivación en el aprendizaje de la L2, por la ausencia de competencia comunicativa intercultural.

2.2. Competencia comunicativa intercultural

Rico (2012) afirma que la competencia comunicativa intercultural (CCI), se estructura desde un enfoque diferenciador, que permite a los aprendientes de una L2 o L3 lidiar, adecuadamente, con las diferencias culturales, en aspectos, como características étnicas, de género, de clase social, vinculadas con sus creencias y otros. Este autor retoma de Byram (1997), las dimensiones del ser, del saber, del *reflexionar*, del *saber actuar* y agrega una quinta dimensión, que tiene que ver con el saber comunicar. Esta dimensión hace alusión al desempeño comunicativo del estudiante en encuentros, en los que intervienen dos o más códigos lingüísticos, alcanzando, de esta manera, el nivel de proficiencia intercultural. De acuerdo con estos planteamientos, el hablante intercultural

vendría a ser un individuo capaz de establecer relación entre su cultura y la de los hablantes de su L2, en un proceso de comprensión, explicación y aceptación de las diferencias y aprovechamiento de las semejanzas, para optimizar su desempeño comunicativo. En dicho proceso de conocimiento, comprensión, habilidades y actitudes interculturales, el papel del docente acompañante es fundamental, en tanto no solo es portador de elementos de la cultura meta (C2), sino que debe permitir la reflexión del aprendiente, sobre aspectos de su propia cultura, de los que, necesariamente, es consciente.

Al respecto, Quappe y Cantantore (2005) plantean que no es posible alcanzar la CCI sin antes haber alcanzado la competencia cultural, es decir, sin haber desarrollado esa capacidad de analizar los elementos del contexto social en el que se producen las interacciones en L1. Ello supone la autorreflexión sobre la configuración ontológica del individuo que aprende; sobre las creencias e ideologías sobre las que configura sus actuaciones, en ejercicios del diario vivir, como rutinas alimentarias, de aseo, de ocio, de trabajo, de estudio y más. Así, consideramos que desarrollar esta competencia implica familiarizarse con el contexto sociocultural de una lengua o una variedad de lengua que un aprendiente utiliza, reconociendo variables sociales, en cuanto a estratos, creencias, filiaciones políticas, presuposiciones en relación a edad y sexo, tabúes, estereotipos, eufemismos, entre otros. Ello facilitará la asimilación y la negociación frente a la diferencia, cuando se enfrente a los contextos sociales, en los que se utiliza la L2.

Lo anterior, como ya dijimos, implica una reflexión profunda del ser, en tanto ser predeterminado por unas circunstancias sociales y en tanto ser, que aprende en y de su contexto, pero, también, que aprende de y en otros contextos y a través de otro código lingüístico. Así, las cosas, la competencia cultural se asume como el primer paso para el desarrollo de la CCI y se tendría que dar desde los procesos de enseñanza que ocurren en lengua materna, para que cuando la persona se enfrente al conocimiento de la segunda lengua o la lengua extranjera, esa conciencia de lo propio, le ayude a identificar y reflexionar sobre *el otro y lo otro*, identificando diferencias, actuando de manera pertinente en sus intercambios comunicativos. Para ese propósito, la autobiografía resulta una estrategia de gran utilidad; pero antes de revisar sus implicaciones, nos detendremos, por un momento, en asuntos de cohesión y de coherencia, como cimientos que sostienen la adecuada armazón de un texto escrito.

2.3. La composición textual y los mecanismos de cohesión y coherencia

El oficio de construir textos escritos ha evolucionado con la humanidad y su proceso de evolución ha traído consigo cambios en los instrumentos de escritura, en los medios de circulación del texto y hasta en las intenciones con que se escribe. Se escribe para dejar registro de lo que somos y que pronto ya no seremos, de esa realidad que nos circunda mientras sembramos letras en un papel o en una pantalla y que algún día será solo un recuerdo; se escribe para que la memoria

no nos traicione, para desahogarnos frente a una superficie que no juzga, con un lápiz o teclado que no pregunta, solo obedece nuestros mandatos de dioses creadores de un tejido hecho de palabras, con el que algún día cubrirán nuestros despojos. Entonces, si escribir es un ejercicio existencialmente útil y trascendentalmente necesario, ¿por qué resulta tan complejo, por ende, tan poco deseado? Nuevamente, la respuesta tiene múltiples aristas que, por cuestiones de extensión, no desarrollaremos a profundidad.

Según Cloninger (2009), metodológicamente, el proceso de composición textual resulta más complejo para el aprendiente de una L2 o L3, porque, a diferencia de la producción oral, que se ayuda de elementos paralingüísticos, como gestos, posturas, tonos, volúmenes y otros, la producción escrita requiere de más tiempo para preparar las ideas que el escritor quiere presentar (recopilación y clasificación de información), pero, además, necesita de la selección de un conjunto coherente de elementos de la lengua (categorías gramaticales, estructuras sintácticas de acuerdo con tiempos verbales, entre otros) y de elementos que correspondan con el contexto comunicativo (tipologías textuales, macros y microestructuras), eso sin mencionar características culturales, que no favorecen el desarrollo de un proceso escritural consciente; el pensar que una tarea de escritura requiere de gran cantidad de tiempo o el tener que hablar de temas demasiado complejos, puede resultar desmotivador, para quien debe escribir; pero en esencia, todos esos elementos se vinculan con dos propiedades que debe

presentar todo texto académico, para garantizar su comprensión: la cohesión y la coherencia.

Para Halliday (1985), la cohesión y la coherencia son los elementos principales para estructurar una comunicación escrita fluida. Según este autor, la cohesión, se refiere a la forma en que un escritor organiza sus ideas, mediante el uso de dispositivos de referencia, sustitución, elipsis, conjunciones y otras estructuras léxicas y de puntuación. Estos elementos hacen que el discurso escrito pueda ser una unidad semántica, una relación razonable entre las ideas que el escritor tiene en su mente. Por otro lado, la coherencia, se puede entender como esa cualidad que permite la claridad de las ideas en la deconstrucción del significado que realiza un lector cuando examina un texto escrito. Al respecto, Cassany (2006) afirma que la coherencia está relacionada con la permanencia de un mismo bloque de significado a lo largo de todo el texto y la aprehensión pertinente del lector, depende de la construcción clara que el escritor haga en el texto, al ir agregando capas de ideas.

2.4. La autobiografía como estrategia útil en la reflexión intercultural y para optimizar procesos de escritura

La autobiografía, se puede definir como un relato coherente, que da cuenta del recorrido existencial de un individuo, que refiere su experiencia vital, a través de la escritura de una secuencia cronológica de acciones. De tal manera que, la autobiografía, puede fungir como estrategia de investigación en

ciencias sociales, como veremos más adelante o como mecanismo para la orientación de procesos de apropiación lingüística y reflexión intercultural, como veremos en este apartado. Desde este ámbito, se ha denominado biografía lingüística y ha sido sugerida por el Consejo de Europa, como una de las estrategias que conforman el Portafolio Europeo para la enseñanza de las lenguas. Esto, en tanto se considera que, a través de este ejercicio, los aprendientes tienen la posibilidad de reflexionar sobre su configuración cultural y, por lo tanto, fortalecer los ejercicios de ciudadanía crítica y democrática, la protección de la diversidad lingüística y cultural (Consejo de Europa, 2001); sin embargo, parece ser que esta denominación se centra en el contraste de aspectos lingüísticos y culturales vinculados con las experiencias que los individuos pueden recordar y se deja un poco de lado aspectos de su configuración existencial que les llegan, a través de la memoria episódica propia y la de otros, que les han influenciado.

A este respecto, la autobiografía, vista desde los estudios sociales, propende hacia una reflexión ontológica, que permite la comprensión del ser y sus circunstancias. Ello conduce, sin duda, a la reflexión cultural profunda y hacia la generación de conciencia intercultural, pero, también, a la autorreflexión sobre procesos de aprendizaje de objetos de estudio, que resultan complejos, por su ausencia en la cultura propia, como lo es la escritura en grupos indígenas, con lenguas ágrafas. Así, contar la historia propia no solo genera vínculos afectivos, que permiten la cercanía con un objeto de estudio que parece difícil (la

escritura), sino que facilita la grabación en la memoria de aquellas estructuras lingüísticas, que sirven para nombrar cosas, que le son significativas a quien las refiere en la L2 o L3.

3. Fundamentación metodológica

Como mencionamos previamente, la autobiografía posee doble función en este estudio: por un lado, es una estrategia para mejorar los procesos de escritura y para facilitar la reflexión intercultural y, por otro, como método de investigación dentro de la modalidad de autoetnografía, que utilizó la profesora acompañante del proceso, para acercarse a la configuración existencial del estudiante y futuro profesor de lenguaje. Ello, con el fin de entablar un diálogo entre colegas sobre la configuración epistemológica del profesor de lenguaje. Al respecto, Ellis (2004) plantea que la escritura de la propia historia de vida permite comprender los sentidos sobre las ideas, sentires y actuaciones de las personas, a partir de su construcción sociocultural y, por lo tanto, también permite comprender el funcionamiento y la incidencia de los diferentes grupos sociales en los que ha interactuado el individuo que narra, en su configuración identitaria.

En concordancia, desde el semillero de investigación PROPONELE, decidimos establecer un proceso de escritura del relato autobiográfico del estudiante de la comunidad Embera Dóbida, Silvio Panesso, autor de este artículo. Para ello, acudimos al concepto de *trayectoria*, expuesto por Roberti (2012) y, el cual, se

refiere al recorrido por los eventos que han configurado la existencia del sujeto que escribe. Desde esta postura, se reconoce que, factores como el género, la condición social, las filiaciones ideológicas y otros, influyen en los acontecimientos y en las circunstancias que los rodean y, por supuesto, estos acontecimientos influyen en situaciones, como las prácticas profesionales de las personas. En este sentido, el texto autobiográfico, se asume como un mapa que se traza para volver a recorrer los caminos de la experiencia y en el que aparecen unos hitos existenciales (culminación de estudios, inicio de relaciones, enfermedades, accidentes) y unas etapas de transición en la vida humana (niñez, adolescencia, adultez).

Por lo tanto, el primer ejercicio que realizamos fue la estructuración de una línea de tiempo, sobre aquellos hitos existenciales, que han configurado

los diferentes momentos de la vida de Silvio y sobre sus proyecciones futuras, como profesor de lenguaje. Luego, él comenzó el proceso de escritura en tiempo pasado y organizando las ideas en bloque semánticos y sintácticos (párrafos), sobre los que la profesora corregía elementos gramaticales, signos de puntuación y acentuación. Una vez hecha la revisión del apartado que él hubiera escrito y la respectiva explicación sobre los usos más pertinentes de la lengua, de acuerdo con sus ideas, él debía reescribir el texto, atendiendo a las etapas del proceso de escritura (planificación, escritura y reescritura), que propone Cassany (2006).

Cuando el texto ya estaba «limpio», dialogábamos sobre su contenido, sobre lo que habían significado ciertas experiencias en su vida, sobre sus gustos, sus inconformidades, sus expectativas y más. Así, ocurrió por un periodo intermitente de dos años, hasta que

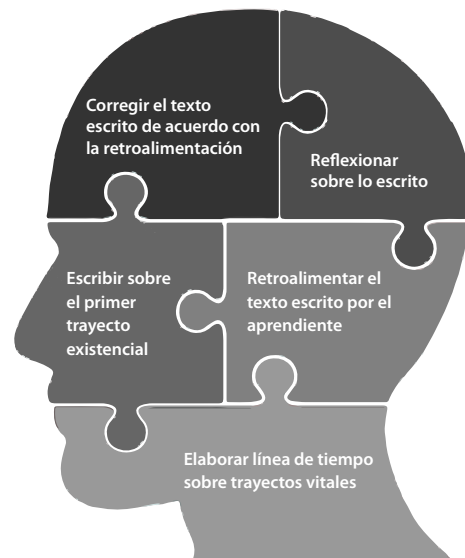


Imagen 1. Etapas del proceso de construcción de la autobiografía. Elaboración propia.

terminó de escribir toda su autobiografía. Fue un ejercicio de memoria y de lenguaje, en el que pudimos reflexionar sobre los marcos espacio-temporales, en los que se sitúan prolongaciones y rupturas, que han removido o afianzado elementos del sustrato identitario fundante y han agregado nuevas capas al sustrato flexible, que se configura con la experiencia vital, en términos de Hall (2003). La imagen 1 sintetiza las etapas del proceso de construcción autobiográfica, con fines académicos e investigativos.

Para el análisis de aspectos vinculados con la construcción textual, se tuvieron en cuenta las categorías de cohesión y coherencia, como se evidencia en la tabla 1 y dentro de cada una de ellas, unos elementos que se consideran sustanciales para la conformación del texto, de acuerdo con su tipología.

con relación al uso de elementos, como el tiempo y el espacio. El diálogo constante frente a estos elementos, que primero, se ponen de manifiesto en la autobiografía y, luego, se sintetizan, a través de estrategias, como esta, que generan consciencia intercultural y promueven actitudes de respeto y de empatía, tanto en quien aprende como en quien enseña la lengua y la cultura. Al respecto, no sobra decir que nuestros posicionamientos se vinculan con las ideas desarrolladas por Miquel y Sans (1992), en cuanto a que, para lograr competencia comunicativa intercultural se debe salir de la postura clásica de abordar solamente la Cultura, que así, con C, mayúscula, se refiere a los conocimientos enciclopédicos validados e instaurados por grupos sociales hegemónicos. En vez de ello, estos autores proponen abordar la cultura, que así, con c minúscula, se refiere a todas

Tabla 1. Categorías de análisis tenidas en cuenta en el proceso de composición escrita.

Cohesión	Coherencia
Uso de signos de puntuación	Cantidad de información
Uso de conectores	Jerarquización de ideas
Concordancia entre elementos gramaticales	Adecuación temática

Fuente: Elaboración propia.

Con relación a la última etapa del proceso, llevado a cabo en la construcción de cada apartado, la etapa de reflexión intercultural, los cuestionamientos giraban en torno a la gestión de la vida diaria en los diferentes momentos y lugares, que Silvio ha habitado. La tabla 2 sintetiza algunas de sus apreciaciones

aquellas dinámicas particulares que se vinculan con la cotidianidad de las personas, en determinado contexto social. Así, aparecen formas particulares de situarse en el espacio, de dosificar el tiempo, de relacionarse con el otro y más.

Tabla 2. Categorías de análisis tenidas en cuenta en el proceso de composición escrita.

ELEMENTO	EN MI COMUNIDAD	FUERA DE MI COMUNIDAD
TIEMPO	- Generalmente, se levantan temprano en tiempo de cosecha, desde las 3 am. - En la minga, el dueño del trabajo mide el tiempo y decide si se deja sin terminar el trabajo o no. - No se hace siesta después del almuerzo, es más, ni saben que es eso. - No hay horarios de citas (para llegar a un jaibaná), se llega a la hora que la persona puede y tampoco hay horas fijas para dar medicina tradicional - No se espera el medio de transporte, porque cada uno tiene su canoa para transportarse. - No hay límite de tiempo, se espera hasta que el trabajador diga que está listo lo que se mandó a hacer. - Las reuniones comunitarias no comienzan ni terminan puntuales, no hay ese respeto de horario. - No se tienen horarios fijos para los alimentos. - Se duerme temprano, porque no hay energía para estar alumbrado ni ver TV.	- Se levantan más tarde los que tienen horario de oficina, 5/6 am. - El trabajador mide su tiempo y él mismo decide si terminar o no, pero hacer, que rendirle informe al jefe. - Algunas personas toman siesta después de almorzar. - Hay horarios concretos con una cita (para llegar a donde el doctor) y además los médicos o enfermeros dan instrucciones de horarios fijos, para tratamiento o para los medicamentos. - La puntualidad es importante en ciertos espacios; por ejemplo, en clases, a veces los profesores se molestan porque se llega tarde. - La gente vive con mucho afán y a toda hora pendiente del reloj, para que les alcance el tiempo para todo lo que tienen que hacer en el día. - Se trasnochan viendo televisión o haciendo otras cosas en la noche.
ESPACIO	- No hay divisiones de espacios, es decir, que no hay habitaciones individuales. - Después de haber terminado alguna actividad, como es la fiesta, algunas personas se quedan a dormir en la casa donde hubo esa actividad. - No se saludan con abrazos ni se dan las manos, los saludos solo son verbales y a cierta distancia. - No hay ritos comunitarios, como, por ejemplo, misas, excepto las celebraciones de quinceañeras. - Cada familia tiene su espacio o lugar de trabajo que ellos mismos han trabajado durante todo el tiempo. - Hay espacio para mujeres, donde solo ellas están con sus amigas y los hombres aparte; esto es más que todo para cuando hay reuniones comunitarias.	- En la mayoría de la familia cada habitante de la casa tiene su propia habitación. - Normalmente, después de terminar alguna fiesta, toda la gente se va para sus casas y no se quedan a dormir. Como que hay más respeto al hogar de otra persona. - Por lo general, se saludan verbalmente y al mismo tiempo con abrazos y se dan las manos. - Hay muchos espacios comunes de "ritos", por ejemplo, las eucaristías, entre otras. - Muchas personas tienen trabajos de empleo, por lo que llegan a ocupar el lugar de otras personas y continúan haciendo lo que el otro estaba haciendo.
IDIOMA	- La lengua que hablamos, normalmente, la entendemos todos, no hay mucha variación. - Casi no se usan palabras para ofender a la otra persona. - La lengua es solo verbal y no hay escritos todavía. - En la comunidad, se habla en Embera y también se comunican con señas, con gestos y silbidos y cosas así.	- Los acentos determinan cambios semánticos en lo que dicen las personas. - Hay muchos insultos y utilizan muchos lenguaje ofensivos e hirientes a la otra persona. - Es tanto verbal como escritos, hay más avance en el sistema de comunicación. - Se hablan en diferentes idiomas.
OTRO	- A la gente se les conoce más con los apodos que se les ponen, porque no se acostumbra a poner nombres. - Los cumpleaños no se celebran, además, muchas personas no se saben la fecha de cumpleaños ni cuántos años tienen. - Para los transportes, se usan los botes y los caminos o trochas. - No hay luz energía, por lo que la comunidad permanece oscura. - Es normal que casi todas las personas de la comunidad se conozcan, porque no hay mucha gente. - No hay ducha para bañar, teniendo privacidad, normalmente, se baña en el río. - Se hacen trueques o se comparte lo que se tiene con los vecinos (si hay suficiente).	- Generalmente, usan más los nombres que se les ha dado a la persona desde pequeño. - Es costumbre que se haga una celebración cada vez que cumplen años y saben qué edad tienen. - Hay variedad de sistema de transportes. - Hay luz las 24 horas del día, se les facilita mucho la vida en muchas cosas. - En la ciudad, se conocen muy pocas personas, es más, siendo vecinos, no se saludan, porque no se conocen. - En cada casa hay ducha donde las personas tienen un poco más de privacidad. - Generalmente, lo que uno quiere consumir que comprar y a veces botan alimentos.

Fuente: Elaboración propia.

4. Hallazgos y discusión

En este punto del escrito, debemos reconocer que uno de los aspectos difíciles que hemos tenido que afrontar en la escritura de este artículo, ha sido encontrar un lugar para la voz de cada autor. Esto, en tanto Silvio es investigador que se indaga a sí mismo, pero que, al mismo tiempo, es investigado por Angélica, quien es la escritora principal de este texto, porque, si bien sus habilidades en cuanto a composición escrita mejoraron significativamente con la redacción de la autobiografía, una cosa es escribir un texto narrativo y otra, un artículo de investigación. En este marco y en aras de una mayor claridad para los lectores, a continuación, encontrarán fragmentos, en los que se mezclan nuestras voces; la de Silvio, a través de retazos de su autobiografía y la de Angélica, analizando aspectos de su configuración existencial, que permiten la reflexión en torno a lo *intercultural*, pero también a la configuración epistemológica del profesor de lenguaje.

4.1. Categoría de competencia intercultural y configuración crítica del profesor de lenguaje

Soy Silvio Panesso Bailarín. Nací el 10 de mayo de 1996 en el departamento del Chocó en Colombia, más específicamente en Tenendó, una vereda de cinco o seis casas cerca de la comunidad indígena de Lana. Soy hijo de dos maravillosos padres, el profesor Bernardo Panesso Dumazá y Yolanda Bailarín Tapí, gracias a Dios todavía puedo disfrutar con ellos. Mis

padres cuentan que nací en la casa de mis abuelos paternos porque, aunque ellos tenían casa a dos horas de la vereda Tenendó, mi madre prefirió ir hasta allá para que mi abuela la cuidara en el parto. Hasta la casa de mis padres se llegaba de dos maneras: la primera, era caminando por la trocha y la segunda, era navegando en canoa por el río Tenendó. La casa donde nací estaba hecha de tabla y zinc, no era muy diferente a aquella donde crecí en la vereda Miapana; un hermoso lugar rodeado de árboles verdes, siembra de plátanos, maíz, árboles de guayaba dulce y agria, caimitos, cacaos, aguacates, piñas, pacó y otros árboles frutales que ya no me acuerdo. El ambiente era muy agradable porque se escuchaba el canto de los pájaros, los aullidos de los perros que tenían mis abuelos al otro lado del río.

En ese entonces también descubrí que mi padre era una figura importante allí donde llegamos. Lo era porque tenía aprobado hasta 5° o 6° en el proceso académico, por lo tanto, él podría leer, escribir y hablar en la lengua castellana lo cual muchas personas de Lana no podían hacer. Por el estudio que tenía, a mi papá lo eligieron como profesor de la comunidad para que les diera clase a los niños y a las personas mayores que quisiesen aprender a leer y a escribir. Creo que después de un año o dos años de haber llegado a comunidad lo eligieron como docente de Lana, y daba sus clases. Por el cargo que tenía mi padre otros niños me fueron conociendo, y así me hice amigo de casi todos los niños de la comunidad. Bernardo, mi padre, no solamente estuvo en ese cargo de docente, sino que después fue obteniendo

diferentes cargos: promotor de salud, gobernador de la comunidad, secretario de cabildo mayor, cabildo mayor de la zona conformada por siete comunidades indígenas, entre otros cargos. Un gesto bonito que recuerdo de mi padre, es que trabajó por la comunidad varios años sin recibir ni un peso y cuando le pedían favores de la comunidad no decía que no, siempre estaba dispuesto a colaborar.

De acuerdo con Roberti (2012), el relato de vida de alguien, se vuelve inteligible, cuando se analiza articulada con los entornos sociales en los que ha devenido la existencia de la persona. Así, la historia de una vida refleja aspectos de un contexto social más amplio. La aproximación al devenir cotidiano de la vida de Silvio, en la comunidad indígena, fue de gran utilidad, para que yo, como su profesora, comprendiera por qué le costaba identificar el sentido de construcciones metafóricas y metonímicas, o no pudiera encontrar diferencia en el cambio semántico de construcciones sintácticas del tipo: «un pobre hombre» y un «un hombre pobre», pero, también, la razón de sus silencios que, en ocasiones, podían resultar confusos o molestos, porque yo no lograba comprender si esos silencios evidenciaban falta de comprensión o eran el resultado de una mala actitud frente a la clase. La reflexión, mediante la construcción autobiográfica, también sirvió para buscar determinantes sociales en el desarrollo de una vida; por ejemplo, a pesar de que no es usual que las personas de su comunidad sepan la fecha de su cumpleaños o tengan un nombre propio, Silvio tiene esa información bastante clara, porque ha estado inmerso en diversos procesos académicos y

sociales, pero también por otras circunstancias que se irán develando, a través de estos fragmentos de su escrito autobiográfico. Además, conocer el lugar social de su padre, nos permite deducir la razón, por la cual, llegó a estudiar una licenciatura en español e inglés.

En esta vereda nos vino a hacer compañía nuestro primo, hijo del tío Wilson Dumazá. Creo que el primo era un año mayor que yo. Él vivía al otro lado del río en la casa de mis abuelos paternos junto con mi tío y con la mamá, llamada Gloria. En ese entonces yo sentía que el tiempo pasaba de una manera muy rápida, porque ya no estábamos solos (mi hermana y yo), sino que teníamos compañía del querido primo. Además, porque salíamos todos los días al campo a jugar, o él nos invitaba a la casa de nuestros abuelos. Recuerdo que una vez mientras cruzábamos el río, la corriente casi nos lleva aguas bajo, creo que alcanzamos tomar agua, es decir, que nos estábamos ahogando. Entre esas y otras aventuras quemamos parte de nuestra etapa infantil en aquel bello lugar.

El primo cuyo nombre no recuerdo porque en ese entonces no usábamos nombres solo apodos, falleció después de haber compartido con nosotros dos años y medio. Nunca supimos si su muerte en el río fue causada porque se ahogó de manera accidental o porque algún Jaibaná le hizo algo en venganza por alguna enemistad con su papá. Las cosas sucedieron de esta manera: los tres estábamos jugando al borde del río, este había crecido y el día estaba oscuro con un poco de llovizna. Mi hermana y yo fuimos a buscar algo, no recuerdo qué fuimos a buscar, a una pequeña quebrada que había y lo dejamos solo. Cuando volvi-

mos ya no estaba. Nos pusimos a buscarlo, gritando por el bosque, río abajo, debajo de los palos, pero no lo encontramos. Nos pusimos a jugar unos minutos más; entonces comenzó a llover duro y el río empezó a crecer.

Mediante la autobiografía de Silvio, también podemos acceder a aspectos identitarios de su grupo (valores y creencias que rigen las prácticas de su cotidianidad, no tener un nombre sino un apodo, no celebrar el cumpleaños, pensar que el río se llevó al primo por la maldición de un Jaibaná y otros), las cuales, se deben conocer, para no caer en estereotipos o generalizaciones, que puedan ocasionar choques culturales, que terminen afectando el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. Además, al reflexionar sobre cómo se construyó su infancia en la comunidad, le permite a Silvio recordar y tener presente las características de los niños con los que se proyecta como profesor de español L2. Eso, le ayuda a pensar en estrategias de enseñanza, que incluyan la reflexión cultural y la conciencia intercultural, pero, también, que les facilite el proceso de escritura en la lengua foránea.

En este tiempo fallecieron muchos niños y muchos adultos porque esta era una enfermedad difícil de tratar con los remedios naturales. Por lo tanto, tocaba viajar al municipio de Lloró en bote o en canoa; en canoa se demoraban un día entero para llegar al municipio y en bote con motor fuera de borda, se echaba cuatro o cinco horas y cuando no había gasolina se demoraba más tiempo pues tocaba ir en Canoa. En esos años vivimos grandes crisis casi todas

las familias de la comunidad Lana y demás comunidades vecinas. Es duro recordar cómo sufrían mis padres por la pérdida de los dos hijos. Por esa razón agilizaron la construcción de la casa en la comunidad de Lana y fuimos a vivir a allá para alejarnos de los malos recuerdos en Miapana.

No estoy bien seguro en qué medio de transporte hice mi viaje a Lloró, pero creo que fue en una balsa o en un bote. Menciono estos dos medios de transporte porque mi papá siempre solía viajar en ellos. Por primera vez estaría lejos de mi familia y mis amigos con quienes compartía en la comunidad. En todo el viaje no hice más que pensar en el futuro que me esperaba en el municipio, el contexto sería tan diferente al cual estaba acostumbrado. No veía más que retos, retos que me parecían difíciles de superar porque los tenía que enfrentar yo solo, ya que a donde iba a llegar no tenía amigos ni familiares que pudieran ayudarme. Después de casi ocho horas de viaje por el río, llegamos al destino y me sentía más nervioso. Sabía muy bien a dónde quién iba a llegar porque a la señora Benilda la había conocido antes, por lo tanto, llegué a la casa de ella y recuerdo que me organizó una habitación para mí solo. El primer año fue muy duro porque creo que ella no se sentía bien con mi presencia en la casa, además de ella tenía muchos hijos.

Como se puede observar en el anterior fragmento, Silvio es una persona sensible, que valora mucho el trato respetuoso y el interés que despierta en las personas. Alguien que tiene claro que, para surgir

él y ayudar a surgir a su comunidad, requiere de aproximarse al español, de manera contundente, para poder dominarlo. Entonces, como dije anteriormente, la motivación por el aprendizaje de la lengua ya estaba; era cuestión de buscar los mecanismos más adecuados para acercarse a ella y qué mejor que hacerlo a través de su propia historia de vida. También, se puede percibir conciencia sobre la diferencia y sensación de rechazo por circunstancias que comprende, pero que no dejan de hacerlo sentir incomodo y triste.

Durante esos años pasaron muchas cosas, recuerdo que los profesores compraban balones y solíamos jugar casi todos los días. Nos gustaba jugar en las canchas pequeñas llenas barro, como se pueden imaginar nos llenábamos de barro. También teníamos una gran playa al frente de la comunidad, y en la playa había una gran cancha de solo arena. Entonces a veces jugábamos en la arena en las horas de la tarde. Otro recuerdo que tengo es, que a los docentes les gustaba hacer fiesta a fin de año, la fiesta se conoce como clausura estudiantil, se entregaban los certificados y a los estudiantes, nos hacían pintar con Jagua, que es una pintura tradicional. En estas celebraciones algunos compañeros del estudio se emborraban con guarapo, chicha y otras bebidas tradicionales y de esta manera disfrutaban, no solo los estudiantes sino toda la comunidad en general. Hasta llegaban de otras comunidades vecinas a celebrar con nosotros. Otro recuerdo bonito que tengo es que los profesores de la comunidad, Emilio y Cesar, me invitaron a un viaje a la ciudad de Quibdó, eso fue un gran regalo para mí. Puedo decir que ellos siempre me tenían en cuenta en algunas cosas y es porque yo

me había ganado la confianza su confianza. En estos paseos ellos pagaban la estadía en los hoteles de la ciudad, comida y hasta ropa me regalaban. ¡Era genial!

De este fragmento podemos deducir su gusto por la educación formalizada, porque le mostró otras posibilidades y porque se sintió acogido. Disfruta de dar detalles sobre su vida pasada, sobre su labor pastoral y académica en el presente y sobre sus proyecciones futuras, porque sabe que lo que cuenta en su texto será leído con atención, importante para alguien, útil para algo. Habla con entusiasmo sobre cómo se sintió al verse acogido y valorado por personas (profesores), que lo reconocían valioso y digno de atención y regalos; allí encontró una motivación para ser como ellos «importante y con vocación de servicio». Algo que afianzó desde otra orilla cultural, porque ya lo había percibido en su padre.

En este año el padre vio que mi rendimiento académico era bueno, entonces me propuso que hiciera dos grados en un año; yo ya estaba en 4º en el salón del profesor Wilmar, él quería que pasara a 5º. Remo se dio a la tarea de hablar con mi profesor y con el rector Israel. Ellos le pidieron que hiciera una carta para tal fin, él la hizo y aceptaron promoverme al grado 5º. Así que llegué al salón del profesor Demetrio Gutiérrez y ese año lo terminé sin ningún problema de notas, por lo tanto, aprobé el 5º. Me sentía muy feliz por el logro que estaba teniendo. El padre me enseñaba palabras nuevas y corregía mis escritos, sentía que iba aprendiendo más cada día. Esto fue en el 2010.

En enero del año 2016 viajé a la ciudad de Medellín ya que había tomado la cuarta opción para comenzar experiencia con los hermanos marianistas. Al principio tenía una visión sobre la vida religiosa pero cuando llegué a vivir la vivencia era muy diferente a la visión que tenía porque en la comunidad religiosa había que cumplir con algunas normas, cosas que yo no hacía cuando vivía solo pero no me demoré adaptarme a las normas que proponía la comunidad. El cambio de la comunidad de Lana y del contexto de Quibdó a la ciudad mucho más grande era difícil al principio, en eso influyen las costumbres y las culturas de nuestro país. Algunas veces sentía que mi español chocoano que tenía no se entendía bien en el contexto de los paisas, por lo tanto, me vi en la obligación de aprender nuevas palabras y acostumbrarme a la nueva realidad.

Estando en Medellín la respuesta de la carta donde me decía que yo había sido aceptado para vivir el proceso de Noviciado en Santiago de Chile. El 29 de febrero del año 2017 tenía que estar en Chile para el Noviciado. Cuando recibí la respuesta tenía alegría y al mismo tiempo miedo porque creía que era muy difícil proceso, porque llegaría a un contexto socio-cultural muy diferente y porque dejaría a mis familias por largo tiempo y me preocupado la comunicación con ellos ya ellos no utilizan correo ni ningunas otras redes sociales donde yo pudiera comunicar a larga distancia, pero dije que era un nuevo reto de la vida lo cual tenía que vivir y gozar la experiencia. Entonces llegó el día de viajar a Santiago. Mi primer viaje por avión con escala en Lima Perú, sentí que era muy

largo el viaje. Como casi en todo lugar al principio me costó mucho para acostumbrar a un nuevo contexto porque el agua, el clima, el ambiente, las personas, la manera como se habla eran muy diferente a lo que yo estaba acostumbrado, por lo tanto, me tocó desaprender para poder aprender cosas nuevas y poder adaptarme y pues comencé a escuchar la palabra “inculturizar”.

En el caso de Silvio, su vida ha estado marcada por diversos trayectos espacio-temporales, lugares físicos que, a su vez, contienen formas simbólicas de organización social, sistemas de valores y creencias, normas sobre dinámicas comunicativas y, en general, otras formas de concebir y gestionar la realidad. Ello ocasionó que, antes de comenzar el proceso de escritura de su autobiografía, ya fuera bastante consciente de las diferencias culturales y de su impacto en los procesos de aprendizaje. Así, tuvo que movilizarse del lugar donde nació a la comunidad Lana (donde actualmente vive su familia), de esta comunidad a Tenendó, para estudiar su primaria; de Tenendó a Quibdó, para realizar su bachillerato; de Quibdó a Medellín y luego a Chile, a Perú y otros países, con la comunidad religiosa que, actualmente, le permite realizar sus estudios universitarios. Dicho acercamiento a diferentes dinámicas culturales, le ha permitido tener consciencia de la diversidad cultural y las posibles consecuencias en los intercambios comunicativos, pero no necesariamente sobre cómo situarse y gestionar la diferencia en el aula de clase.

1. Después de casi dos años volví a mi comunidad nativa para reencontrarme con todos los míos. Venía

con muchas experiencias nuevas por lo tanto tenía qué contar a todos ellos que alguna manera estuvo esperando mi regreso. Entonces llegó el día de viajar a la comunidad, aquel viaje duró tres días para llegar a Lana. Para llegar a Lana, un primo Priciliano, me estaba esperando con su bote para llevarme a la comunidad. Al llegar sentí una gran alegría y emoción porque llegué a ver algo diferente en la comunidad y lo niños que pequeños había conocido ya estaban grandes y algunos ya estaban casados y con hijos.

2. Después de hacer disfrutado con mis familiares y amigos de la comunidad regresé a Bogotá porque tenía unas vueltas pendientes de la universidad, eso quiere decir que empezaba a estudiar una carrera universitaria en Español e Inglés en el año 2019. Además de las vueltas de la universidad en la Antonio Nariño, tenía que organizar en la casa donde me instalaría ese año. Entonces en el año 2019 empecé a vivir en el Palermos Sur, Bogotá. Durante un año de la estadía en Palermo Sur, conocí a muchas personas buenas así que, me adapté de manera muy rápida, además porque ya conocía a varias personas que viven en ese barrio y colaboran en la Parroquia Beato Guillermo José Chaminade. Las experiencias fueron buenas porque se vivieron buenos momentos en la comunidad marianista en la cual vivía y también en los grupos pastorales en los que acompañaba. En el grupo pastoral donde más pude disfrutar fue con los niños de la primera comunión, porque podía transmitir por primera vez a un grupo de aproximadamente 25 niños lo que había estado aprendiendo durante tres años anteriores sobre lo que es el tema

de la religión. Admito que mi primer semestre en la universidad no fue la mejor experiencia porque el inglés que tengo es muy malo, por lo tanto, no pude superar el objetivo del semestre. Perdí las clases con más créditos, que era de inglés. En estos momentos no encontraba ningún apoyo de confianza, pero ya después conocí a Fermín Caicedo, un amigo brillante que me brindó su apoyo, estaba encantador de conocerlo y yo decía: Ojalá todos los compañeros de la universidad fueran así para poder a hablar con confianza. Puedo decir que antes de esto me sentía frustrado y veía que todo se iba abajo, estuve a punto de rendirme. Intenté por segunda vez y en la segunda pude superar. Hubo experiencias buenas y otras no tan buenas, pero fueron más las buenas.

Los fragmentos anteriores y los que siguen, aparecen con subrayados, porque están sin ser corregidos y serán utilizados para realizar el análisis de las dificultades que persisten en los procesos de cohesión y coherencia, más adelante. Por ahora es importante mencionar que, con relación al principio de vidas interconectadas, que menciona Roberti (2012) y que hace referencia a las relaciones que la persona ha construido en los diferentes entornos en los que ha habitado, influyen en el orden y la dirección de las trayectorias de la vida propia y de la de otros sujetos. De este modo, si Silvio no hubiera encontrado personas que le generaron confianza y le demostraron que podía superar las dificultades, muy seguramente hubiera desistido del propósito de continuar con su formación universitaria. También, se puede observar, el principio de libre albedrío, que menciona la misma autora y, el cual,

hace referencia a que, dentro de sus circunstancias, los individuos realizan elecciones que determinan su curso de vida. Finalmente, no deja de ser problemático el hecho de que los estudiantes universitarios resulten inmersos en procesos de formación en inglés, como lengua extranjera (L3), sin haber desarrollado, de manera suficiente, las habilidades comunicativas en L2.

1. La experiencia en misión fue muy agradable porque pude disfrutar con los niños campesinos que viven cerca a Otuzco. Al principio me costaba entender sus lenguas de porque hablan muy rápido y muy bajo en el tono de voz, ya con los días fui adaptándome. Una de las cosas particulares que viví fue el estar sin tomar una ducha por cuatro días, cosa que nunca había hecho; duré todos esos días sin bañarme porque en la comunidad que donde estuve hace mucho frío. Además, no había dónde bañarse, solo se podía lavar la cara cuando había agua. La comunidad se llama donde estuve haciendo la misión se llama PICHAMPAMPA. Después que bajado a la ciudad de Trujillo pudimos ir a conocer algunos lugares históricos dentro y cerca de la ciudad.

2. Personalmente me llegaron mucho desafíos o retos para enfrentar con actitud positiva. Unos de los de retos que he tenido en la cuarentena ordenado por el gobierno son: Clases virtuales de la universidad - Cuando no había esta situación me gustaba mucho trabajar en el computador, escuchaba música y todas las de cosas que suelo por este aparato electrónico, pero cuando empecé a ver clases virtuales ya no era lo mismo por lo que es muy agotador. Además de no sabía bien los procesos para conectar a las clases y

porque no conocía las plataformas virtuales. Cocinar en la casa para todos - Antes solía cocinar, pero no era como tocó para este tiempo. No sabía cocinar así me dí la tarea de mejorar en lo que es la cocina, pues al principio fue difícil porque como ya dije no sabía hacer el almuerzo sobre todo para varias personas. Con el pasar de los tiempos fui aprendiendo. Esto nos tocó hacer todos los que vivimos en la casa porque la señora del servicio doméstico no podía venir a trabajar. Catequesis virtuales - No hallaba cómo reunirme con los chicos de la catequesis, no sólo yo, sino los/as compañeros/as porque al igual que yo algunos/as no manejaban bien las redes sociales y demás herramientas que facilitan en encuentro de modo virtual.

3. Sin duda alguna, creo que esto que estamos viviendo nos está dejando aprendizajes positivos y negativos. No ha puesta a reflexionar sobre nuestras vidas haciendo contrastes con la vida que llevábamos antes de esta situación con lo que estamos viviendo y que de algún modo pone como retos el futuro que queremos construir después de esta experiencia que estamos viviendo como personas, como comunidad, como sociedad y como nación. Creo que todo depende de nuestra cultura de disciplina para que podamos salir de todo, en esto hay que tener muy presente de personas que gritan por causa de hambre. Soy consciente (de) que muchas personas rompen las reglas porque las necesidades que tiene pueden más que las normas que dictan las autoridades de nacional y decir que las autoridades no solamente se queden sacando normas y normas, sino que puedan

buscar y dar más ayudas para que la gente cumplir con las normas. Con esto no estoy queriendo decir que no están haciendo nada para saciar el hambre de las personas, sí están dando algo de alimentos, pero no a todas las personas que necesita y bien sabemos que el gobierno se preocupa más en la pérdida de la economía, aunque es una cuestión muy necesaria para una nación, pero debería preocuparse más por la vida de las personas porque las vidas que se pierden no se recuperan ni con el pasar de los tiempos.

Ya para concluir el análisis sobre la primera categoría, vale la pena resaltar que la autobiografía configura una serie de elementos y procesos que iluminan el entendimiento frente a la existencia del *otro* y de *lo otro* proveyendo, así, la oportunidad de reflexionar sobre las personas, los grupos sociales y sus problemáticas (aspectos que no serían inteligibles, a través de otras estrategias investigativas). De este modo, puedo decir que, a partir del diálogo intercultural que generamos con Silvio, a propósito de la construcción de su autobiográfica, pudimos reflexionar sobre la enseñanza de la lengua y el desarrollo del lenguaje en general, a partir de contenidos sociales, que no solo facilitan el discernimiento crítico sobre la realidad, sino que se convierten en imperativos éticos de los profesores, para lograr agenciamiento en las comunidades como propone Kumaravadivelu (2006).

4.2. Categoría de construcción textual: procesos de cohesión y coherencia.

Como ya se había mencionado, con relación a la categoría de construcción textual, se analizaron

elementos vinculados con la cohesión y la coherencia y, una vez concluido el proceso de escritura del relato autobiográfico, persisten algunas dificultades, que se pueden observar en los subrayados de los párrafos enumerados (1-5) y que sintetizo en la tabla 3, a partir de lo observado antes del proceso de escritura y después de este. Al respecto, vale la pena aclarar que, a pesar de que el proceso se llevó a cabo en un lapso de dos años, fue intermitente por diferentes circunstancias, incluida la pandemia por la COVID 19, lo cual, obviamente, incidió en los resultados.

5. Consideraciones finales

Ya para finalizar, quisiéramos plantear que la autoetnografía, como forma de investigación crítica, que busca la reflexión a partir de la evocación de experiencias del sujeto que se indaga, permite transformar realidades, a través de procesos de escritura experimental, como la construcción de autobiografías. Esta postura resulta particularmente interesante para los profesores de lenguaje, en tanto seres de narración, que trabajan con personas y grupos que también son narradores, narrables, narrados y que insertos en esas dinámicas, comprenden y analizan *al otro* y *a lo otro*, mientras se reflexionan a *sí mismos*. La lingüística cognitiva promulga que no se deben abordar formas gramaticales, estructuras lingüísticas, ni procesos comunicativos de manera aislada, porque es el contenido el que determina el andamiaje, sobre el cual, este *se* expresa, porque el lenguaje no solo nombra realidades, sino que las constituye, como bien decía Bajtín. Así, reflexionarnos y conceder

importancia a la reflexión en el sujeto que aprende es el primer paso para generar competencia comunicativa intercultural, pero, también, uno muy importante en la generación de otros elementos, que inciden en el éxito del aprendizaje de una L2, L3 e, incluso, de la propia lengua materna, como los son los vínculos afectivos con el objeto de estudio, los procesos de autonomía, la conciencia sobre la pertinencia interaccional, entre otros. Aguillón (2021) plantea que los humanos somos los únicos seres MELOS, es decir, de Memoria, Lenguaje (y ello nos permite) Organizarnos Socialmente de manera racional, pero esa posibilidad se debe potenciar, desde los procesos de enseñanza.

Al respecto, es pertinente decir que un deber del profesor, como mediador cultural en procesos de enseñanza de L2 o L3 consiste, en primera instancia, en conocer la procedencia de sus estudiantes, pero no de manera superficial, para poder comprender sus actitudes, sus actuaciones y las dificultades que evidencien en el uso de la lengua y en las interacciones con los demás. Ello, le permitirá tomar decisiones metodológicas conducentes a facilitar el aprendizaje, como dosificar las tareas comunicativas, de tal manera, que el proceso de escritura permita la reflexión sobre la forma del código lingüístico (aspectos morfosintácticos,

Tabla 3. Análisis de las subcategorías de los mecanismos de cohesión y coherencia.

Cohesión		Coherencia	
Antes	Después	Antes	Después
- Uso excesivo de comas para separar ideas completas dentro del párrafo. - Confusión en el uso de conectores; ejemplo, de consecuencia, en vez de contraste. - Recurrente discordancia entre género y número y confusión entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto. - Dificultad con los tiempos compuestos del modo subjuntivo.	- Mayor dominio en el uso del punto seguido. - Persiste la ausencia de comas explicativas y después de conector. - Ampliación del repertorio de conectores y mayor conciencia sobre uso. - Persisten algunos errores entre género y número, pero hay mayor dominio del tema. - Avance significativo en el reconocimiento de las estructuras del pretérito del indicativo.	- Estructuración de párrafos muy cortos por falta de vocabulario. - Tendencia a incluir varias ideas dentro de un mismo párrafo, sin desarrollarlas de manera completa. - No hubo dificultad en la comprensión de la estructura de la tipología textual. La construcción de la línea de tiempo facilitó la organización de ideas.	- Evidente ampliación del repertorio léxico, en aras de proveer la información necesaria. - Mayor claridad en la organización de ideas. Aunque, las dificultades de puntuación pueden afectar los bloques semánticos que construye. - En general, resultó un texto comprensible y agradable de leer, a pesar de algunos errores gramaticales y estilísticos.

Fuente: Elaboración propia.

fonéticos, semánticos y pragmáticos) y todos aquellos aspectos paralingüísticos, que facilitan la fluidez comunicativa de forma escrita (mecanismos de cohesión y coherencia, firuletes, signos de puntuación y acentuación), pero también sobre el contenido que se expresa, a través de esas formas gramaticales y de esos mecanismos de adecuación textual. De este modo, la escritura de la autobiografía permite una secuenciación de ideas, que van de lo simple a lo complejo, en términos de lengua (de la frase al párrafo); de lo simple a lo complejo en términos existenciales (de la vivencia a la formulación de hipótesis); de lo literal a lo simbólico y así sucesivamente. En otras palabras, la escritura de la autobiografía es un ejercicio de mapeo existencial, en el que se ponen de manifiesto el cruce de caminos entre el pasado, el presente y el futuro, a través de las coordenadas que nos da la L2 o la L3, lo cual, garantiza un aprendizaje significativo, por lo tanto, perdurable del código lingüístico y de la reflexión intercultural, pero también lo convierte en un artefacto útil para identificar los recorridos vitales de nuestros estudiantes y, por lo tanto, comprender sus visiones de mundo y poder orientarlos de la mejor manera.

De acuerdo con nuestra experiencia en este proceso investigativo podemos afirmar que cuando se enseña una lengua desde el contenido que le importa al aprendiente, este se interesa por darlas a conocer de la mejor manera. También, porque no hay cosa más gratificante que detectar interés genuino por lo que uno es como persona que, además, representa a toda una comunidad. De ese modo, es el aprendiente el que determina el contenido sobre lo que quiere

dar a conocer de su recorrido vital y el profesor se centra en la revisión de las formas gramaticales, los mecanismos de adecuación textual, de acuerdo con las intenciones comunicativas de quien escribe. En este sentido, la construcción autobiográfica resulta una estrategia pertinente para que los estudiantes universitarios mejoren sus habilidades escriturales, por lo menos, en lo que a la secuencia narrativa se refiere. Ahora bien, el ejercicio narrativo autobiográfico, se puede ampliar a una secuencia argumentativa, a través de un ensayo que exponga y defienda una tesis en cuanto a una experiencia particular, que incida en determinada situación, una postura ideológica sobre determinado aspecto disciplinar, es decir, situaciones que permitan el discernimiento y requieran de un desarrollo argumentativo, a partir de situaciones previamente reflexionadas, por medio de la construcción autobiográfica, por ejemplo.

Referencias

- Aguillón-Lombana, A. (2021). El relato como forma de acceder al impacto que generan eventos catastróficos en las humanidades de quienes los padecen para identificar aspectos de su transformación identitaria. En Carlos Arturo Reina Rodríguez. *Crónicas de una Pandemia* (pp.63-71). CLACSO- Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Great Britain: Multilingual Matters.

- Carrillo, R. (2016). Políticas etnoeducativas y enseñanza del español. *Revista Zona próxima* No. 24. ISSN 2145-9444. <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n24/n24a07.pdf>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2007). *La cocina de la escritura* (14ª ed.). Barcelona: Anagrama.
- Castañeda, T. (2011). Acceso de minorías a la educación superior en Colombia. Urdimbre de posibilidades y dificultades. *CRITERIOS - Cuadernos de Ciencias Jurídicas y Política Internacional* Vol. 4. N.º 1 p. 159-198. Acceso de minorías a la educación superior en Colombia. Urdimbre de posibilidades y dificultades (researchgate.net)
- Cloninger, E. (2009). *Resources for Writers with Readings*. Pearson Education (3rd Edition).
- Council of Europe (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
- Ellis, C. (2004). *The Ethnographic I. A Methodological Novel About Autoethnography*, Altamira Press.
- Evans, V. (2019). *Cognitive Linguistics: A Complete Guide*. Edinburgh University Press.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita `identidad'? En Hall, Stuart et al Cuestiones de identidad cultural. Amorrortu.
- Halliday, M.A.K. (1985) *Introduction to Functional Grammar*. (2nd edition, 1994). Edward Arnold. <http://www.culturocity.com/articles/whatis-culturalawareness.htm>.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching*. New Jersey. Lawrence Erlbaum.
- Lakoff, G. (2018). *Ten Lectures on Cognitive Linguistics*. Brill N. V
- Langacker, R. (2009). *Investigations in Cognitive Grammar (Cognitive Linguistics Research)*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Meneses, A. (2011). Factores asociados a la deserción de estudiantes que ingresaron por condición de excepción indígena a la Universidad del Valle en 2001 II. *Revista Sociedad* No. 20, pp, 69-98. <http://www.scielo.org.co/pdf/soec/n20/n20a03.pdf>
- Miquel, L.; Sans, N. (2009). Didáctica del español como lengua extranjera. *marcoELE*, núm. 8, pp: 4-216. <https://es.scribd.com/document/456581593/redELE-27-pdf>

Ortíz, E. (2015). Academic writing in the university context. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte* n° 22 enero-junio, 2015 ISSN 2145-9444 (electrónica).

Quappe, S.; Cantatore, G. (2007). What is Cultural Awareness, anyway? How do I build it? Culturo-sity.com. http://www.insynctraining.nl/artikelen/what_is_cultural_awareness.pdf

Rico Troncoso, C. (2012). Bogotá: Language Teaching Materials as Mediators for ICC Development: A Challenge for Materials Developers (Materiales de enseñanza de Idiomas como Mediadores para

el Desarrollo de CCI: un desafío para los desarrolladores de materiales). *Signo y pensamiento* XXX 13075-154. <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2416>

Roberti, E. (2012). El enfoque biográfico en el análisis social: claves para un estudio de los aspectos teórico-metodológico de las trayectorias laborales. En: *Revista Colombiana de Sociología*, 35 (1), pp. 127-149. <https://core.ac.uk/download/pdf/301102355.pdf>

Capítulo 4 PRODUCCIÓN SOSTENIBLE

Elaboración artesanal del queso de hoja en la Provincia de Gutiérrez, Boyacá – Colombia. Análisis preliminar



Oscar Alberto Alarcón Pérez¹

Luis Felipe Amaya González²

Margarita Avellanada Vargas³

Juan Carlos Castillo González⁴

Universidad Antonio Nariño
(Colombia)

¹Doctorando en Dirección de Proyectos, Director de Investigación y Docente Investigador del Grupo Gestor Industrial, Facultad de Ingeniería Industrial, Universidad Antonio Nariño. E-mail: oscar.alarcon@uan.edu.co

²Magister en Ingeniería Énfasis en Ingeniería Industrial, Docente Investigador Grupo Gestor Industrial, Facultad de Ingeniería Industrial, Universidad Antonio Nariño. E-mail: lamaya47@uan.edu.co

³Magister en Ingeniería de Software y Sistemas Informáticos, Docente Investigadora grupo de Investigación LACSER, Facultad Ingeniería de Sistemas, Universidad Antonio Nariño. E-mail: marchavellaneda@uan.edu.co

⁴Estudiante de Ingeniería Industrial, Joven investigador grupo de Investigación Gestor Industrial, Facultad de Ingeniería Industrial. E-mail: jcastillo03@uan.edu.co

Resumen

Este documento presenta la caracterización de la elaboración artesanal del queso de hoja, teniendo como unidad de estudio todos los productores de ubicados en la Provincia de Gutiérrez, del departamento de Boyacá, región central de Colombia, a partir de un estudio descriptivo exploratorio, el cual, otorga como resultado la descripción gráfica de todos los procesos y procedimientos llevados a cabo, para la fabricación de este producto alimenticio tradicional.

La investigación esta enriquecida con información primaria y secundaria, que aporta datos sobre las características del producto, contexto regional y económico de la unidad de estudio y algunas reflexiones finales, en búsqueda de mejores condiciones de producción, de transporte y de comercialización del producto, que permitan una mejor economía de los campesinos productores, que conservan sus raíces tradicionales.

A lo largo del capítulo, se encontrarán apartes, como la caracterización de la provincia de Gutiérrez, la descripción del producto artesanal y el detalle de cada una de las actividades requeridas para la elaboración del queso de hoja. Se destaca la gran necesidad de promover una economía solidaria en el sector y la necesidad de fortalecer los procesos productivos, particularmente, en normas de seguridad alimentaria.

Estudio en cabeza de la Universidad Antonio Nariño como entidad financiadora, contando con el apoyo

de Gobernación de Boyacá a partir de la Secretaria de Agricultura, SENA – Cedeagro y Cámara de Comercio de Duitama.

Introducción

En Colombia, la producción láctea resulta ser de gran importancia aportando el 36,7 % del Producto Interno Bruto (PIB), del área pecuaria, siendo un producto esencial de la canasta familiar (Porkcolombia, 2021). A nivel nacional, de la misma forma, resalta su importancia, en cuanto a generación de empleo se refiere, aportando 717.434 empleos directos (Finagro, 2021), donde se reportan 395.000 productores legalmente registrados, que distribuyen el litro del producto en promedio a \$1.300 pesos colombianos (Molano *et al.* 2021).

En la actualidad, Boyacá ostenta ser el quinto departamento con mayor producción de leche en Colombia, con, aproximadamente, 1.178.764 litros diarios (Minagricultura, 2020). El departamento se encuentra dividido en 12 provincias: Sugamuxi, Tundama, Valderrama, Norte, Centro, Neira, Oriente, Lengupa, Ricaurte, Márquez, Occidente y Gutiérrez, siendo las provincias de Occidente, Norte y Centro, las de mayor producción litro/día (Gobernación de Boyacá, 2017). Esta producción, en mayor parte, es dedicada a la fabricación de queso de las diferentes tipologías, como queso doble crema, paipa, quesillo y, en menor cantidad, el tradicional queso de hoja (Portalechero, 2021).

Centrándonos en la unidad de estudio geográfica, la provincia de Gutiérrez, se encuentra ubicada al noreste del departamento, perteneciendo a ella seis municipios: Chiscas, El Cocuy, El Espino, Guacamayas, Güicán y Panqueba; región agrícola, que se destaca por la producción caprina y bovina, manteniendo características que la convierten en la productora de leche con mejores características físico-químicas en el departamento de Boyacá (Secretaría de Desarrollo Agropecuario Gobernación de Boyacá, 2020).

Por otro lado, el queso de hoja es un alimento tradicional en varias regiones de Colombia, como Antioquia, Santanderes y Boyacá, manteniendo un empaque biodegradable de la hoja de la planta Rea. Este producto, también hace presencia en varios países de América Latina, como Ecuador, México y República Dominicana, convirtiéndose en un icono derivado de la gastronomía Boyacense que, actualmente, se procesa y se distribuye desde la provincia de Gutiérrez, a las ciudades más importantes del departamento de Boyacá y capitales de departamentos cercanos, como Bogotá y Bucaramanga (Quesos.com, 2021).

Infortunadamente, no todas son buenas noticias para los productores tradicionales de queso de hoja, no solo en la Provincia de Gutiérrez sino, en general, a quienes distribuyen el producto en todo el territorio Colombiano; en primer lugar, porque la leche y sus derivados, según el Departamento Nacional de Planeación (2005), en el documento Conpes 3376, son alimentos de alta probabilidad de generar riesgos en la salud pública y el queso

de hoja, al estar elaborado con leche cruda, puede favorecer la propagación microbiana y, por consiguiente, cualquier mala práctica derivada de su materia prima, elaboración, conservación, transporte y comercialización, puede generar trastornos en el consumidor; razón principal, que deriva en la dificultad del queso de hoja para obtener el Registro Sanitario Invima, que cumpla las condiciones de salubridad y permita la comercialización regular en el territorio Colombiano.

Sumado a lo anterior esta misma entidad realiza algunas recomendaciones para todo producto que contenga envoltura natural, como la hoja de planta de Rea, en el queso de hoja mencionando, que el consumidor debe “verificar que la envoltura natural esté limpia y desinfectada, libre de patógenos, sin residuos de plaguicidas, con el fin de garantizar la inocuidad y la preservación del producto” (Invima, 2019: 3).

Los problemas anteriores justifican la realización del presente estudio, que mantiene como objetivo principal, el caracterizar todos los procesos de elaboración artesanal del queso de hoja, en búsqueda de proponer mejoras, en cuanto elaboración, conservación, transporte y comercialización, que permitan a sus productores tener mejores condiciones y garantías en el mercado para la conservación de este producto tradicional de la gastronomía colombiana; a partir de un estudio de tipo descriptivo exploratorio: descriptivo, al evidenciar todas las prácticas tradicionales de elaboración del producto y exploratorio, al usar herramientas de recolección de información primaria

y encontrarse muy poca literatura referente al tema tratado, manteniendo, como unidad de estudio, todos los productores artesanales de queso de hoja de la Provincia de Gutiérrez, del departamento de Boyacá.

Estudio encabezado por la Universidad Antonio Nariño, como entidad financiadora, con el apoyo de entidades públicas y privadas, como Gobernación de Boyacá, a partir de la Secretaría de Agricultura, SENA – Cedeagro y Cámara de Comercio de Duitama.

Contexto regional

Boyacá es uno de los 32 departamentos existentes en Colombia, ubicado en la parte central del país y hace parte de la región andina que, a su vez, se divide en 123 municipios, incluida su capital, Tunja; el departamento, simultáneamente, agrupa sus municipios en 13 provincias (Gutiérrez, Norte, Tundama, Ricaurte, Occidente, Centro, Márquez, Oriente, Neira, Lengupá, Sugamuxi, la Libertad y Valderrama), un distrito fronterizo (Cubará) y una zona de manejo especial (Puerto Boyacá). De acuerdo con los datos poblacionales del 2020, el departamento reporta un total de 1.230.910 habitantes, destacándose

3 ciudades principales, que superan los 100 mil habitantes (Tunja, Duitama y Sogamoso) y que forman el eje de desarrollo de Boyacá.

El departamento de Boyacá cuenta con un PIB (2019) de \$28.849 (miles de millones, provisional), con un PIB per cápita, al 2019, de \$23.437.086 (provisional) y un PIB por trabajador, al 2019, de \$54.055.417 (provisional), que representa una participación en el aporte nacional del 2,72 % (Consejo Privado de Competitividad, 2021).

Según datos del Consejo Privado de Competitividad (CPC), en su informe del índice departamental de competitividad 2000-2021 (IDC), Boyacá, se ubica en el noveno lugar, con un puntaje de 5,71, por debajo de departamentos, como Antioquia, Valle de Cauca, Santander, Risaralda, Atlántico, Caldas, Cundinamarca y la capital Bogotá D.C.; dentro del informe, se presentan los siguientes puntajes en cada uno de los pilares evaluados (Tabla 1).

Tabla 1. Índice de Competitividad Boyacá 2020-2021.

Pilar / Factor	IDC 2020	Cambio en puntaje ante IDC 2019	Posición 2020	Índice Entidad Líder	Rezago Respecto a Entidad Líder	Valor Máximo	Rezago Respecto a Valor Máximo
1. Condiciones Habilitantes							
Instituciones	5,26	-0,6	12	7,42	2,16	10	4,74
Infraestructura	5,91	0,9	5	8,58	2,67	10	4,09
Adopción TIC	5,15	-0,8	11	8,84	3,69	10	4,85
Sostenibilidad Ambiental	4,97	-0,3	19	6,71	1,74	10	5,03
2. Capital Humano							
Salud	5,97	-0,1	9	7,65	1,68	10	4,03
Educación Básica y Media	7,90	0,1	1	7,90	0,00	10	2,10
Educación Superior y Formación Trabajo	5,66	0,6	10	8,93	3,27	10	4,34
3. Eficiencia de los Mercados							
Entorno para los Negocios	6,66	0,0	23	7,34	0,68	10	3,34
Mercado Laboral	6,02	-0,3	13	7,88	1,86	10	3,98
Sistema Financiero	4,02	0,4	12	10,00	5,98	10	5,98
Tamaño del Mercado	5,75	0,0	16	8,92	3,17	10	4,25
4. Ecosistema Innovador							
Sofisticación y Diversificación	6,35	0,0	17	9,81	3,46	10	3,65
Innovación y Dinámica Empresarial	4,66	0,3	9	9,59	4,93	10	5,34
ÍNDICE COMPETITIVIDAD 2020	5,71	0,0	9	8,33	2,62	10	4,29

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de IDC 2020-2021.

De la tabla 1, se destaca el liderazgo del departamento de Boyacá en los procesos de educación básica y media (posición 1), mientras que se manifiesta un rezago en el entorno para los negocios (posición 23); de acuerdo con la evolución de los pilares, se resalta el crecimiento en infraestructura, pasando del puesto 16, en el 2019, al puesto 5, en el 2020; por su parte,

en el pilar de sostenibilidad ambiental, se presenta un declive, pasando de la posición 13, en el 2019, a la 19, en el 2020; en cuanto al resto de pilares, se tiene un comportamiento regular y estable, con bajas variación entre los años medidos.

Para resaltar un poco las disparidades que se presentan al interior del departamento, se muestran algunas cifras (Tabla 2), que no contrastan con los datos generales del IDC departamental, en otras palabras, el desarrollo del departamento se focaliza en las principales ciudades (Tunja, Duitama, Sogamoso, Chiquinquirá), con las mejores cifras y deja de lado a los municipios más remotos, generando un desarrollo irregular entre el centro (ciudades principales) y la periferia (municipios alejados).

De acuerdo con la tabla 2, las provincias de Centro, Tundama, Sugamuxí y Occidente concentran el 66,6 % de la población de Boyacá, validando la relevancia de las principales ciudades del departamento, mientras que las zonas más deshabitadas son Gutiérrez, ZMF Cubará y la provincia de la Libertad; algunos de los fenómenos que se identifican es la migración de la población hacia esas ciudades o hacia otros departamentos, particularmente, el municipio del El Cocuy y la provincia de Gutiérrez, que presenta una tasa de expulsión entre

Tabla 2. Datos poblacionales por provincia en Boyacá (2018).

Provincia	Población Provincia	Part. % en el total Dpto	Capital de Provincia	Población Capital Provincia	Part. % total población Provincia
Provincia Centro	280.006	23,0 %	Tunja	172.548	61,6 %
Provincia Sugamuxi	211.303	17,4 %	Sogamoso	127.235	60,2 %
Provincia Tundama	189.153	15,5 %	Duitama	122.436	64,7 %
Provincia Occidente	129.716	10,7 %	Chiquinquirá	56.054	43,2 %
Provincia Ricaurte	95.915	7,9 %	Moniquirá	22.572	23,5 %
Provincia Márquez	59.875	4,9 %	Ramiriquí	9.887	16,5 %
ZME Puerto Boyacá (1)	46.736	3,8 %	Puerto Boyacá	46.736	100,0 %
Provincia Neira	37.642	3,1 %	Garagoa	17.932	47,6 %
Provincia Norte	32.620	2,7 %	Soatá	9.066	27,8 %
Provincia Oriente	32.171	2,6 %	Guateque	10.699	33,3 %
Provincia Valderrama	39.340	3,2 %	Socha	7.938	20,2 %
Provincia Lengupá	23.177	1,9 %	Miraflores	8.847	38,2 %
Provincia Gutiérrez	19.131	1,6 %	El Cocuy	4.215	22,0 %
ZMF Cubará (2)	10.319	0,8 %	Cubará	10.319	100,0 %
Provincia La Libertad	10.272	0,8 %	Labranzagrande	3.526	34,3 %
Total Departamento	1.217.376	100,0%		630.010	51,8 %
(1) Zona de Manejo Especial de Puerto Boyacá.					
(2) Zona de Manejo Fronterizo de Cubará.					

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos Censo 2018 (DANE, 2019a).

1,8 al 2,3 %, en el periodo 2005-2018 (González, H., 2021), ocasionando el abandono del campo y los altos niveles de pobreza, en esta región remota.

Junto con las provincias de la Libertad (participación del 0,8 %) y la zona de manejo fronterizo de Cubará (participación del 0,8 %), la provincia de Gutiérrez (participación del 1,6 %) es una de las provincias con menos población del departamento (Tabla 2) y su contribución al PIB departamental es menor del 1 % (Tabla 3), lo que manifiesta el bajo nivel productividad y competitividad ante otras regiones del departamento.

En la región, se manifiestan problemáticas propias, en cuanto a necesidades básicas insatisfechas, nivel de escolaridad, baja producción agrícola e industrial, reducido número de unidades productivas, que la presentan como una provincia focalizada hacia actividades del sector terciario (comercio y turismo) y no propiamente como es reconocida, en ganadería y en agricultura. De acuerdo con datos del DANE 2005, la provincia de Gutiérrez presenta 759 unidades productivas de tipo micro y una unidad productiva, de nivel medio, evidenciando la falta de producción consolidada de alto nivel.

En resumen, la baja capacidad de generación de recurso en la región establece a la provincia con una tipología de desarrollo temprano, con la necesidad de establecer programas de nivel básico (necesidades básicas) y con un amplio panorama de implementar dinámicas de desarrollo rural, comunitario y productivo,

que potencialicen a la región, desde una economía de subsistencia hacía una economía sostenible.

Luego de un análisis provincial, se presentan algunos datos específicos por municipio de la provincia de Gutiérrez, en Boyacá; en la tabla 4, se muestra la población por municipio y cabecera, donde se identifica que el municipio de Güicán, sin ser la capital de la provincia, se proyecta como el municipio con mayor población (4331 habitantes, para el 2021); asimismo, los municipios de Güicán, El Cocuy, Chiscas y El Espino consolidan el 81 % de la población de la provincia, con un 39 % (promedio), de ella, concentrada en el área urbana.

En cuanto al producto interno bruto (PIB) de estos municipios (Tabla 5), encontramos que la capital de provincia genera la mayor cantidad de ingresos, con un valor agregado de 54,60 (miles de millones de pesos), mientras que el municipio de Guacamayas tiene un aporte de 20,35 (miles de millones de pesos); se puede decir que cuatro de los municipios concentra el 80 % de valor agregado de la provincia (DANE, 2019b).

En cuanto a las necesidades básicas insatisfechas encontramos que tres de los seis municipios presentan una incidencia de necesidades por debajo del 20 % (Guacamayas, El espino y Panqueba), mientras que Chiscas, Güicán y el Cocuy presentan un porcentaje cercano al 30 %, como una incidencia media-alta que, en conjunto, ratifica a la provincia como una de las regiones con necesidades más sentidas (Tabla 6).

Tabla 3. Valor Agregado, PIB estimado e ingreso per cápita por provincia en Boyacá (2019).

PROVINCIA	Valor Agregado (Miles de millones de pesos) 2019	Part. % en el PIB departamental	PIB estimado (Miles de millones de pesos)	PIB estimado (Miles de Millones de Pesos) 2019	Población proyectada 2019	PIB per-cápita estimado 2019
Provincia Centro	6.356,99	24,0 %	6.882,95	6.883	285.027	24.148.418
Provincia Sugamuxi	6.104,20	23,0 %	6.609,24	6.609	214.115	30.867.730
Provincia Tundama	3.482,43	13,1 %	3.770,55	3.771	192.303	19.607.347
ZME Puerto Boyacá (1)	2.414,42	9,1 %	2.614,18	2.614	47.600	54.919.696
Provincia Occidente	2.128,57	8,0 %	2.304,68	2.305	130.761	17.625.115
Provincia Ricaurte	1.527,15	5,8 %	1.653,50	1.654	97.141	17.021.694
Provincia Márquez	1.117,40	4,2 %	1.209,86	1.210	60.130	20.120.668
Provincia Neira	1.105,84	4,2 %	1.197,33	1.197	37.810	31.667.145
Provincia Valderrama	563,42	2,1 %	610,04	610	39.024	15.632.437
Provincia Oriente	524,37	2,0 %	567,75	568	32.170	17.648.559
Provincia Norte	420,02	1,6 %	454,77	455	31.853	14.277.205
Provincia Lengupá	321,05	1,2 %	347,61	348	23.159	15.009.723
Provincia Gutiérrez	227,53	0,9 %	246,36	246	18.958	12.994.967
Provincia La Libertad	121,05	0,5 %	131,06	131	10.296	12.729.454
ZMF Cubará (2)	89,11	0,3 %	96,49	96	10.563	9.134.248
Total Departamento	26.503,55	100 %	28.696,38	28.696	1.230.910,00	23.313.142
(1) Zona de Manejo Especial de Puerto Boyacá.						
(2) Zona de Manejo Fronterizo de Cubará.						

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos (DANE, 2019b).

Tabla 4. Población por municipio Provincia de Gutiérrez en Boyacá.

Municipio	Población proyectada 2021	Participación en el total % Dpto	Población cabecera	Población urbana % total municipio
Güicán	4.331	0,35 %	1.396	32 %
El Cocuy	4.144	0,33 %	2.243	54 %
Chiscas	3.914	0,31 %	916	23 %
El Espino	3.076	0,25 %	1.401	46 %
Guacamayas	1.847	0,15 %	647	35 %
Panqueba	1.709	0,14 %	855	50 %

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos (DANE, 2019a).

Tabla 5. Valor Agregado, PIB estimado y PIB per cápita por municipio Provincia de Gutiérrez en Boyacá.

Municipio	Valor agregado (Miles de millones de pesos) 2019	Part. % municipal en el PIB departamental	PIB estimado (Miles de millones de pesos)	PIB per-cápita estimado 2019
El Cocuy	54,60	0,21	59,12	14.244.857
Güicán	45,88	0,17	49,68	11.593.886
Chiscas	44,81	0,17	48,52	12.364.000
El Espino	35,86	0,14	38,82	12.712.185
Panqueba	26,03	0,10	28,19	16.561.600
Guacamayas	20,35	0,08	22,04	11.956.286

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos (DANE, 2019b).

Tabla 6. Necesidades básicas insatisfechas (NBI) por municipio Provincia de Gutiérrez en Boyacá.

Municipio	NBI Cabecera (%)	NBI rural + centros poblados (%)	NBI Total (%)
Guacamayas	15,15	9,91	11,68
El Espino	8,63	17,17	13,13
Panqueba	6,27	23,19	15,19
Chiscas	12,50	33,88	28,83
Güicán	3,76	41,51	29,74
El Cocuy	25,71	37,06	30,90

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos (DANE, 2019b).

En la dinámica productiva de los municipios de la provincia de Gutiérrez predomina las actividades agrícolas y pecuarias; sin embargo, los datos de valor agregado manifiestan que la vocación productiva principal se encaja en el sector terciario, mientras

que la vocación secundaria es el sector primario. De acuerdo con los datos de las Cámaras de comercio del departamento, se tiene las siguientes unidades productivas en la provincia (Tabla 7).

Tabla 7. Unidades productivas Provincia de Gutiérrez en Boyacá 2019.

Municipio	Creadas			Renovadas			Canceladas		
	Personas Naturales	Sociedades	Total	Personas Naturales	Sociedades	Total	Personas Naturales	Sociedades	Total
Guacamayas	10	1	11	52	17	69	3	0	3
El Espino	9	1	10	66	18	84	6	0	6
Panqueba	15	0	15	50	10	60	3	0	3
Chiscas	7	2	9	69	17	86	3	0	3
Güicán	14	1	15	65	13	78	4	1	5
El Cocuy	20	3	23	91	20	111	9	1	10

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos Boyacá en Cifras 2019.

Las unidades productivas, se concentran en el municipio del El Cocuy, capital de provincia (111 unidades), mientras que el municipio de Guacamayas reporta solamente 62 unidades; un elemento a resaltar es que dentro de estos datos las unidades productivas de carácter industrial son muy bajas, reportándose, en su mayoría, unidades comerciales y de servicio.

Respecto a la producción láctea, en departamento de Boyacá es uno de los 10 mayores productores de leche, ubicándose en el número 5, con una producción de 1.178.764 litros diarios y una participación de 6 %, en la producción nacional (Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural, 2021). En el departamento, se destacan las zonas de Ubaté-Chiquinquirá, la provincia de centro, la provincia de norte y la ZME de Puerto Boyacá y, en cuanto a la provincia de Gutiérrez, se define como una región con leche de buena calidad. Particularmente, el gremio de productores de leche refleja problemáticas en diferentes líneas, como el enfrentar el cambio climático (sequías e inviernos acentuados), la coyuntura de precios y mejorar la competitividad ante algunos tratados firmados por

el gobierno Nacional; estos retos implican focalizar esfuerzo en desarrollar proyectos de apoyo técnico, BPO, mejoramiento en la calidad del producto, mejoramiento bovino, asociatividad, promoción al consumo y generar valores agregados en la transformación de la leche.

La relevancia del campo y particularmente el sector lácteo, se manifiesta como una apuesta del gobierno de Colombia; es así que, en el CONPES 3675, establece algunas estrategias de prioridad en el sector, dentro de ellas, el definir esquemas de asociatividad, aumentar la competitividad, ampliar y abastecer el mercado interno, entre otras (Departamento Nacional de Planeación, 2010). Cada una de estas estrategias, se aplican directamente a la provincia de Gutiérrez, en Boyacá, donde se evidencia dificultades en la cadena productora, iniciando con pérdidas en el pago del litro de leche al productor, a precios muy por debajo de los fijados en el mercado (\$1.229 por litro) (Minagricultura, 2021); también, la baja productividad en la transformación de la leche en productos derivados y es ahí donde el queso de hoja toma una

gran relevancia, en convertirse en una alternativa de producción, con arraigo de un producto artesanal y regional, que permite y brinda una oportunidad de ingresos y desarrollo a esta comunidad.

Del queso de hoja y sus características

En el siguiente apartado, se presentan las características físico-químicas más representativas, a partir de la observación directa realizada en el trabajo de campo, enmarcado dentro de las actividades del proyecto e información secundaria de trabajos

pasados, realizados en el área de estudio y áreas cercanas, que presentan condiciones y variables similares al elaborar queso de hoja.

En primer lugar, el queso de hoja, es un queso fresco y de color blanco, suave, como se observa en la figura 1; este queso conserva una mayor cantidad de agua comparado con las demás tipologías de quesos, debido a la no cocción de la leche; aporta naturalmente proteínas y grasas, que ayudan a mantener la temperatura corporal y favorecen la absorción de vitaminas (Lozada, 2016).



Fuente: Propia.

Figura 1. Queso de hoja Provincia de Gutiérrez, Boyacá- Colombia.

La materia prima para su elaboración es leche entera, sal, cuajo y hojas de Rea, para su envoltura; el olor del producto depende, en gran medida, de la hoja en el que se empaque, tomando el olor característico de esta, combinando con el aroma tradicional de la cuajada; en cuanto a su conservación, es un producto

con un periodo de conservación corto, aun si se está refrigerado (Quesos.com, 2021). Estas y demás características físico-químicas del queso de hoja se resaltan en la tabla 8.

Tabla 8. Características Físico-químicas queso de hoja.

Característica	Descripción
Textura	Blanda
Corteza	Textura lisa
Color	Color blanco suave
Presentación	Circular
Humedad	54,0- 56,0 %
Grasa	21,0-23,0 %
Proteína	17,0-19,0 %
Sal	1,5- 1,7 %
Ph	5,4 - 5,8

Fuente: Elaboración propia a partir de Lozada (2016) y Becerra (2017).

Referente al consumidor del queso de hoja varía, desde quienes desean degustar platos típicos hasta chefs, quienes han decidido incluir en sus platos dulces este tipo de queso, convirtiéndose en un producto muy valorado en la gastronomía colombiana (La Opinión, 2021).

Como ya se había mencionado, su empaque es un envoltorio natural de hoja de Rea, o Rigua, o Bijao, o como se le conoce a la planta con nombre su nombre científico, *Calathea lutea*. “*Sus grandes hojas de color verde amarillento pueden medir 1 metro de longitud y unos 50 cm de anchura. Las flores son amarillas y surgen entre brácteas de color marrón rojizo lo que proporciona un bello contraste. Pueden florecer durante todo el año*”(Consultaplantas, 2020: 3), como se muestra en la figura 2. Dentro de los usos más importantes de la hoja de Rea está el envoltorio

del tradicional bocadillo veleño, como recipiente de cocción de tamales, además de otras prácticas para la preparación de varios tipos de peces en la costa atlántica colombiana (El Universal, 2021; Historia de la Cocina, 2010).

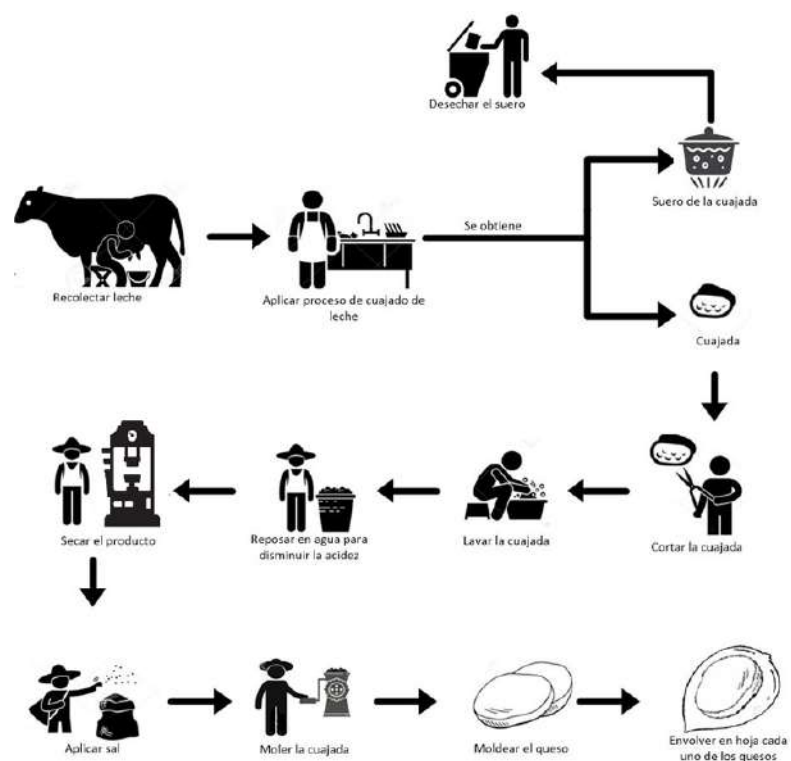
Proceso de elaboración artesanal

Para la elaboración del queso de hoja artesanal, se destacan ocho procesos fundamentales, iniciando con la elaboración de la cuajada hasta la envoltura del producto final. En este proceso, se descarta la descripción de la materia prima, así como los procesos de distribución y de comercialización, solo se concentra en aquellas actividades propias de la elaboración del producto artesanal; a continuación (Figura 3), se describe cada uno de los procesos de elaboración.

Figura 2. Hojas de Rea Provincia de Gutiérrez.



Fuente: Propia.

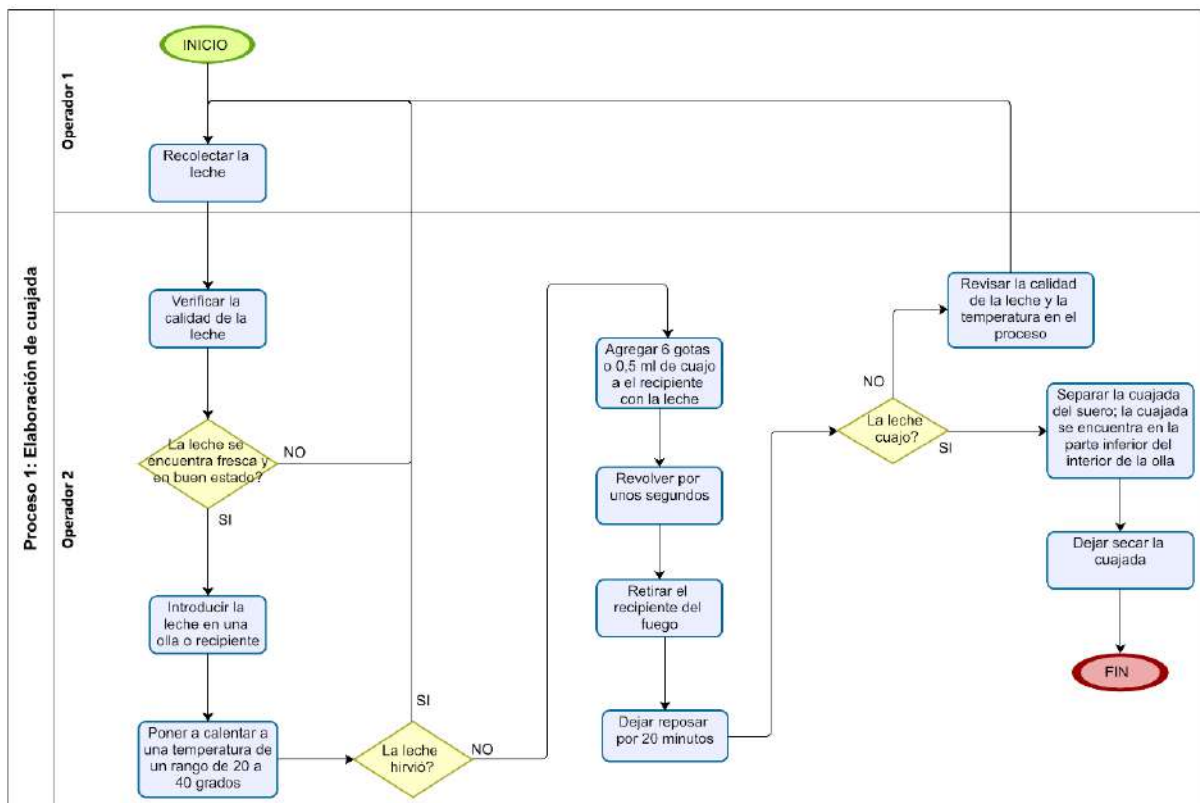


Fuente: Propia.

Figura 3. Pictograma Proceso de elaboración del queso de Hoja.

Para la elaboración de la cuajada, la cual, es un componente fundamental para la preparación del queso de hoja artesanal, es necesario contar con algunos recursos, como leche, un recipiente, cuajo, estufa y una espátula de cocina; en primer lugar, se debe verificar el estado de la leche, ya que debe estar fresca y en buen estado, de lo contrario, no cuajará.

Posteriormente, se pone a calentar a una temperatura de 20 a 40 grados, pero no debe hervir; luego, se agrega el cuajo a la cantidad adecuada, de acuerdo con la leche a procesar, con el fin de separar los sólidos del suero de la leche; este proceso es previo al corte de la cuajada (Figura 4).



Fuente: Elaboración Propia.

Figura 4. Proceso de elaboración de cuajada.

Para llevar a cabo el corte de cuajada, se necesita únicamente un cuchillo con filo; por cuestiones de higiene, el operario debe lavar sus manos; luego, se procede a cortar cuidadosamente la cuajada en pequeños trozos; posteriormente, se verifica si los trozos de cuajada no son demasiado grandes, si es así, se aconseja cortarlos, nuevamente, hasta obtener trozos de cuajada más pequeños. Por último, la cuajada ya cortada se introduce en un recipiente limpio, para luego ser llevada al área de lavado.

Para llevar a cabo el lavado de cuajada, primero, se debe llenar uno de los dos recipientes con agua; luego, la cuajada se remoja y frota con las manos; este proceso se debe realizar en repetidas ocasiones (entre seis a siete veces), para, finalmente, introducir la cuajada ya lavada en un recipiente vacío.

Para el proceso de reposo, inicialmente, se debe agregar agua limpia al recipiente; después, se introduce la cuajada ya limpia con el agua, para dejar reposar dentro de las seis u ocho horas siguientes, con el fin de eliminar la acidez y el sabor agrio del subproducto.

Para el secado y aplicación de sal, primero se debe introducir la cuajada mojada en el lienzo (algunos productores utilizan costales o lonas para este proceso); posterior. se debe situar en la prensa para girar la llave y comprimir el producto, acelerando el proceso de secado; luego de secar, se introducen los trozos de cuajada en un recipiente, a los cuales, se les debe añadir sal (la cantidad de sal se agrega a partir del conocimiento de cada productor).

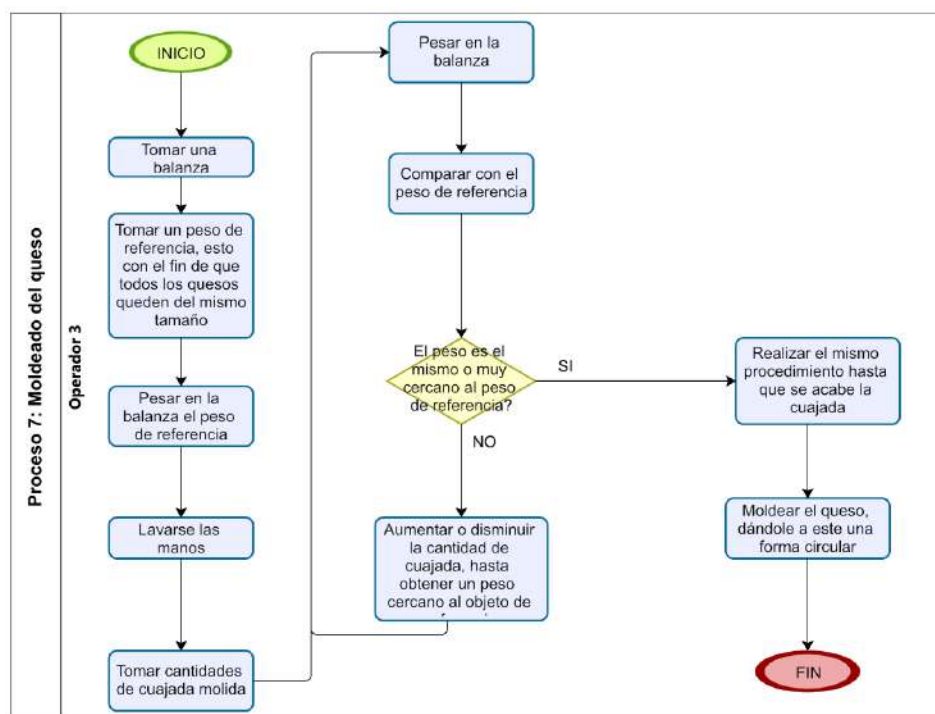
El principal fin del proceso de molienda de la cuajada es el disminuir el tamaño del subproducto; para esto, se requiere ajustar o calibrar la máquina de moler a su mayor nivel, garantizando que la molienda será fina. Este proceso facilita el proceso de moldeado, dando una consistencia y textura particular del queso de hoja. Para moldear el queso de hoja, primero, se debe tomar un peso de referencia (tipo de presentación), con el fin que todas las unidades tengan un peso uniforme y se realiza en un abalanza estándar (Figura 5), agregando o disminuyendo producto para cumplir con el peso requerido. Luego, se procede a introducir el producto en los moldes para compactar y adecuar a la forma del queso que, regularmente, es circular; los productores artesanales utilizan diferentes tipos de moldes, algunos de acero inoxidable, otros de aluminio o de material PVC, que cumplen la función de este proceso (Figura 6).

El último proceso para hacer el queso de hoja artesanal es la envoltura o empaque, que consiste en envolver todos los quesos en cada una de las hojas, para que, posteriormente, sean vendidos (Figura 7). Para la adecuación de las hojas son previamente desvenadas y lavadas con cuidado; algunos productores usan la hoja en su totalidad y otros solamente una parte de ellas, ya que optimizan la utilización del recurso. Con el fin de mejorar la presentación y el proceso de envoltura algunos productores han optado por la utilización de plástico (Vinipel), como envoltura previa a la hoja, garantizando, de cierta manera, el aislamiento y la contaminación.



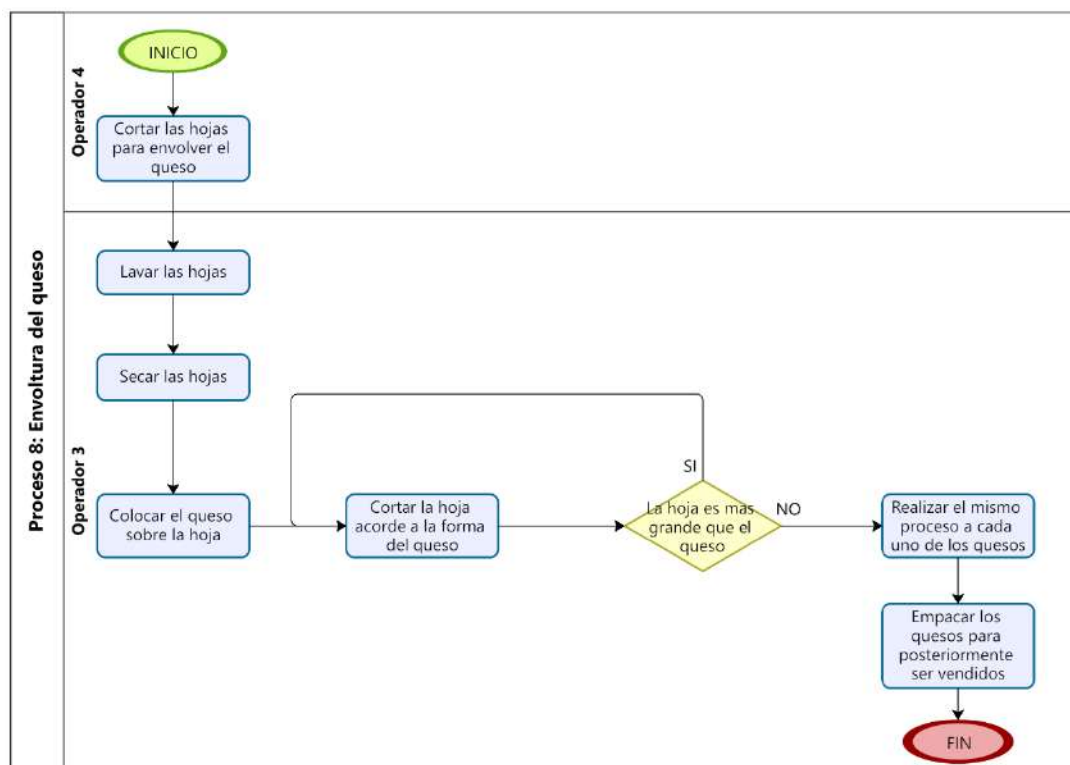
Fuente: Propia.

Figura 5. Estandarización del peso queso de hoja.



Fuente: Elaboración Propia.

Figura 6. Proceso de moldeado queso de hoja.



Fuente: Elaboración Propia.

Figura 7. Proceso envoltura queso hoja.

Caracterización regional producción queso de hoja

A partir de entrevistas realizadas a los productores artesanales de queso de hoja de la provincia de Gutiérrez, se identifican aspectos relevantes a la producción semanal del queso de hoja, como número de productores activos de cada municipio, aspectos socioeconómicos de los productores, nivel

de tecnificación, precio de adquisición de la cuajada, diferentes presentaciones, precio de venta y ubicación de clientes. En primer lugar, se identificaron el número de productores de queso de hoja de cada municipio de la provincia de Gutiérrez (Tabla 9).

Tabla 9. Productores queso de hoja Provincia de Gutiérrez.

Municipio	Número de Productores
Guacamayas	4
El Cocuy	5
Panqueba	3
Güicán	3
El Espino	9
Chiscas	10

Fuente: Elaboración Propia.

En el municipio de Guacamayas, se identifican cuatro productores, los cuales, aprendieron a elaborar el queso de hoja a partir del conocimiento de sus padres; al consultar sobre el nivel de tecnificación, todos usan instrumentos tradicionales, como máquina de moler manual, adquiriendo la libra de cuajada en un promedio de \$4.000. La información concerniente a tipos de presentación, precio de venta, nivel de producción y clientes se muestra en la tabla 10.

El municipio de El Cocuy presenta cinco productoras de queso de hoja, todas pertenecientes a una misma familia (madre y cuatro hijas), quienes fabrican queso de hoja, expresando que la mayor dificultad que presenta el municipio es la adquisición de hojas de Rea, para su envoltura tradicional, teniendo un nivel de tecnificación bajo, al realizar todas las actividades a mano, adquiriendo la libra de cuajada a un precio de \$4.000 y con tres tipos de presentación (Tabla 11).

En el caso del Municipio de Panqueba, se identifican tres productores, quienes presentan la menor cantidad de elaboración de la región, con una producción semanal menor a 50 unidades, para consumo local; debido a la cercanía de los municipios de El Espino y Güicán, distribuyen el producto en Panqueba.

En el Municipio de Güicán, se identifican tres productores; uno de ellos, con una diferenciada producción de queso de hoja, representada en más de 1.000 unidades semanales y se distancia, en gran medida, de los demás productores municipales, quienes no pasan de las 100 unidades; esta información se complementa en la tabla 12. Se resalta que el productor mantiene un nivel de tecnificación medio usando maquinaria eléctrica para la elaboración del producto.

Tabla 10. Características productores queso de hoja municipio de Guacamayas.

Tipos de presentación	Precio de venta	Producción semanal unidades	Clientes - Ubicación
250 gramos	\$3.000	80	Guacamayas - Bogotá - Bucaramanga.
350 gramos	\$5.000	140	Guacamayas - Bogotá - Bucaramanga.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11. Características productores queso de hoja municipio de El Cocuy.

Tipos de presentación	Precio de venta	Producción semanal unidades	Clientes - Ubicación
180 gramos	\$2.000	700	Bucaramanga- Bogotá- Panqueba- Duitama- Tunja
280 gramos	\$4.000	500	Bucaramanga- Bogotá- Panqueba- Duitama- Tunja

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 12. Características productores queso de hoja municipio de Güicán.

Tipos de presentación	Precio de venta	Producción semanal unidades	Clientes - Ubicación
60 gramos	\$700	100	Bucaramanga - Güicán - Panqueba
180 gramos	\$2.200	300	Bucaramanga - Güicán - Panqueba
280 gramos	\$3.500	300	Bucaramanga - Güicán - Panqueba
300 gramos	\$4.000	500	Bucaramanga - Güicán - Panqueba

Fuente: Elaboración propia.

Los productores de los municipios de El Espino y Chiscas, al mantener características similares, se resumen en la tabla 13, resaltando la existencia de un productor tecnificado con altos volúmenes de producción; este productor comercializa diferentes tipos de queso, tanto en características como en presentaciones, contando con una planta avalada por el Invima, en cuento a las características requeridas en la normatividad de producción alimentaria.

número considerable de familias debe su sustento a la comercialización de este producto artesanal.

Como se mencionó, en Colombia, a pesar de poseer un gran sin número de productos artesanales, tanto de decoración como las artesanías y productos comestibles, como el queso de hoja, la mayoría siguen manteniendo una comercialización a menor escala, limitándose solamente a zonas en donde el

Tabla 13. Características productores queso de hoja municipio de Güicán.

Tipos de presentación	Precio de venta	Producción semanal unidades	Cientes - Ubicación
180 gramos	\$2.000	700	Bucaramanga- Bogotá- Panqueba- Duitama- Tunja
280 gramos	\$4.000	500	Bucaramanga- Bogotá- Panqueba- Duitama- Tunja
300 gramos	\$4.500	900	Bucaramanga- Bogotá- Panqueba- Duitama- Tunja

Fuente: Elaboración propia.

Los demás productores de estos municipios mantienen una tecnificación baja y una producción artesanal del queso de hoja.

Consideraciones Finales

A partir del estudio realizado, se puede identificar un arraigo cultural en la Provincia de Gutiérrez, en cuanto a producción artesanal de queso de hoja, donde un

turismo es un sector fundamental en el PIB regional, convirtiéndose, estos productos, en un elemento complementario a los atractivos turísticos.

En el caso del queso de hoja, al mantener presencia en los departamentos centrales y la región norte de Colombia, se ha convertido en un producto representativo de la gastronomía, haciendo presencia en cadenas de restaurantes reconocidas, mostrando

gran potencial comercial, a nivel nacional, que ha sido restringido, por normatividad del sector alimenticio, en donde las variables de envoltura natural y el hecho de ser elaborado con leche cruda, han sido los mayores impedimentos, en el momento de obtener el registro Invima, que abra muchos más su mercado nacional. Estas y otras razones han llevado a enfocar las posibles alternativas de adopción de nuevos empaques, como la envoltura en vinipel, siendo una opción que no es bien vista por algunos productores que desean conservar las características propias del producto original; además, se requieren esfuerzos para investigar procesos alternativos, que restrinjan la propagación bacteriana en la fabricación y en la conservación del queso de hoja.

A la vez, se identifica la necesidad de promover proyectos productivos y, particularmente, de la transformación de la leche, como una estrategia de promoción de una economía local, que fortalezca el desarrollo económico regional y resalte las costumbres tradicionales de los pobladores de la Provincia de Gutiérrez.

Bibliografía

Becerra, H. (2017). Estudio de mercados para el queso campesino enriquecido con calcio en la ciudad de Duitama-Boyacá. [Tesis de Pregrado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2610/1/TGT_1223.pdf

Cámara de Comercio de Tunja, Cámara de Comercio de Duitama, Cámara de Comercio de Sogamoso y Fundación Centro de Desarrollo Tecnológico para la Sostenibilidad y Competitividad Regional. (2019). Boyacá en Cifras 2019.

Consejo Privado de Competitividad (CPC), (2021). Índice Departamental de Competitividad 2020-2021. Consejo Privado de Competitividad y Universidad del Rosario. Bogotá Colombia.

Consultaplantas. (2020). Cuidados de la planta Calathea lutea o Bijao. <http://www.consultaplantas.com/index.php/es/plantas-por-nombre/plantas-de-la-a-a-la-c/1041-cuidados-de-la-planta-calathea-lutea-o-bijao>

DANE. (2019a). Censo de población y vivienda 2018. Retrieved from <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivienda-2018>

DANE. (2019b). Indicador de importancia económica municipal Boyacá 2018 provisional. Retrieved from <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/cuentas-nacionales/cuentas-nacionales-departamentales/indicador-de-importancia-economica-municipal>

Departamento Nacional de Planeación (DNP), (2010). Documento CONPES 3675. Política nacional para mejorar la competitividad del sector lácteo colombiano. Consejo Nacional de Política Económica y Social República de Colombia.

Departamento Nacional de Planeación. (2005). Documento Conpes 3376. 5 de septiembre de 2005. (Colombia).

El Universal. (2021). La historia detrás del pastel, un manjar envuelto en bijao. <https://www.eluniversal.com.co/cultural/pastel-un-manjar-envuelto-en-bijao-xb3982404>.

Finagro. (2021). La apuesta por un sector lácteo más sostenible. <https://www.finagro.com.co/noticias/la-apuesta-por-un-sector-l%C3%A1cteo-m%C3%A1s-sostenible>.

Gobernación de Boyacá. (2017). En el Año del Campo, el sector lácteo de Boyacá se sigue fortaleciendo. <https://www.boyaca.gov.co/boyaca-productor-lacteo-dia-mundial-leche/>

Gobernación de Boyacá. (2020). Ordenamiento Territorial Departamental de Boyacá. <http://ordenamiento.dapboyaca.gov.co/>

González, H. (2020). Desequilibrios regionales en Colombia: dinámicas territoriales en el departamento de Boyacá. Boyacá siglo xxi: dinámicas de desarrollo y competitividad regional. Fondo editorial Universidad Antonio Nariño.

Historia de la Cocina. (2010). Historia del Bocado Veleño. <https://www.historiacocina.com/paises/articulos/colombia/beleno.htm>

Invima. (2019). Uso de empaques tradicionales para la industria alimenticia. <https://www.invima.gov.co/uso-de-empaques-tradicionales-para-la-industria-alimenticia>

La Opinión. (2021). Sabores de mi tierra. <https://www.laopinion.com.co/sabores-de-mi-tierra/queso-de-hoja>

Lozada, W. (2016). Estudio de factibilidad para la creación de una fábrica de queso Paipa y queso campesino para lácteos camporeal en la ciudad de Paipa. [Tesis de Pregrado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. <https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/1706/1/TGT-389.pdf>

Ministerio de Agricultura. (2020). Cadena Láctea Colombiana, Análisis situacional Cadena Láctea. http://www.andi.com.co/Uploads/20200430_DT_AnalSitLecheLarga_AndreaGonzalez.pdf

Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural. (2021). Sector Lácteo mayo de 2020. Minagricultura.

Molano, L. Tibaduiza, L. Cañar, D. y Aguilera, G. (2021). Diagnóstico de la producción primaria en fincas lecheras del proyecto cadena de valor láctea en Boyacá y Nariño, Colombia. Revista de Investigación e Innovación Agropecuaria y de Recursos Naturales, 8 (1), 54-61. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2409-16182021000100054&script=sci_abstract

Porkcolombia. (2021). Productos esenciales de la canasta familiar, sí quedarán gravados con la Reforma Tributaria. <https://www.porkcolombia.co/arroz-pollo-cerdo-huevo-leche-y-pescado-productos-esenciales-de-la-canasta-familiar-si-quedaran-gravados-con-la-reforma-tributaria/>

Portalechero. (2021). Tipos de queso en Colombia. <https://portalechero.com/tipos-de-quesos-en-colombia//>

Quesos.com. (2021). Queso de hoja: Características, época de elaboración y variedades. <https://quesoss.com/hoja/>

Secretaria de Desarrollo Agropecuario Gobernación de Boyacá. (2019). Empresas del sector de derivados lácteos de Boyacá aumentaron su productividad en un 25%. <https://www.boyaca.gov.co/secretariadesarrolloempresarial/empresas-del-sector-de-derivados-lacteos-de-boyaca-aumentaron-su-productividad-en-un-25/>



PARTE III

CONCLUSIONES Y AGRADECIMIENTOS DE LA XIII CÁTEDRA DE INTEGRACIÓN LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA¹

“No es la primera vez que el mundo se enfrenta a una gran crisis. Las guerras, las catástrofes naturales, los disturbios sociales y las recesiones financieras son, lamentablemente, demasiado frecuentes. Pero nunca había sido probada tan a fondo la fuerza de los colegios y universidades como durante la pandemia actual. La crisis sanitaria ha puesto de manifiesto, que la brecha digital y las desigualdades económicas no eran nociones teóricas de escasa trascendencia para la educación superior, sino dolorosas realidades que influyeron directamente en la capacidad de los colegios y universidades para hacer frente a la crisis del Covid-19 y ofrecer una oferta en línea de alta calidad”

(Perspectives on the challenges to access and equity in Higher Education across the world in the context of COVID, NEON and WAHED, 2021).

¹El componente humano es determinante para lograr procesos exitosos y re-pensar una región integrada, que provea de indicadores positivos, para ir determinando el logro de cada uno de los ODS; por esta razón, cada eje temático, ha sido definido para determinar una reflexión unísona, que dé cuenta del empoderamiento para la integración regional. El tema central de la convocatoria 2021 fue “Educación Superior por un mundo más equitativo e inclusivo”, en el contexto Latinoamericano y Caribeño.

Las investigaciones, alrededor del mundo, han demostrado que el Covid-19 ha afectado a los jóvenes, en gran medida «*Los adultos jóvenes han pagado un alto precio en forma de oportunidades perdidas para educación, redes sociales e inserción laboral*» (Timonen *et al.* 2020). Esto reafirma la idea que, tal vez, haya sido el mayor desafío que afrontó la Educación Superior, a escala global y, por ello, que los principales implicados sean los miembros de las comunidades universitarias, en todo el mundo.

Los hallazgos de la investigación sobre el impacto de la actual pandemia en la educación es que la brecha de aprendizaje, entre ricos y pobres, crecerá y que los estudiantes desfavorecidos, sufrirán mayores pérdidas de aprendizaje y altos impactos en sus ganancias de por vida (OCDE, 2020). Esta situación pone de manifiesto, la razón, por la cual, AUALCPI decidió con su decimotercera cátedra abordar el tema de la equidad y la inclusión.

Se presentan grandes desafíos que enfrentar; el mundo postcovid no parece un mundo homogéneo y en educación superior, no es la excepción. La equidad ha estado en el centro de la discusión, pues el solo hecho de no lograr el acceso, a través de las tecnologías de la información y de la comunicación TIC, a las clases y actividades de formación de muchos jóvenes en el mundo, puso de manifiesto la inequidad en la conexión a Internet. Asimismo, la ruralidad, una vez más fue el epicentro del problema, las redes eléctricas y de conexión, no eran suficientes para que los estudiantes de estas zonas continuaran con su proceso de formación.

Esta situación estuvo mayormente visibilizada en América Latina y el Caribe, donde, según cifras del IESALC, al 9 de diciembre del 2021, el proceso de reapertura y retorno a la presencialidad, se veía como lo evidencia el mapa 1.

La urgente necesidad de regresar a las aulas para los estudiantes de educación superior determinó que los gobiernos en la región tomaran medidas, de acuerdo con la evolución del virus, pero sin dejar de lado las afectaciones en el proceso de formación.

A pesar que la reacción ha sido escalonada, aún tenemos desafíos importantes en el marco de este trabajo: la equidad y la inclusión, dos categorías que determinan el derrotero de análisis de muchos de los trabajos que presentamos en este tomo. Y es que no identificar el papel de los objetivos de desarrollo sostenible en la educación superior sería trabajar desarticuladamente con las demandas globales.

La meta de hacer de este mundo un lugar más sostenible, de hoy a 2030, nos permite evidenciar que el trabajo en red toma mucha más fuerza que nunca y la pandemia también lo demostró; fue necesario construir alianzas entre actores, para garantizar un control mayor del virus por SARS CoV2. Sin ese trabajo articulado, tal vez, hoy, la educación superior seguiría enfrentando problemas para su retorno a la presencialidad.



Mapa 1. Reapertura de la educación superior en América Latina y el Caribe durante COVID-19.

Es necesario articular la equidad con todo: internacionalización, empleabilidad, necesidades de los profesores y estudiantes, demandas sociales, solo así, podremos replantear el escenario postpandemia para la Educación Superior. Es urgente sumar más actores a la creación de soluciones y vías para afrontar este nuevo mundo que, lastimosamente, se avecina más desigual.

Un mundo más equitativo e inclusivo, no puede darse sin una Educación Superior pertinente; cada joven que no obtuvo oportunidades para acceder al sistema debe

ser preocupación para todos. La ciudadanía global del futuro debe empezar a construirse desde ya y con los preceptos de que la sostenibilidad es multidimensional y que nos afecta desde todos los sentidos. Por tal razón, comprometer a las Universidades para que aporten a la Agenda 2030, seguirá siendo motivación para las reflexiones de AUALCPI.

Sin lugar a dudas, este evento no habría sido posible sin el apoyo de las Instituciones y Organismos que decidieron sumarse con nosotros en esta oportunidad; asimismo, que los grandes aportes de

los investigadores dan cuenta de los llamados que, desde la academia, seguiremos haciendo, para que los ODS sean apropiados a gran escala.

Desde AUALCPI extendemos nuestro reconocimiento a todos los actores de la región latinoamericana y caribeña, que no permitieron que la educación pasara desapercibida en el proceso de pandemia, que vivió América Latina.

Sigamos construyendo en torno a un concepto de equidad, que genere bienestar para todos.

María Clara Nieto Rujana

Secretaría General Ejecutiva

*Asociación de Universidades de América Latina y el Caribe
para la Integración AUALCPI*

Bibliografía

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2020). The Economic Impacts of Learning Losses. Paris: OECD Publishing.

Timonen, V., Greene, J., Émon, A. (2020). 'We're Meant to Be Crossing Over... but the Bridge Is Broken': 2020 University Graduates' Experiences of the Pandemic in Ireland. Disponible en internet: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/11033088211004792#> [Consultado el 18 de febrero de 2022].

UNESCO IESALC. (2021). COVID-19: Hacia la reapertura de la educación superior en América Latina y el Caribe. Disponible en internet: <https://www.iesalc.unesco.org/covid-19-hacia-la-reapertura-de-la-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe/>

XIII Cátedra de Integración Latinoamericana y Caribeña Educación Superior por un mundo más equitativo e inclusivo

Conferencistas invitados

- Paulo Falcón (Miembro del Consejo de Gobierno UNESCO- IESALC)
- Sara Bernal (Docente Investigadora Universidad del Salvador- Argentina)
- Sandra Alina Bondar (Docente Investigadora Universidad Nacional del Chaco Austral- Argentina)
- Agustina Alonso (Docente Investigadora Universidad de Buenos Aires- CEPI)
- Jorgelina Gimenez (Estudiante Universidad de Buenos Aires- CEPI)
- Juan Politi (Estudiante Universidad de Buenos Aires- CEPI)
- Rommer A. Ytriago (Analista político de VENPAIS)
- Carolina Mora (Docente Investigador de la Universidad De Santo Tomas - Iquique/ Chile)
- Aileen Y. Chang (Docente Investigador George Washintong University / Estados Unidos)
- Nina Ferrer Araujo (Decana Facultad de Derecho y Ciencias Políticas Universidad de San Buenaventura Cartagena / Colombia)
- María de la Luz Trasfi Mosqueda (Coordinadora General de Efectividad Institucional de la Universidad Autónoma de Yucatán / México)
- David Scott Jervis (Docente Investigador Universidad de la Costa / Colombia)
- Luisa Fernanda Cadena (Docente Investigador Universidad Santo Tomas / Colombia)

Ponentes

Encuentro de Investigadores Red LISI

- Salvador García Ruvacalba (México) Javier Rodríguez López (México) Carlos Palomera García (México) *Experiencias de educación para el desarrollo sostenible y su aporte a la responsabilidad social y el desarrollo territorial en Latinoamérica.*
- Berenice Castillejos López (México) José Andrés Castillo Hernández (México) *Los siete saberes en la educación superior y su impacto en los Objetivos de Desarrollo Sostenible.*
- Angélica Aguillón Lombana (Colombia) Silvio Panesso Bailarín (Colombia) *La autobiografía como estrategia metodológica para el desarrollo de competencia intercultural y escritural en español como L2 en estudiantes indígenas que se vinculan a la Educación Superior.*
- Oscar Alberto Alarcón Pérez (Colombia) Margarita Avellaneda Vargas (Colombia) Luis Felipe Amaya González (Colombia) Juan Carlos Castillo González (Colombia) *Caracterización del proceso de elaboración del queso de hoja e identificación de puntos críticos y manejo logístico del producto de la provincia de Gutiérrez del departamento de Boyacá.*



El Tomo VII de Ágora Latinoamericana busca analizar el componente de inclusión en el quehacer universitario, pues las nuevas dinámicas del mundo actual ponen de manifiesto el compromiso irrestricto de la Educación Superior, en el cumplimiento de la Agenda 2030, dada su vocación hacia la responsabilidad social. De igual manera, se propone, desde diferentes áreas del conocimiento, la imperante necesidad de un cambio de cultura, que promueva acciones hacia una humanidad más inclusiva y sostenible.