



# Universidad y Agenda 2030

Diálogos críticos sobre  
su implementación  
en la educación superior

**Coordinadores**

Alfonso López Corral  
Milton Aragón



"El saber de mis hijos  
hará mi grandeza"

**Universidad y Agenda 2030**  
**Diálogos críticos sobre su implementación**  
**en la educación superior**

**Alfonso López Corral**  
**Milton Aragón**  
**(coordinadores)**

*Universidad y agenda 2030*  
*Diálogos críticos sobre su implementación en la educación superior*

Derechos reservados para esta edición:

D. R. © 2023, Universidad de Sonora  
Blvd. Luis Encinas y Rosales, s/n  
Colonia Centro, C. P. 83000  
Hermosillo, Sonora, México  
Teléfono: (52) 662 259-22-18  
<http://libros.unison.mx>  
[editorial@unison.mx](mailto:editorial@unison.mx)

Primera edición: diciembre de 2023

ISBN: 978-607-518-536-1

Esta edición fue preparada en el Área de Producción y Desarrollo Editorial de la Universidad de Sonora.

Corrección de estilo: Magdalena Frías Jaramillo  
Compuedición: Guadalupe Aurora Montaña Fimbres  
Corrección de galeras: Violeta Urrutia Romero  
Diseño de portada: Leonel López Peraza

Obra dictaminada a doble ciego por pares académicos y aprobada por el Comité Editorial de la Facultad Interdisciplinaria de Ciencias Sociales.

Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio sin autorización escrita de su legítimo titular de derechos.

*Hecho en México/Made in Mexico*

## **DIRECTORIO**

### **UNIVERSIDAD DE SONORA**

Dra. María Rita Plancarte Martínez  
**Rectora**

Dr. Ramón Enrique Robles Zepeda  
**Secretario General Académico**

Dr. Luis Enrique Riojas Duarte  
**Secretario General Administrativo**

Dra. Luz María Durán Moreno  
**Directora Administrativa del Campus Hermosillo**

M. I. Leticia León Godínez  
**Directora Administrativa del Campus Caborca**

Dr. Jesús Alfredo Rosas Rodríguez  
**Director Administrativo del Campus Navojoa**

Dra. Diana María Meza Figueroa  
**Directora de Apoyo a la Vinculación y Difusión**

Dra. Aracely Angulo Molina  
**Subdirectora de Vinculación y Difusión**

M. C. Marianna Lyubarets  
**Jefa de Producción y Desarrollo Editorial**

# Índice

<b>Introducción .....</b>	<b>6</b>
<b>Capítulo 1. ODS 11 y el cambio en el modelo de desarrollo urbano: consecuencias humanas del sueño globalista .....</b>	<b>12</b>
Adolfo Benito Narváez Tijerina	
<b>Capítulo 2. La Agenda 2030, reflexiones desde una perspectiva psico-educativa sobre un plan de acción global .....</b>	<b>30</b>
Germán Morales Chávez, Alfredo Hernández Corona y Benjamín Peña Pérez	
<b>Capítulo 3. Agenda 2030 y la planeación de espacios educativos universitarios.....</b>	<b>44</b>
Alfonso López Corral y Karla Fabiola Acuña Meléndrez	
<b>Capítulo 4. Los Objetivos del desarrollo sostenible y los riesgos de codificar desde la moral.....</b>	<b>57</b>
Milton Aragón, Eduardo Loredó-Guzmán	
<b>Capítulo 5. Agenda 2030. Objetivos de desarrollo sostenible en una universidad pública al noroeste de México.....</b>	<b>69</b>
Esperanza Vilorio Hernández, Felipe de Jesús Patrón Espinosa, Mauricio Ortega González, Victoria Elena Santillán Briceño y Darcy Raúl Martínez Montor	
<b>Capítulo 6. Reflexiones en torno a la Agenda 2030 y el futuro de la formación profesional en turismo .....</b>	<b>83</b>
Rebeca Osorio González, Diana Castro Ricalde, Maricruz Moreno Zagal y Maribel Osorio García	
<b>Capítulo 7. Trabajo Social y desarrollo sostenible como herramientas de transformación social.....</b>	<b>109</b>
Janeth Cecilia Yocupicio Leyva, Alejandra Ramos García y Ana Karina Varela Brito	
<b>Capítulo 8. Desarrollo sostenible para la educación en las comunidades del sur de Sonora .....</b>	<b>129</b>
Francisco Espinoza Morales, Lidia Amalia Zallas Esquer y Lilia Elizabeth Anaya Falcón	

## Introducción

En su celebrado libro, *La utilidad de lo inútil*, el profesor y escritor italiano Nuccio Ordine cuestiona la idea de cambio que desde la educación se busca dar a la sociedad para conseguir un equilibrio, en beneficio no solo de las personas en condiciones desfavorables, sino de todo el planeta. Bajo esta perspectiva, critica la visión empresarial que las escuelas han ido adoptando para no quedarse sin recursos y operar ante los cada vez más escamoteados presupuestos destinados a educación, pues los Estados se ven condicionados por indicadores que, la mayoría de las veces, no tienen relación con criterios de enseñanza y aprendizaje efectivos, ya no se diga con una formación cultural más amplia, la cual debería seguir siendo la base de toda empresa<sup>1</sup> educativa. Tal visión, con una clara vocación de mercado, es notoria principalmente en las universidades, al ser las instituciones que preparan de manera profesional a los estudiantes y, en vez de integrarlos en la sociedad para resolver aquellos problemas que les demanda su campo de experticia –según afirman distintos pensadores del currículo–, miden sus indicadores de éxito a partir de balances mercantiles. Al respecto, Ordine afirma:

Sería absurdo cuestionar la importancia de la preparación profesional en los objetivos de las escuelas y las universidades. Pero ¿la tarea de la enseñanza puede realmente reducirse a formar médicos, ingenieros o abogados? Privilegiar de manera exclusiva la profesionalización de los estudiantes significa perder de vista la dimensión universal de la función educativa de la enseñanza: ningún oficio puede ejercerse de manera consciente si las competencias técnicas que exige no se subordinan a una formación cultural más amplia, capaz de animar a los alumnos a cultivar su espíritu con autonomía y dar libre curso a su *curiositas*. Identificar al ser humano con su mera profesión constituye un error gravísimo: en cualquier hombre hay algo esencial que va mucho más allá del oficio que ejerce. Sin esta dimensión pedagógica, completamente ajena a toda forma de utilitarismo, sería muy difícil, ante el futuro, continuar imaginando ciudadanos responsables, capaces de abandonar los propios egoísmos para abrazar el bien común, para expresar solidaridad, para defender la tolerancia, para reivindicar la libertad, para proteger la naturaleza, para apoyar la justicia (2013, pp. 81-82).

El hecho de que la formación recibida en las instituciones educativas vaya más allá de aprender un oficio implica considerar la educación como “el motor de la reproducción de la realidad social, el espacio donde las incoherencias del campo social capitalista se confrontan en directo” (Fisher, 2016, p. 55). Es así como se produce la contradicción entre la formación de ciudadanos y profesionistas, pues los primeros, al abrazar el bien común, superan las reglas de mercado, dado que éstas conciben a los sujetos como una mercancía dada por su función profesional, o por su formación que los insta a cumplir lo requerido por los “clientes” o los empleadores. De ahí ese utilitarismo presente en la función de la educación, a saber: formar mano de obra capacitada para el mercado laboral. Esto afecta, por ejemplo, la oferta y creación de carreras de artes y humanidades que solo se mantienen por tradición y, en casos extremos,

---

1 En su acepción primera, es decir, de acuerdo con la Real Academia Española, aquella referida a la “acción o tarea que entraña dificultad y cuya ejecución requiere decisión y esfuerzo”.

son canceladas o las ofrecen en cursos generales de formación, cuyo tiempo y programa poco aportan, pero que cumplen con un indicador requerido, como ocurre con los vinculados a la Agenda 2030.

Los llamados a un viraje en las formas de interacción de la sociedad y en la relación que con el medio ambiente se tiene no son nuevos, pues la primera conferencia mundial sobre el medio ambiente, celebrada en Estocolmo, Suecia, en 1972, fue organizada a partir de la preocupación y alarmas sobre el crecimiento económico, la contaminación del aire, el agua y los océanos, así como el bienestar de las personas de todo el mundo. Tampoco lo es la responsabilidad que se le ha otorgado a la educación para contribuir a los logros propuestos como metas en las distintas reuniones o cumbres. A partir de entonces, tales reuniones se han llevado a cabo para recordar que las alarmas, cada vez más fuertes, siguen encendidas y que poco o nada se ha logrado salvo tirar unos años hacia delante las acciones que debieron implementarse desde hace medio siglo.

El 25 de septiembre de 2015 en la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas se aprobó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la cual tendría un alcance global y contaría con el compromiso de los gobiernos de los países miembros de la ONU. Para cumplir con dichos compromisos, se definieron 17 objetivos y 169 metas para “transformar nuestro mundo en un lugar mejor de aquí a 2030” (ONU, 2015, p. 40). Se planteó una meta ambiciosa en un tiempo muy corto y los mecanismos de aplicación se tradujeron en indicadores para evaluar los avances en los países, vía su aplicación en las instituciones y políticas gubernamentales.

De acuerdo con lo propuesto por la Agenda, de las múltiples contribuciones necesarias para conseguir un equilibrio en el planeta debido a los recursos que se le espolian con una justificación utilitarista –con todas las consecuencias imposibles de ignorar hoy en día–, así como sobre las formas de pensar, proponer y organizar a la sociedad y, con ella, sus relaciones económicas, para que la desigualdad, el hambre, la violencia, la falta de oportunidades, etc., desaparezcan; una de ellas pasa o debería pasar obligatoriamente por el liceo<sup>2</sup>, es decir, el lugar por antonomasia para pensar a los hombres y a la naturaleza, si es que la escuela puede recuperar para sí esta función primordial.

Esto último, aunque pueda parecer una obviedad, pues uno de los nuevos objetivos propuestos es consignado directamente a la educación, se torna ambiguo si se consideran las distintas tareas que hoy en día debe cumplir la escuela, además de formar. Baste de nuevo una cita de Ordine para entender que, aunque se proponga como prioridad repensar y aplicar una nueva forma de educación donde se incluyan los objetivos de la Agenda, y que además enseñe a aplicarlos o llevarlos a cabo, primero se habrán de realizar actividades obligatorias (quizás necesarias) para enseguida poner manos a la obra con lo dictado por la ONU. Es decir, volviendo a aquella famosa frase aplicada en el Antiguo Régimen ante las ordenanzas para la Nueva España: se acata, pero no se cumple. O bien, se acata, pero en cuanto hay tiempo de hacerlo o le llega su lugar en la agenda de trabajo.

---

2 En la idea bajo la que fue creado por Aristóteles.

También los profesores se transforman cada vez más en modestos burócratas al servicio de la gestión comercial de las empresas universitarias. Pasan sus jornadas llenando expedientes, realizando cálculos, produciendo informes para (a veces inútiles) estadísticas, intentando cuadrar las cuentas de presupuestos cada vez más magros, respondiendo cuestionarios, preparando proyectos para obtener míseras ayudas, interpretando circulares ministeriales confusas y contradictorias. El año académico transcurre velozmente al ritmo de un incansable metrónomo burocrático que regula el desarrollo de consejos de todo tipo (de administración, de doctorado, de departamento, de curso de graduación) y de interminables reuniones asamblearias.

Parece que nadie se preocupa, como debería, de la calidad de la investigación y la enseñanza. Estudiar (a menudo se olvida que un buen profesor es ante todo un infatigable estudiante) y preparar las clases se convierte en estos tiempos en un lujo que hay que negociar cada día con las jerarquías universitarias. No nos damos ya cuenta de que separando completamente la investigación de la enseñanza se acaba por reducir los cursos a una superficial y manualística repetición de lo existente (2013, p. 80).

Por ello, el trabajo docente para Mark Fisher (2016, p. 75), “comienza a orientarse a la generación de representaciones más que a los objetivos oficiales del trabajo mismo”. Representaciones cuyo aporte es mínimo al programa del sistema educativo y que sólo son medallas para entrar en los ránquines de calidad o cumplir con normas ISO ajenas a la formación de ciudadanos responsables, pero sí relacionadas con un márketing de calidad basado en el servicio. Es así como se genera mayor carga de trabajo para los docentes de tutorías, investigación y gestión, para lo cual no todas las instituciones ni el personal están cualificados, de ahí que “la frustración del maestro es que parece que su trabajo se dirige más y más a impresionar al gran Otro que examina y consume los datos que él provee” (Fisher, 2016, p. 85), sumando ahora a esos mandatos del gran Otro los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Al encomendarse uno de los objetivos principales a la educación, sin duda, las universidades serán uno de los medios principales para promover y fomentar la divulgación de los ODS de la ONU con el fin de cumplir las propuestas de la Agenda 2030. Esto presenta un reto importante dentro de la educación superior, pues se volvería un indicador más con el cual cumplir, como tal, no puede ser tomado de forma pasiva sin un ejercicio reflexivo desde lo local, aunque dicha agenda es global y busca homogenizar una serie de valores con los cuales se llegaría a una forma de vida sustentable, pues los ODS, según la página de la ONU: “constituyen un llamamiento universal a la acción para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y mejorar las vidas y las perspectivas de las personas en todo el mundo”. Las universidades, además de la presión de los ránquines de calidad basados en indicadores de producción e impacto científico –lo que produce un falso índice de calidad desvinculado de la realidad y del proceso de enseñanza y aprendizaje, que es el sentido principal de las universidades–, podrían ver acrecentada la brecha entre instituciones grandes y pequeñas o pauperizar la calidad de la producción científica al implementar programas de fomento a la investigación en perfiles que son más de docencia que científicos. A eso habría que sumarle las consecuencias de la implementación de la Agenda 2030 sin una adecuación crítica desde los diferentes programas educativos universitarios, así como sin poner atención a lo mencionado por Dirk Baecker:



La universidad primariamente no es un sitio de la investigación científica, sino una agencia de socialización para la conducción de la prole hacia complejas preguntas de mundo, vida y sociedad. La investigación científica al interior de la universidad, cualesquiera que sean sus propias metas, ha de ser interrogada por su aporte a este tipo de enseñanza (2018, p. 115).

Porque las universidades, en su búsqueda de escalar en ranquin y certificaciones para acceder a subvenciones, se olvidan de esas preguntas complejas por la vida y la formación de ciudadanos críticos de la realidad social. Tan solo reproducen modelos de universidades con mejores indicadores y poco se reflexiona su aplicación o utilidad en su relación con el mundo y la sociedad, pues como menciona Humberto Maturana (2008):

Mucho se dice que la universidad es un centro de excelencia donde los académicos deben ampliar el saber científico, técnico y artístico, mediante la investigación, y que sólo las personas de más alta jerarquía académica deben ser miembros de ella. Yo pienso que es un error plantearse frente a la universidad en esos términos. La calidad del quehacer universitario como centro de formación en la acción y la reflexión con conciencia social y ecológica de los ciudadanos de un país, debe resultar de la seriedad con que sus miembros realizan en sus conversaciones universitarias cotidianas los propósitos que la inspiran. Yo, al menos, pienso que la calidad es el resultado de la conspiración, no del sometimiento a la exigencia (p. 229).

Justo a 7 años de que se cumpla el plazo establecido por la ONU para aplicar la Agenda 2030, es prioritario reflexionar sobre los ODS y no tanto su aplicación, sino su utilidad en los procesos de formación de ciudadanos que abracen el bien común, pero ello también conlleva abrir una veta autocrítica sobre el alcance de la educación universitaria en ese sentido. Pues ni los ODS mágicamente lo lograrán, como quizás con ingenuidad se propone desde la ONU, ni los modelos por competencias o demás estrategias docentes innovadoras que implementen las universidades lo harán, mientras se prioricen las necesidades de los empleadores y de los mercados y no de la sociedad.

Es con base en esto que el libro *Universidad y Agenda 2030. Diálogos críticos sobre su implementación en la educación superior* busca generar una conversación interdisciplinaria crítica desde la experiencia docente de los autores sobre los retos que implica la Agenda 2030 tanto en su universidad como en el programa de enseñanza en el que se encuentran insertos. Así, docentes investigadores de seis universidades nacionales se dieron a la tarea de analizarla junto a sus posibilidades de aplicación o impacto en su universidad, en su programa educativo o directamente en su profesión; sus reflexiones dan como resultado los capítulos que integran este libro.

Adolfo Benito Narváez aborda y analiza la idea de sostenibilidad y el impacto en las ciudades a partir de la globalización, así como el llamado a la crítica a las opiniones académicas impuestas por consenso. Germán Morales, Alfredo Hernández y Benjamín Peña reflexionan sobre el papel que pueden jugar tres elementos nodales de la educación superior –las instituciones educativas y su infraestructura, el papel del docente y el perfil del estudiante– en la concreción y logros de un plan como lo es la Agenda para poner a salvo el planeta y a su po-

blación de destinos catastróficos. Asimismo, Alfonso López y Karla Acuña analizan el modelo de enseñanza por competencias que, aunque no de manera oficial, habrá de implementarse y los riesgos de su puesta en práctica sin haber resuelto los problemas conceptuales de origen ni haber alcanzado un acuerdo general a partir de un modelo teórico coherente. Milton Aragón y Eduardo Loredó-Guzmán reflexionan sobre la lógica que se impone en las universidades, cuya apertura para incorporar nuevas dinámicas pedagógicas y paradigmas científicos es mínima, en consecuencia, se dificulta poner en marcha acciones puntuales para cumplir la agenda de los ODS, tales circunstancias conllevan el riesgo de codificar desde la moral. Esperanza Viloria, Felipe de Jesús Patrón, Mauricio Ortega, Victoria Elena Santillán y Darcy Raúl Martínez, mediante el abordaje de un caso particular, ponen bajo la lupa los ODS y la manera en la que se han implementado o pretenden implementarse en una organización educativa, con el fin de entender cómo la universidad en su calidad de institución de educación superior ha dado respuesta a iniciativas como ésta. Rebeca Osorio, Diana Castro, Maricruz Moreno y Maribel Osorio buscaron determinar cuáles son los retos que enfrentan las instituciones de educación superior en cuanto a formación profesional, a partir de la carrera de Turismo que se oferta en una universidad del Estado de México, todo ello con el propósito de identificar de forma oportuna estrategias que podrían estarse implementando en los centros educativos de nivel superior, sobre todo en el sector turístico. Janeth Cecilia Yocupicio, Alejandra Ramos y Ana Karina Varela, en una revisión sobre la relación existente entre la Agenda 2030, los ODS y el desarrollo del Trabajo Social como una profesión y disciplina autónoma, enfatizan las contribuciones que las universidades han realizado al respecto y proponen que los desafíos actuales del Trabajo Social se centren en su relación con el desarrollo sostenible y la Agenda 2030. Por último, Francisco Espinoza, Lidia Amalia Zallas y Lilia Elizabeth Anaya Falcón abordan el concepto de desarrollo sostenible y su impacto en el desarrollo regional para impulsar los caminos del progreso social como una necesidad urgente de las comunidades, caminos que pasan por la educación y la responsabilidad social.

Esperemos que con las reflexiones presentes, a lo largo de los capítulos se pueda hacer una pausa y pensar de nuevo la ruta hacia el sentido de la educación universitaria y el tipo de profesionistas que se busca formar, más allá de las presiones de organismos internacionales, ranquin y sistemas de calidad, es decir, pensar la universidad desde su función humanística, la cual es:

Una institución del mundo actual concebida para ampliar la capacidad de acción y reflexión con responsabilidad ética y ecológica, de los miembros de la sociedad que la sustenta. Por esto considero que la universidad, como institución de una nación moderna, es un centro de educación organizado de modo que los miembros de esa nación que pasen por ella tengan la oportunidad de vivir la experiencia de practicar y reflexionar en el quehacer particular de su elección de modo que puedan después actuar responsablemente en ese quehacer, tanto con dominio operacional y reflexivo, como con conciencia social, ética y ecológica (Maturana, 2008, p. 219).

Son esas sendas de la responsabilidad ética, social y ecológica las que se deberán recorrer para que los egresados abracen el bien común y no tanto desde la frialdad de los indicadores y cursos genéricos de formación, que solo se crean para cumplir con los mandatos de los organismos certificadores, como si de eso se tratara la calidad en la educación.

Alfonso López Corral  
Milton Aragón  
(Coordinadores)

## Referencias

Baecker, D. (2018). *Estudios acerca de la próxima sociedad*. Metales Pesados.

Fisher, M. (2016). *Realismo capitalista*. Caja Negra.

Maturana, H. (2008). *El sentido de lo humano*. Granica.

Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Acantilado.

## Capítulo 1. ODS 11 y el cambio en el modelo de desarrollo urbano: consecuencias humanas del sueño globalista

Adolfo Benito Narváez Tijerina<sup>1</sup>  
Universidad Autónoma de Nuevo León

La globalización como fenómeno geopolítico y económico ha sido largamente discutido en cuanto a sus consecuencias sobre la vida humana (Rifkin, 1994; Forrester, 1997; Bauman, 1999, 2003; Beck, 1999; Bourdieu, 1999; Hertz, 2002; Klein, 2002; Narváez, 2006), con énfasis sobre los cambios en las relaciones sociales que se han acelerado desde hace ya casi cuatro décadas en el seno de la mayor parte de los países. Tales cambios implican una profunda ruptura con las comunidades y sociedades que basaron sus modos de vida en poderosos lazos con sus territorios de origen y con la sangre de sus pueblos. La pretensión de que las relaciones laborales constituyan el centro de la biografía de cada uno de nosotros encaminó a nuestras sociedades modernas, desde los albores de la Revolución Industrial en Occidente, a sustituir a la Nación por el Estado.

La fuerza de estos nuevos entes de control político, afianzados mediante leyes y burocracias, se hizo legítima al volver a dar vida a una manera de elección de las dirigencias basada en la democracia, con hondas raíces en el mundo clásico y, por ende, como uno de los grandes apoyos para el espíritu de la época. Si bien la democracia como forma de organización política de los seres humanos en las sociedades occidentales, tiene orígenes variadísimos y ha estado presente como forma de gobierno en diversas culturas de nuestro mundo a lo largo de la historia, debe revalorarse desde su papel decisivo para la hegemonía occidental moderna, puesto que llevó a los ideales de la Época de las Luces a fundamentar a los Estados modernos a partir de las revoluciones francesa, estadounidense e hispanoamericanas. En sí misma, la democracia es el sistema de gobierno más dominante en nuestro mundo en la actualidad; se acepta que *de facto* 30 países no se pueden reconocer como regímenes democráticos, mientras que en 148 países son visibles diversas formas democráticas asociadas a su gobierno (Herre, Ortiz-Ospina, y Roser, 2013)<sup>2</sup>.

El triunfo de las democracias occidentales y su papel determinante en la construcción de los Estados modernos no encuentra grandes discusiones como hecho o como explicación

---

1 Responsable de correspondencia a: [adolfonarvaez@gmail.com](mailto:adolfonarvaez@gmail.com)

2 Las formas democráticas de gobierno, a su vez, son reconocidas como autocracias electorales, democracias electorales y democracias liberales; atendiendo alternativamente a los habitantes que en el año 2022 vivían en los diferentes regímenes políticos. Es evidente que, en tanto las autocracias cerradas congregaron a 2070 millones de personas (25.9 % de la población mundial), las autocracias democráticas agruparon a 3570 millones de personas (44.7 %), las democracias electorales a 1300 millones (16.3 %) y las democracias liberales a 1020 millones de personas (12.7 %). El resto de la población mundial no se encuentra dentro de este encuadre político y es equivalente a 0.4 % de la población mundial. La autocracia, en sus diferentes formas, es el sistema político más extendido de nuestro mundo en cuanto a la población que vive en esta clase de regímenes.

histórica del origen de la modernidad, ni tampoco su asociación con la revolución industrial como la fuerza que estuvo en los cimientos del poder político implantado a sangre y fuego por Occidente a través de sus grandes expansiones, desde el siglo XVIII hasta la actualidad (Marks, 2006). Lo que sí es aún controvertido, aunque en apoyo a esta idea se acumulan cada día más pruebas, es el papel que jugó la difusión del imaginario eurocéntrico como motor profundo de la expansión de Occidente y el avasallamiento que generó a lo largo del siglo XIX sobre el resto del mundo civilizado (Narváez, 2012).

Si bien, se reconoce que la guerra, particularmente la guerra del Opio, librada al menos entre Estados Unidos y Gran Bretaña contra el Imperio chino, fue el acicate del sometimiento de esta nación central hasta convertirla en una depauperada y saqueada periferia política. También se debe considerar que para esa expansión jugó un papel muy importante la imposición de modelos civilizatorios. Los alcances de tales modelos no solamente abarcaron al establecimiento de regímenes tendientes al liberalismo y fundados en las ideas de Hobbes, Rousseau y otros filósofos de la Ilustración (amén del programa político engendrado tras el triunfo de la Revolución francesa, una de las más importantes revoluciones burguesas que instalarían en los hechos la necesidad de abandonar a los antiguos regímenes, literalmente decapitándolos), además condujeron a adoptar toda una nueva manera de organizar la vida en comunidades, lo que en última instancia tendría impacto al nivel de los espacios urbanos.

Si para algo había servido el periodo de expansión imperial de Europa, primero bajo la égida de la corona española, y luego bajo ingleses, holandeses, belgas o franceses, fue para mostrar que era posible imponer unas maneras de armar un espacio adaptado para las nuevas condiciones de producción más allá de los límites de las naciones europeas. En efecto, la experiencia de las primeras ciudades coloniales europeas en América mostró a la postre lo fútil que resultaba establecer unos modelos de organización urbana que estuvieran aún centrados en el culto religioso y el gobierno. La ruptura que señaló el cisma luterano en el siglo XVI apuntó hacia una secularización de la vida civil, mientras que la apertura de algunos cultos protestantes, como el calvinismo, ya establecían abiertamente la legitimidad de centrar la vida en el trabajo.

Si de alguna manera cabría entender a la ciudad moderna, aquella que se gestó a través de la fuerza de los nuevos combustibles, que se movió con la fuerza del vapor, que vistió a sus bestiales producciones tecnológicas de acero y que se armó hasta los dientes con rifles de repetición, es como una ciudad centrada en el trabajo. Cuando uno se detiene a ver Manhattan desde la Quinta Avenida y la 50, la notable obra neogótica de la Catedral de San Patricio palidece como empequeñecida en medio del paisaje de inmensos rascacielos que la rodean (ver figura 1); el Rockefeller Center, que domina ese imponente panorama por su altura y la rigidez de su diseño decó, ya nos señala el sentido de las ciudades de la era moderna desde una de sus iconografías más imitadas. Si hay una idea que impera sobre la ciudad de la era moderna es que ésta se encuentra permanentemente unida al trabajo.

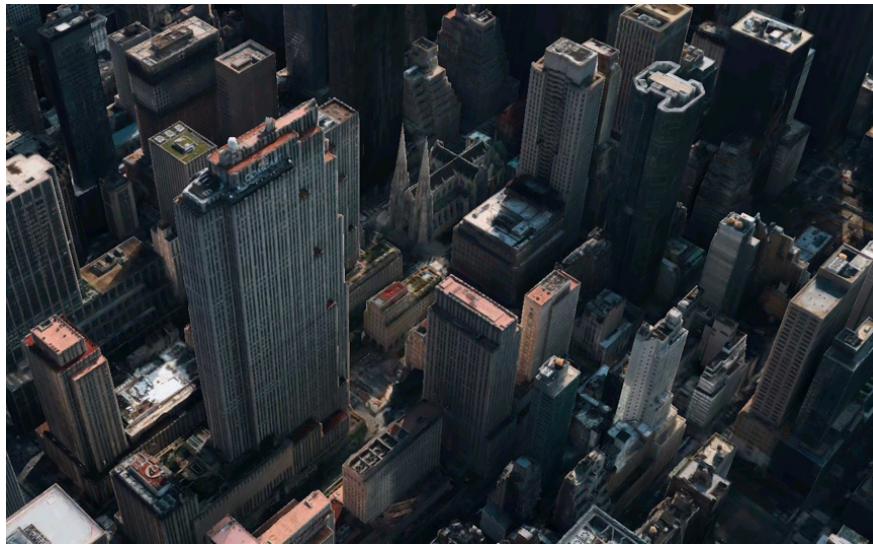


Figura 1. Catedral de San Patricio frente a Rockefeller Center, Nueva York. Fuente: Modelo 3d de Mapas.

Si esta imagen tiene sentido para los habitantes de las grandes urbes en la era de la globalización, es justamente porque revela el imaginario que se encuentra en cada mente de quienes pueblan las grandes ciudades contemporáneas y que ha llevado el trabajo al corazón de la biografía de cada uno de nosotros; el éxito profesional, que se mide a través de la capacidad de consumir, ahora penetra a todos los miembros de la sociedad con la integración laboral de todos los miembros de la familia a la gran máquina del sistema; si bien la proscripción del trabajo infantil ha sido garantizada (a medias, ciertamente) por la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948), el acceso universal a la educación infantil, por la forma en la que se lleva a cabo en la actualidad en la mayoría de los países, afianza el modo de vida de la modernidad aún más en ese centro gravitatorio laboral, cuya presencia ha impregnado la vida. Las ciudades contemporáneas y sus correlatos en las ciudades que interiorizamos a través de los relatos de los *mass media* son esos artefactos en los que sus habitantes se han convertido en engranes de la maquinaria centrada en imágenes e ideas de un permanente progreso.

El imaginario eurocéntrico, un gigantesco relato que ha dado forma a los tiempos modernos, tiene centros simbólicos, alrededor de los cuales gravitan las imágenes que lo forman; asimismo, se dirige hacia unos fines que, al mismo tiempo que están modelados por el relato, lo modelan. Estos componentes pueden apreciarse a través de poderosas imágenes e ideas, entre éstas destacan el agrarismo, que establece una imagen de superioridad moral de lo campesino frente a lo urbano, con ello instala en el corazón del relato una contradicción fundamental con el empuje de la modernidad hacia la urbanización de las poblaciones y que se resuelve a través de la culpabilización de los habitantes urbanos sobre los males que aquejan al mundo, al tiempo que zanja una diferencia dicotómica entre cultura y naturaleza; una compulsión por la acumulación de bienes (materiales o virtuales), que ha dado lugar a las diversas fases del capitalismo; la necesidad de ejercer vigilancia y control sobre todo y todos en todo tiempo y lugar, cuyo fin ha sido la adopción del panóptico como sistema de sujeción de las personas a

unos modos de vida deseados; la violencia institucionalizada y el papel de la guerra como gran recurso para la expansión de este imaginario sobre pueblos diversos; la evangelización (no solo religiosa) que ha perseguido cambiar, reprogramar, borrar las creencias diversas, unir, homogeneizar, sin duda es uno de los instrumentos más eficientes para instalar el cambio de visión que no se consigue ni por la fuerza de la guerra ni a través del control y la vigilancia.

A través de la guerra, la evangelización y el control, se han construido instrumentos para ejercer un poder absoluto sobre las conciencias, el imperialismo, que ahora se disfraza de intervencionismo transnacional, guerras económicas, bloqueos, el establecimiento de una divisa única para el intercambio y el comercio internacional, son estos instrumentos del dominio omnímodo. La otra cara de esta moneda es el uso de estos recursos de control para expoliar a los pueblos dominados hasta, inclusive, usarlos para generar más y más ganancias a través de la especulación monetaria y el comercio. Este último atraviesa por ciclos de dejar hacer, dejar pasar y de cierres fronterizos o hasta ejercer medidas draconianas de bloqueo a regímenes que intentan escapar de la órbita del sistema hegemónico.

Estos instrumentos, ideas e imágenes han tenido como eje el aumento del poder de unas sociedades e individuos por sobre otros, en consecuencia, se ha generado un sistema que se dirige hacia las sociedades radiales, así llamadas por Beck (1999), cuya presencia ha ido sustituyendo a las comunidades tradicionales, organizadas merced a sistemas sociales piramidales. Esto ha instalado la imagen de un adentro en donde habitan los integrados, los que viven al interior del imaginario eurocéntrico, también terriblemente encerrados (como hemos podido constatar tras la pandemia de Sars-COV 2 de 2020 a 2023) dentro de un sistema que instala, bajo una férrea égida, unos controles absolutos sobre la vida y un afuera planetario, donde en una enorme y súper diversa periferia habitan quienes han sido sometidos como meros recursos, para que los integrados conserven unos niveles de vida y así garanticen la continuidad de un sistema cobijado por el imaginario eurocéntrico que lo alimenta y del cual se nutre, como el mítico Ouroboros que devora su propia cola. El progreso tecnológico y la globalización han resultado aliados ineludibles de la pulsión de poder que yace bajo esta manera de imaginar al mundo.

El centro del imaginario eurocéntrico se encuentra en una pulsión de poder que impele a la expansión de la civilización occidental; la universalidad, en todos los aspectos de la existencia, es una de las expresiones principales de ese deseo de poder. Sin duda, la globalización es así una consecuencia de esa manera de imaginar el mundo que, además, podemos concebir como una consecuencia más que esperada de la modernidad ilustrada, pues pretendiendo haberse afincado en valores universales, impuso como unos valores también universalmente deseados a los de su propia formación. La globalización fue presentándose en olas sucesivas a partir de la consolidación de la modernidad durante la Revolución Industrial en Occidente (Marks, 2006). Estas olas implicaron ciclos de apertura y de cierres al comercio que fueron minando las industrias locales de los países sojuzgados, de manera que toda la capacidad de un país para producir bienes de consumo se viera paulatinamente disminuida. Ejemplo de lo anterior lo fueron la producción textil en India o para la manufactura de bienes en China durante el periodo de 1750 a 1800, cuando sus capacidades de producción se vieron disminuidas en demasía por una combinación más o menos elástica de la aplicación de instrumentos

regulatorios para el comercio, la ocupación militar y colonial de algunas partes de sus territorios por potencias imperiales europeas y la militarización de los espacios navegables del Índico, como factores principales. Al mismo tiempo tuvo como efecto planeado la expansión industrial de Gran Bretaña, Estados Unidos, Francia y Alemania, principalmente, durante ese mismo periodo.

El resultado de este proceso fue un nuevo equilibrio en la riqueza y las capacidades productivas en el mundo que, aunado a los nuevos desarrollos industriales, consiguió para 1800 mover el eje de la prosperidad económica desde el sur de Asia a Europa. Ese nuevo equilibrio económico también significó un nuevo equilibrio político que fue consolidándose durante el siglo XIX a través de una creciente militarización; no obsta apuntar que durante este siglo los ejércitos de los imperios occidentales presentaron una constante expansión en cuanto a sus efectivos militares (figura 2); además debemos considerar que la tecnología de sus armas y medios de transporte, basados en acero y fuerza motriz de vapor, habría sido enormemente superior frente a las armadas del sur de Asia, en su mayoría fabricadas con madera y movidas por la fuerza del viento. Como se puede apreciar en la figura 2, hacia el final del siglo XIX, las mayores potencias occidentales (incluyendo a Japón por motivos geoestratégicos, más que geográficos), triplicaban el tamaño del ejército del Imperio chino, medido en efectivos militares.

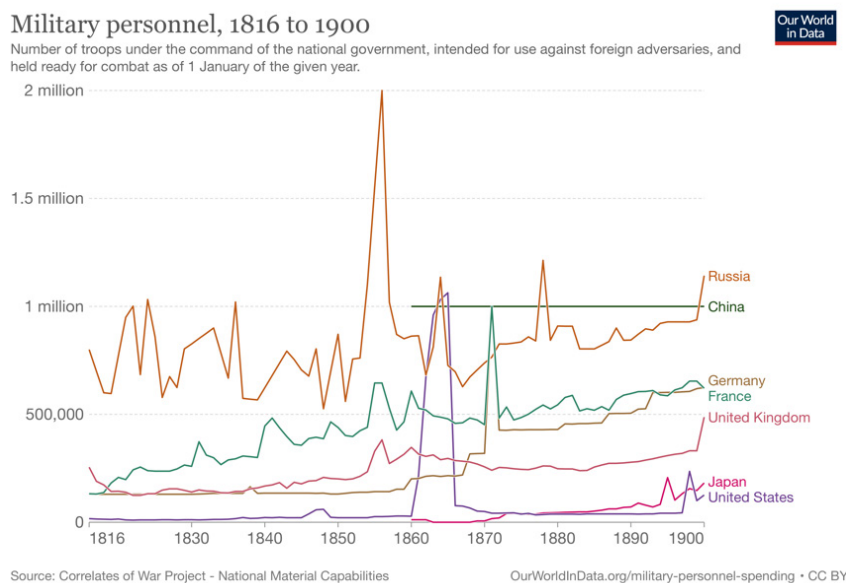


Figura 2. Evolución de los principales ejércitos en el mundo, efectivos militares durante el siglo XIX. Fuente: Roser *et al.* (2013).

Si la modernidad se consolidó bajo el fuego de la guerra y la ocupación, el ideal de un gobierno único pareció por fin acariciarse tras la derrota del Eje en 1945 y la creación de organismos supranacionales que pudiesen conducir al mundo hacia un destino único. La creación de grandes bloques militares y económicos que prosiguió –antes de que finalizara la Segunda Guerra Mundial, tras la conferencia de Bretton Woods que daría lugar en 1944 a la fundación del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional, dos instituciones que dictaron la po-



lítica económica mundial durante la segunda mitad del siglo XX y que precedió a la fundación de la Organización de las Naciones Unidas en 1945, tras la Segunda Guerra–, fueron las piezas clave para que ante la caída del bloque comunista que se precipitó durante la Perestroika y el Glasnost de Gorbachov en la extinta URSS y que simbólicamente selló su fin con la caída del Muro de Berlín en 1989, se alzara como una sólida hegemonía el bloque occidental. Dicho bloque fue atizado por el éxito económico de la Escuela de Chicago de Friedman, al dar un vuelco a todo el *establishment* hacia la adopción de un capitalismo agresivo y desregulador al que se bautizaría como neoliberalismo, que para el imaginario eurocéntrico significaba la llegada de la tan ansiada vía única, a tal grado esperada que se convirtió en una suerte de omega del destino de la humanidad, un momento en el que se llegaría a declarar el fin de la historia (Fukuyama, 1989, 1992).

Fue justamente en ese periodo, al final de la década de 1980, cuando las más importantes fusiones económicas y políticas de la historia se hicieron visibles, pero lo que realmente lograría instaurar un nuevo orden internacional serían los instrumentos de control supranacional puestos en operación tras el final de la Segunda Guerra Mundial. Tales artefactos de lo que ahora hemos llamado globalización, como un reflejo aumentado del pasado, estarían afincados en el tremendo aumento de fuerzas militares, entre las que destaca la OTAN, surgida de un acuerdo internacional en 1949, y se convertirían *de facto* en fuerzas hegemónicas internacionales que no prestan servicio o no están supeditadas a ningún gobierno democráticamente electo; como también lo fue el Pacto de Varsovia, fundado en 1955, que agrupó a los países del bloque comunista durante la Guerra Fría. Si se analizan los datos sobre la evolución del gasto militar posteriores a la finalización de la Segunda Guerra Mundial hasta la actualidad (figura 3), se aprecia que si Occidente resultó ser el bloque que ha controlado con hegemonía al mundo durante la globalización neoliberal, esto sin duda debería relacionarse con el hecho de que fue el que mayores gastos militares ha realizado hasta la actualidad.

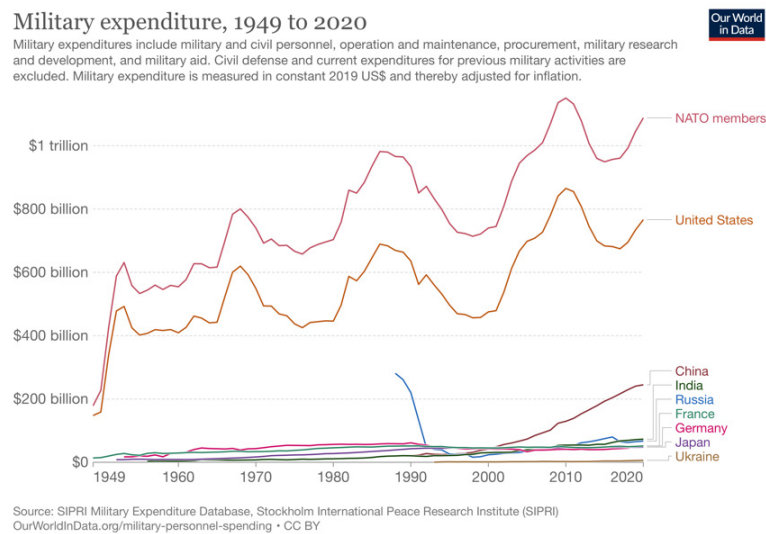


Figura 3. Gasto militar de las principales potencias y bloques entre 1949 y 2020. Fuente: Roser *et al.* (2013).

La ciudad moderna es así el resultado de un complejo y extenso proceso de globalización política y económica de nuestro mundo. Las consecuencias urbanas de haber abrazado el proyecto de civilización, apuntalado en el imaginario eurocéntrico, se aprecian en la escala urbana que hemos conseguido construir y articular con base en expansiones y fusiones de antiguas estructuras aisladas, hasta formar, en los casos de mayor avance del modelo geopolítico y económico de Occidente y en el ámbito de las mayores concentraciones de poder político, técnico, económico y demográfico de nuestros tiempos, áreas urbanas de gran cobertura territorial que se asemejan –por ahora–, a una red dispuesta sobre los territorios naturales, formada por nodos de alta densidad y espacios de conexión y diversas movilidades con ocupación humana aledaña de baja densidad (Friedman, y Goetz, 1982; Friedman, 1986, 1997; Narváez, 2012). En los casos donde este modelo ha madurado aún más, es posible apreciar una morfología de grano menos cambiante, a saber, urbanizaciones que han desplazado a los medios naturales hasta, en ocasiones, confinarlos a modo de “islas” sin conexiones o con débiles vínculos con los antiguos ecosistemas naturales de los que dependía su salud ambiental y biodiversidad. La entrada en el siglo XXI, aunada a un ostensible aumento de la población humana, ha constituido el origen de un hito civilizatorio hasta conformar el inicio de lo que Doxiadis (1967) ha denominado eperópolis: extensas áreas urbanizadas de escala continental o subcontinental que establecerían la antesala de la ecumenópolis (figura 4).

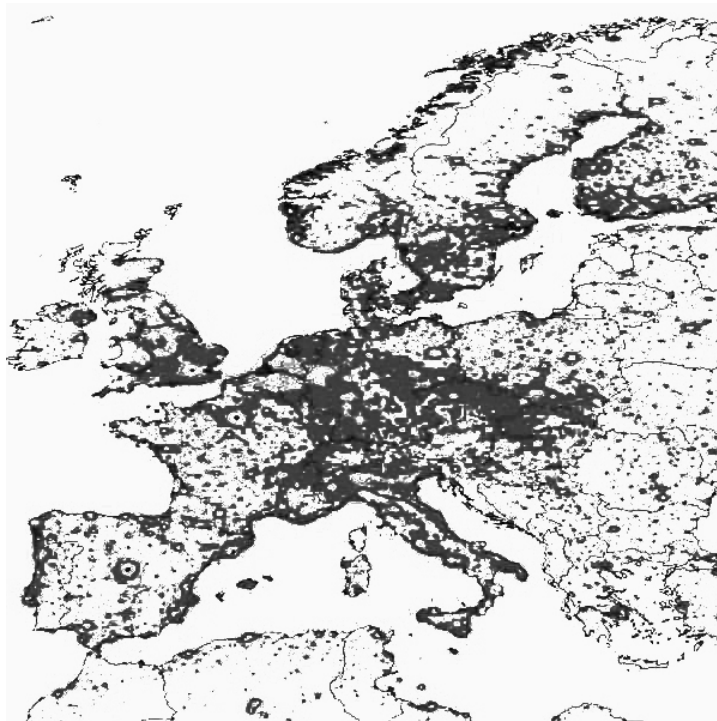


Figura 4. Eperópolis europea, a partir de una proyección de las áreas urbanas y las regiones de impacto inmediato con datos de estimación de población y urbanización al 2021. Fuente: elaboración propia.

Estas grandes formaciones urbanas que emergen de este proceso histórico, naturalmente tienen un fuerte impacto ambiental sobre los territorios donde se enclavan y, además, dependen para su funcionamiento de materiales, recursos, energía y trabajo de regiones cada vez más lejanas, por consiguiente, su huella ecológica se proyecta mucho más allá de los territorios que ocupan. Por otra parte, la producción de desechos de tales entes urbanos también representa escalas notables, lo que aumenta el impacto ambiental negativo de estas aglomeraciones urbanas. Estos hechos, aunados a un descontento por la ciudad, instalado por el componente agrarista y antiurbano del imaginario hegemónico de Occidente en las mentes y los corazones de la mayoría de los habitantes urbanos, en sí ha tenido como uno de sus más notables efectos una pérdida de ánimo generalizada que va tomando por asalto la salud de los seres humanos; se reconoce que la población mundial ha experimentado al menos un aumento de 20 % en la prevalencia de la depresión entre 2007 y 2017 (Infobae, 2017), mal que se ha visto multiplicado al presentar un incremento hasta llegar a 25 % de la prevalencia de esta enfermedad mental, derivado de la pandemia del virus SARS-CoV-2 entre 2019 y 2023 (ONU, 2022).

Si la polución y la falta de sostenibilidad de las urbes modernas golpean como un flagelo a nuestra civilización, los medios se han encargado en buena medida de atizar a nuestras conciencias a través de una constante culpabilización de los individuos por los problemas ambientales. Se discute en diversos medios sobre la necesidad de un profundo cambio del modelo de desarrollo imperante, lo que ha motivado la emergencia de posiciones radicales, tales como las que declara la ecología profunda (Naess, 2010), cuya reflexión ha establecido la base para una fuerte discusión sobre una teoría ecológica humano-centrista y ha dado elementos para justificar posiciones radicales y ecoextremistas, que han conducido al surgimiento de grupos ecoterroristas (Narváez, 2017). Tales discusiones, situadas en el centro de los debates de organizaciones como el Club de Roma o el Foro Económico Mundial, entre muchas otras organizaciones no gubernamentales integradas por miembros de la élite, alientan por la toma de posiciones desde el poder político, tecnocientífico y económico, afincándose en ideas neomalthusianas y eugenésicas, y han abogado (no pocas veces) sobre la necesidad de una radical disminución de la población mundial y sobre la urgencia de un decrecimiento, o al menos frenar el ritmo en el que se usan los recursos planetarios para el desarrollo. La crisis ambiental que ha sido puesta en el centro de las discusiones de las organizaciones políticas supranacionales ha conducido, en este clima de ideas, a poner en duda parte del espíritu que animó la redacción de la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH), al establecer la posibilidad de plantear limitaciones para la aplicación de tales derechos o al argumentar el advenimiento de cambios culturales que harían necesaria, como una alternativa o como la evolución deseable para la Declaración Universal, la necesidad de proponer derechos basados en la protección de comunidades y establecer igualdades de derechos a los de la protección del medio ambiente o partes de éste (como los animales) con respecto a los derechos humanos fundamentales.

Este hecho reviste un importante hito, pues ya con motivo del Fórum Universal de las Culturas, celebrado en Barcelona en 2004 y en Monterrey en 2007, se planteó la necesidad de reformular elementos esenciales de la declaración de cara a conseguir:

[...] diseñar un nuevo horizonte de derechos, que sirva de orientación a los movimientos sociales y culturales de las colectividades y de los pueblos y, al mismo tiempo, se inscriba en las sociedades contemporáneas, en las instituciones, en las políticas públicas y en las agendas de los gobernantes, para promover y propiciar una nueva relación entre sociedad civil global y el poder (Institut de Drets Humans de Catalunya, 2009, p. 38).

Lo que se propuso a través de ese documento, suscrito tanto por entes gubernamentales como organizaciones sociales y no gubernamentales, fue considerar que de cara a la emergencia de una comunidad global en la que los Estados nación empezarían a jugar un papel menor, cabría plantear nuevos modelos de gobernanza; en el seno de éstos era necesario considerar que:

El fundamento de los derechos formulados en esta Declaración corresponde a una noción de síntesis, aquella del interés público universal que debe permitir garantizar a todos los seres humanos sin excepción, los medios para la libertad que respete la igualdad de la persona, los pueblos y la naturaleza (Institut de Drets Humans de Catalunya, 2009, p. 41).

De esta manera, en esa Declaración se empezaría a tener en pie de igualdad a los individuos y sus organizaciones, abriendo así la puerta para que cualquier entidad surgida de la congregación de seres (incluyendo a alguna hipotética organización de entes inteligentes artificiales) pudiese reclamar el respeto a unos derechos inherentemente universales. No es necesario poner en contexto que este parece ser el inicio de la legitimación de las acciones políticas de organizaciones no gubernamentales (ONG) para convertirse en actores cuyo papel durante el siglo XXI ha sido fundamental para dar impulso a programas encaminados a generar el tan esperado y deseado cambio de nuestro modelo de desarrollo. Hoy empieza a hacerse evidente que se trata de unos entes situados en una especie de tercer espacio entre lo público y lo privado y que algunos de ellos –acaso las más influyentes– son destinatarios de enormes donaciones de entes privados, con el fin de empujar agendas que son favorables para fines externos a ellas, por consiguiente, las ONG se han ido convirtiendo en un sistema de contrapeso muy importante frente a los gobiernos; es frecuente que, bajo el empuje de grandes activos de capital, algunas ONG hagan palidecer a poderes políticos legítimamente instituidos.

Quizás este es el caso de la Agenda 2030 que, acordada como un compromiso internacional en 2015 para ser adoptado como política interna por los países adherentes a este instrumento en el seno de la ONU, realmente ha sido el resultado de largas y continuadas presiones de grupos de interés, como el Club de Roma o el Foro de Davos (WEF), que entre sus miembros agrupan a personas y a entidades con fines de lucro y con agendas políticas propias. Estas mismas personas y entidades luego se pueden ver en la difusión de los objetivos de la agenda y promoviendo su adopción ante naciones soberanas por medio de mecanismos de presión económica, entre otros medios. La probada influencia del WEF para imponer como jefes de Estado a personas formadas en el seno de organizaciones dependientes de esta misma organización, entre las que destacan el *Forum of Young Global Leaders*, dirigido por Klaus Schwab (que es a la vez el fundador del WEF), ha probado funcionar muy bien para impulsar la carrera de jóvenes políticos, hasta situarlos en puestos de elección o de poder en sus países. Cabe mencionar que entre los más destacados alumnos de esta iniciativa encontramos hoy a primeros ministros, presidentes, miembros de parlamentos, secretarios de Estado, así como a líderes

empresariales y académicos de primer orden y con una notable capacidad para influir en decisiones clave con vistas en la concreción de los fines que persiguen los adherentes, miembros y afines al WEF.

La red de influencia que pueden llegar a tener las ONG en la actualidad puede ser muy importante y puede poner en peligro la soberanía de los países. El grado en que algunas ONG han llegado a generar un enorme capital social y político, sin dudar en hacerlo efectivo, puede llevarnos a pensar en la creación de la base de un “Estado dentro del Estado”, a lo que en geopolítica se le ha denominado Estado profundo, que inclusive podría ser de carácter supranacional y que estaría muy bien articulado. Esta red de influencias también cabría apreciarla desde la óptica de sus lazos con los grandes capitales en nuestro mundo, dado que históricamente éstos han exhibido una tenacidad y capacidad probada para su concentración y que ahora presentan cotas de concentración de la riqueza que son inéditas: 1 % de las grandes fortunas globales poseía 45.6 % de la riqueza total en el año 2021; ese mismo año, la base de la pirámide la representó 53 % de la población mundial (Forbes, 2022).

Tal capacidad de concentración del capital económico en muy pocas manos hace posible plantear la existencia de élites que tienen los recursos para literalmente manejar el mundo a su antojo y para decidir los destinos globales. Si de algún modo esto no es ahora tan evidente, quizás es por la falta de recursos tecnológicos a través de los que sería posible ejercer tal poder omnímodo. Nuevas invenciones basadas en el seguimiento personalizado de cada ciudadano pueden estar fortaleciendo las capacidades de acción de las élites, por hablar de algunas de estas tecnologías, diremos que el campo de la cibernética ya provee herramientas suficientes para hacer seguimientos de individuos en los medios urbanos a través de cámaras de vigilancia unidas a sistemas de reconocimiento facial y a artefactos para el análisis de *big data*, que al convertirse en patrones, además pueden ser usados por la IA para establecer predicciones sobre el comportamiento. La necesidad de contar con bases de datos con perfiles muy exactos de la población, que reclaman el poseer datos biométricos de cada individuo, pone freno a la aplicación generalizada de esta clase de tecnología. Además, los límites legales a los que se enfrentan las iniciativas encaminadas a conseguir tal vigilancia ponen otro freno para que esto se pueda conseguir.

Con los eventos de 2001 en torno a las Torres Gemelas de Nueva York, la administración de G. W. Bush en los Estados Unidos pudo conseguir que los límites impuestos por la protección a la vida privada fueran puestos en segundo término, alegando que la necesidad de salvaguardar la seguridad nacional estaba por encima de todo derecho de los individuos. Las terribles violaciones a los derechos humanos que siguieron a las directivas de seguridad acrecentadas por la amenaza terrorista fueron acalladas mediante la creación de un mal mayor. Como lo ha mostrado Klein (2007), la creación de una respuesta tipo problema-reacción-solución, terminó minando aún más los derechos individuales, al conducirlos hacia un escenario en el que cabría plantear la imposibilidad del bien común de supeditarse al bien individual. Este solo hecho ya establecería un punto de quiebre que abriría las puertas a los planteamientos que ahora animan los ODS.

La Agenda 2030 (ONU, 2015) está organizada a partir de tres esferas para la acción: económica, social y ambiental, que se encuentran representadas en 17 objetivos y éstos, a su vez,

agrupan 169 metas de desarrollo que intentan dar cobertura a una gran visión de mundo. El punto de partida expresado en el ámbito de la propia ONU es tajante sobre la unidad e indivisibilidad de la propuesta, la visión a través de este instrumento tendría que ser acríticamente aplicada por cada uno de los países firmantes, pasando esta agenda a formar parte de los objetivos de los planes de desarrollo de cada país. El objetivo 11, ciudades y comunidades sostenibles, proyecta mayores relaciones con el ámbito profesional de quienes nos dedicamos a los estudios urbanos, la planificación y el diseño; habida cuenta de que el objeto de estudio de nuestras disciplinas es el ámbito espacial en el que se desarrollan las variadísimas y diversas actividades humanas, justamente en el cruce de las esferas social, económica y ambiental. Visto así, cabría plantear que, en esencia, la Agenda 2030 se refiere a las ciudades, es decir, está dirigida a realizar un profundo cambio en torno a los modelos urbanos para el futuro.

El ODS 11 hace hincapié en la importancia de atender el tema urbano, toda vez que las previsiones demográficas de la propia ONU establecen en el documento base de la Agenda que para 2030, al menos 5000 millones de seres humanos vivirán en ciudades, por consiguiente, conseguir actuar en torno a las ciudades garantizará que haya un impacto profundo y significativo de todos los objetivos de la agenda, no solo de los relacionados con el tema urbano. En el ámbito justificativo, la ONU hace énfasis en el impacto ambiental y sobre los recursos que las ciudades presentan en la actualidad, al señalar que a pesar del tamaño relativamente pequeño de la superficie urbanizada en nuestro planeta (habla de 3 % de la superficie del planeta), su impacto es tremendo: se llegan a consumir entre 60 % y 80 % de la energía que se produce y, además, se es responsable de 75 % del total de las emisiones de carbono en nuestro mundo.

Para elaborar los objetivos y las metas concernientes a mitigar el impacto ambiental de las ciudades, en la Agenda se parte de la interpretación de que el dióxido de carbono atmosférico es un poderoso gas de efecto invernadero, en trazas relativamente pequeñas en nuestra atmósfera, en la actualidad cerca de 400 ppm, lo que representaría 0.04 % de todos los gases atmosféricos (Ahn *et al.*, 2012) y que el proceso de su reciente incremento puede relacionarse con un aumento del promedio de las temperaturas terrestres; aunque este enfoque es controvertido (Ball, 2009; Curry y Webster, 2013), poderosas presiones surgidas de diversos organismos con gran poder político, mediático, económico y académico, han terminado imponiendo esta interpretación como un hecho incontrovertible. Frente a tales aseveraciones, existen pruebas para soportar el hecho de que, por una parte, las variaciones en la actividad solar podrían tener una incidencia mayor en el cambio climático (Abdussamatov, 2004) y, además, ha habido una tendencia histórica (en la escala geológica) a una transferencia del carbono de la atmósfera primitiva a los océanos y al suelo por efecto de la evolución de la vida vegetal en nuestro planeta, por tal razón, se ha reducido la disponibilidad de ese gas crucial para la alimentación de las plantas y disminuido en gran medida el CO<sub>2</sub> atmosférico, cuyas consecuencias podrían ser catastróficas para los ecosistemas terrestres. Asimismo, hay pruebas de que la disponibilidad del CO<sub>2</sub> atmosférico puede aumentar el desarrollo vegetal (Herrera *et al.*, 2001). Es sobre esta base que cerca de 1500 científicos firmaron en 2023 la *World Climate Declaration: There is no Climate Emergency* (Global Climate Intelligence Group, 2023), donde se establecen dudas razonables sobre lo que ellos mismos califican como un consenso creado por medios ajenos a las buenas prácticas científicas, generado alrededor del impacto antrópico en el clima como la

única explicación sobre el cambio climático y que alerta sobre el peligro posible para la vida la limitación de las emisiones de CO<sub>2</sub> que se promueve desde diversos organismos internacionales.

La posibilidad de que voces controvertidas con la interpretación del origen antropogénico del cambio climático se manifiesten es cada vez más difícil. Bibliometrías recientes señalan que existe un consenso creciente en la comunidad científica sobre la interpretación de que el clima cambia principalmente por presiones inducidas por las actividades humanas en nuestro planeta (Scott, 2020), lo cual ha sido relacionado, además, con el hecho de que tal consenso puede ser interpretado como algo equivalente a la verdad científica (Oreskes, 2018). La cuestión sobre la relación del valor de verdad en la ciencia con respecto a la medición del consenso entre los científicos es una discusión de naturaleza epistemológica larga para ser tratada aquí y escapa a los objetivos de este trabajo, pero sería equivalente a plantear que cuando en el siglo XVI fue presentada en Roma la interpretación heliocéntrica de Copérnico por Widmannstetter, existía un consenso claro sobre la veracidad incontrovertible del sistema geocéntrico de Ptolomeo; la tierra era el centro del universo solo por el gran consenso de los grandes pensadores de la época, excepto por Copérnico.

No deberíamos cerrar los ojos ante lo evidente, cuando en el ámbito de los grandes centros de la ciencia en nuestro mundo se han introducido prácticas que más bien son propias del hacer político, donde la creación de adherentes y la lucha contra las disidencias se convierte en un aspecto esencial para conseguir imponer una visión. Junto a esto, es necesario ser críticos ante el hecho de que detrás de los consensos (y de los grupos de presión porque se adopte o no una determinada interpretación) puede haber intereses que son profundamente ajenos a la necesidad de verdad, lógica y bondad que debe primar en la construcción de la verdad científica.

El ODS 11 presenta 10 metas que, en general, desarrollan una visión de la necesidad de contar con un renovado conjunto de acciones para la producción urbana socialmente más justa y equilibrada con respecto a los recursos disponibles, para minimizar así el impacto negativo de las ciudades. De la manera en la que se presentan, no es fácil contravenir la ética sobre la que se fundamenta la visión, toda vez que ideales como justicia y solidaridad, por ejemplo, resultan ser valores ampliamente perseguidos por el conjunto de los seres humanos con independencia de su origen étnico o su cultura. En sí, todas las metas del ODS 11 se relacionan con los siguientes valores:

- Justicia
- Seguridad
- Racionalidad
- Democracia
- Salvaguarda de la memoria
- Reducción de impactos negativos
- Solidaridad

Los procesos de producción de nuestras ciudades actuales, surgidos de los consensos que los arquitectos modernos llevaron a cabo en reuniones de profesionales y teóricos alrededor de lo que se ha dado el nombre genérico de Arquitectura del Movimiento Moderno (y que derivó una serie de principios puestos a prueba en los países más desarrollados en su momento con motivo de las reconstrucciones tras la Segunda Guerra Mundial) instalaron en los textos, en las mismas construcciones urbanas, en los medios de divulgación, en la educación profesional y en el gusto del gran público valores como racionalidad, limpieza, unidad, orden geométrico (con énfasis en la adopción de geometrías de base cúbica u ortogonal), funcionalidad, reducción de los espacios, agrupamiento para minimizar tiempos y recorridos para las actividades, entre otras. Esta manera de entender lo que debería de ser la ciudad moderna, dio como uno de sus resultados más visibles la generación de enormes distritos construidos a partir de modelos arquitectónicos pensados para una producción en serie, además de que su estética se concentraría alrededor de la minimización de rasgos expresivos.

Si algo expresaría con la mayor elocuencia el proyecto de la globalización de los siglos XIX y XX, sería la arquitectura moderna, que despojada de señales de identidad con las culturas locales, desdibujó las fronteras entre las nacionalidades hasta hacer imposible la idea de emprender un viaje a lo ignoto (Auge, 1999). Es justamente en el ámbito de estos escenarios urbanos que se está proponiendo el ODS 11; la reingeniería que se pretende llevar a cabo es sobre las ciudades producto de la gran revolución urbana, experimentada ésta en la mayor parte del mundo durante el siglo XX, sobre todo, y que se ha asentado sobre el proyecto de terminar con las identidades y las soberanías. Tampoco podemos cerrar los ojos al hecho de que para dar vida a este proyecto fue necesario, como ya se apuntó antes, la creación de organismos e instituciones supranacionales<sup>3</sup>. De esta manera, se pueden apuntar dos clases de objeciones al objetivo, la primera tiene que ver con la instrumentación en políticas públicas específicas en cada nación adherente a la Agenda y la segunda, con la relación en cuanto a los valores que subyacen al ODS frente a la DUDH.

Como primera objeción, deberíamos discutir sobre las maneras particulares en las que cada país instrumenta cada meta derivada del ODS cuando se alude a la seguridad, por ejemplo, suele haber una traducción en sistemas de vigilancia urbana que llegan a comprometer la privacidad de los ciudadanos, casos como los sistemas de cibervigilancia asociados a la adquisición de software espía, más tarde instalado subrepticamente en *gadgets* personales de ciertos ciudadanos prominentes o poseedores de datos sensibles, a partir de eventos de gran amenaza, como lo ha sido el atentado a las Torres Gemelas de Nueva York a principios del siglo

---

3 En el mismo seno de la ONU es que surgió la Agenda 2030 y la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH); lo que queremos apuntar con esta aseveración es que, en esencia, ambos instrumentos jurídicos y de política pública surgieron del mismo espíritu globalista, pero al tratarse de dos instrumentos que por sus tiempos de elaboración, responden de manera diferente a las necesidades de cada época. Se podría argumentar que se trata, en ambos casos, de aproximaciones graduales hacia el fin de terminar con las soberanías, pero el corazón de la DUDH tiene raíces profundas en el derecho natural (Hervada, 1981) y, por lo tanto, su trascendencia es mayor y de más largo alcance para la humanidad.



XXI o la guerra contra el narco iniciada durante el gobierno mexicano de Felipe Calderón. Tales sucesos han sido enarbolados para extender el uso de recursos de espionaje inadmisibles dirigidos a grandes segmentos o grupos de nuestra población.

La vigilancia callejera, a través de cámaras conectadas a sistemas de análisis en tiempo real de rasgos biométricos específicos de la población, como los rostros, es ya una realidad en países como China y es cada vez más usada por el Estado mexicano aduciendo temas de seguridad civil. En este contexto, la injerencia de las fuerzas armadas en tareas de seguridad civil se convierte en una nota cada vez más común en nuestro tiempo, cuando existe en partes de nuestro territorio y de otros países, zonas que son controladas por grupos paramilitares de los que se desconocen parcialmente los fines políticos o ideológicos que persiguen. Hace años, un colega de Senegal (del que omitiré el nombre por motivos de seguridad para él) me daba información sobre cómo una extensa superficie del norte de África con la que su país tenía una frontera difícil era controlada en directo por Al Qaeda, cuyo poder armamentístico era en gran medida superior al que su país ni siquiera soñaría con tener.

En ciertas zonas de nuestra república se da el caso de marcar serios límites para que el ejército regular pueda enfrentarse a estos ejércitos irregulares. Entender quién o qué poderes políticos, qué regímenes, o qué organizaciones supranacionales se encuentran involucrados en pertrechar a estos grupos es difícil, pero puede darnos una buena pista que se han descubierto informes donde se asienta cómo el programa del gobierno de Estados Unidos de la era de Obama, llamado Rápido y Furioso, fue el canal para que algunos brazos armados de cárteles de la droga mexicanos se hicieran de poderosas armas. ¿Qué ventaja ganaría Estados Unidos si en México existen grupos armados que por su poder militar pueden enfrentar a la fuerza del ejército? La necesidad de someter a un constante clima de terror a la población ya ha sido ensayado en América Latina en diversas guerras, como la guerra civil de Guatemala (1960-1996) o la de El Salvador (1979-1992), donde se ensayaron diversas técnicas para sembrar terror entre la población, que luego se han visto puestas en práctica durante la guerra contra el narco de México (2006- hasta el presente). Tales estrategias han tenido efectos graves y extensos en el comportamiento de la población, por un lado y en el poder del Estado, por el otro, provocando desbalances que conducen inevitablemente a escenarios de grandes pérdidas de libertades individuales y colectivas, materializadas éstas en el espacio –entre otros recursos–, por la fortificación de los fraccionamientos, el cierre de calles, o por limitaciones al libre tránsito (Narváez, y Carmona, 2020).

En tal escenario, suele justificarse dicha pérdida de la libertad en que es mejor eso que poner en riesgo la integridad de las personas y sus comunidades. Este ejemplo nos hace acercarnos a la segunda objeción, a saber, la confrontación de los valores que subyacen al ODS (que ya comentamos antes) frente a los elementales y universalmente aceptados derechos humanos fundamentales. Como se desprende de un análisis de los valores que fundan la Declaración Universal de los Derechos Humanos, es visible el gran peso que se otorga en este documento a la libertad; de los 30 principios (artículos) que integran la DUDH, 13 giran explícitamente alrededor del derecho a la libertad en sus diferentes expresiones y ámbitos de defensa, seis se refieren a la igualdad, otros seis a la dignidad y dos a la fraternidad. Es notable, de acuerdo

con esto, que en el ODS no se hagan referencias a las diferentes manifestaciones de la libertad que los ciudadanos deberían experimentar en las ciudades, por ejemplo, el derecho a la libre circulación, a la libre residencia o al libre tránsito; tampoco se hace mención de la libertad de fundar una familia, que en sí mismo tiene conexiones orgánicas con el derecho a la vivienda digna; no se señalan las metas conectadas con el desarrollo urbano que se relacionan evidentemente con la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, o con la libertad de expresión de creencias; asimismo, la libertad de expresión conectada con la libertad de reunión y asociación que tienen claras relaciones con la forma en la que se planifican y diseñan los espacios para la reunión pública. En cambio, cuando el objetivo y sus metas conexas bajan a proyectos urbanos específicos, se alienta en algunos países por la supresión de la propiedad, por la eliminación de la libertad de los padres por decidir sin ninguna imposición externa por la educación de sus hijos, por la limitación del libre tránsito, por el enclaustramiento de la población en territorios debidamente delimitados a través de imponer límites al consumo, al gasto energético, a la movilidad y a la emisión de CO<sub>2</sub>, entre otros fines.

Imponer programas y proyectos específicos, escudándose en la salvaguarda de la seguridad frente a grupos criminales, frente a los embates de la naturaleza contra las fragilísimas y mal ubicadas construcciones urbanas, frente a nuevas enfermedades y aquellas conocidas más resistentes a los medicamentos o más virulentas, frente a las destructivas acciones humanas que acaban irremediablemente con ecosistemas y con la biodiversidad, suele terminar en la imposición de estas urgentes necesidades sobre la necesidad de cumplir o hacer valer ciertos derechos humanos fundamentales. Pero esto, a pesar de la elocuencia de los políticos y funcionarios encargados de instrumentar los programas conectados con el ODS 11o de la gran sonoridad con la que los medios exponen estas calamidades (algunas literalmente solo imaginadas), en sí termina desplazando a segundo plano o, en ocasiones desapareciendo, derechos fundamentales de las personas. Entender si lo anterior sucede como resultado legítimo de ver atendida la urgencia pública o si la urgencia fue interpuesta adrede, como una razón de peso para acabar con derechos que son fundamentales, es difícil de elucidar, toda vez que la pérdida de derechos fundamentales es algo que puede provocar desde reclamos a la autoridad hasta ser la razón de derrocar a un régimen por la vía revolucionaria. De ahí que ocultar los fines suele ser el *modus operandi* más usual de los gobiernos, individuos y organizaciones que detentan poder político o económico y a lo que se le ha dado el nombre genérico de “política o doctrina del shock” (Klein, 2007).

¿A quién beneficia la pérdida de libertades civiles?, ¿quién podría estar interesado en que la familia pierda la fuerza social cohesiva que posee?, ¿a quién le beneficia encerrar y vigilar permanentemente cada movimiento, cada gesto, cada palabra y pensamiento de cada persona en este planeta?

La defensa de los derechos fundamentales de cada uno de nosotros, que se ha enfrentado a un proceso de debilitamiento por la vía de la fractura de los mismos a través de reinterpretaciones, como la elaborada en el marco del Fórum de las Culturas, donde se pretendió subvertir el fundamental sentido humanístico de la DUDH para dirigirlo a un sociocentrismo o a un ecocentrismo, o a llegar a desconocerlos en el ámbito de políticas de tan grande alcance como

las que plantea la Agenda 2030, se vuelve ahora algo urgente. Necesitamos recuperar el sentido de ley natural que subyace a los derechos humanos universales para construir ciudades que protejan a los seres humanos frente a los deseos, proyectos y acciones de élites corruptas y abiertamente antihumanas. Ahora que el mundo se debate hacia una multipolaridad, cuando la globalización muestra sus peores recursos, ahora que su peor rostro asoma, podemos medir las consecuencias humanas que han resultado de abrazar el proyecto globalizador de los últimos siglos. Necesitamos recuperar los espacios para el desarrollo de los pueblos, en libertad, en igualdad, con justicia, con fraternidad, procurando siempre proteger la dignidad de cada ser humano, sea quien sea, con independencia de cualquier situación o condición que adjetive a esa persona. Urge que protejamos la vida de cada ser humano en nuestro mundo, pues de no hacerlo, la mayor consecuencia humana en nuestras ciudades será haberse convertido en inútiles artefactos deshabitados.

¿A quién puede beneficiar un mundo sin seres humanos?

## Referencias

- Abdussamatov, H. (2004). About the Long-term Coordinated Variations of the Activity, Radius, Total Irradiance of the Sun and the Earth's Climate. *Proceedings of the International Astronomical Union, 2004 (IAUS223)*, 541-542.  
doi:10.1017/S1743921304006775
- Ahn, J., Brook, E. J., Mitchell, L., Rosen, J., McConnell, J. R., Taylor, K., Etheridge, D., y Rubino, M. (2012). Atmospheric CO<sub>2</sub> Over the Last 1000 Years: A High-resolution Record From the West Antarctic Ice Sheet (WAIS) Divide Ice Core. *Global Biogeochemical Cycles, 26* (GB2027), 11. doi: 10.1029/2011GB004247
- Auge, M. (1999). *Ficciones de fin de siglo*. Barcelona: Gedisa.
- Ball, T. F. (2009). Climate Change: Dangers of a Singular Approach and Consideration of a Sensible Strategy. *Energy & Environment, 20*(1), 201-205.  
<https://doi.org/10.1260/095830509787689187>
- Bauman, Z. (1999). *La globalización consecuencias humanas*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2003). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Gedisa.
- Beck, U. (1999). *Un nuevo mundo feliz*. Paidós.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del Mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Curry, J. A., y Webster, P. J. (2013). Climate Change: No Consensus on Consensus. *CABI Reviews, (2013)*, 1-9.
- Doxiadis, K. A. (1967). *Ecumenopolis, the Settlement of the Future*. Publicaciones del Centro de Ekística, reporte de investigación No. 1.
- Forbes, staff. (2022). Riqueza global creció en 2021; concentración persiste en pocas manos. *Forbes, septiembre 20*. <https://www.forbes.com.mx/riqueza-global-crecio-en-2021-concentracion-persiste-en-pocas-manos/>
- Forrester, V. (1997). *El horror económico*. Fondo de Cultura Económica.
- Friedmann, J., y Goetz, W. (1982). World City Formation: An Agenda for Research and Action. *International Journal of Urban and Regional Research, 6*(3), 309-44.

- Friedmann, J. (1986). The World City Hypothesis. *Development and Change*, 17(1), 69-84.
- Friedmann, J. (1997). Futuros de la ciudad global: El rol de las políticas urbanas y regionales en la región Asia-Pacífico. *EURE, diciembre*, 23(70), 39-57.
- Fukuyama, F. (1989). The End of History?. *The National Interest*, 16, 3-18.
- Fukuyama, F. (1992). *The End of History and the Last Man*. Estados Unidos: Free Press.
- Global Climate Intelligence Group. (2023). *World Climate Declaration: There is no Climate Emergency*. <https://clintel.org/wp-content/uploads/2023/02/WCD-version-02182311035.pdf>
- Herre, B., Ortiz-Ospina, E., y Roser, M. (27 de mayo de 2013). *Democracy*. *Our World In Data*. <https://ourworldindata.org/democracy>
- Herrera, A., Fernández, M. D., Rengifo, E., y Tezara, W. (2001). Efecto de la concentración elevada de co2 sobre la fotosíntesis en especies tropicales. *Interciencia*, 26(10), 469-471. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0378-18442001001000008&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0378-18442001001000008&lng=es&tlng=es)
- Hertz, N. (2002). *El poder en la sombra. La globalización y la muerte de la democracia*. Planeta.
- Infobae, redacción. (2017). La depresión aumentó un 20% en la última década. *Infobae*, 3 de abril. <https://www.infobae.com/salud/2017/04/03/la-depresion-aumento-un-20-en-la-ultima-decada/>
- Hervada, J. (1981). *Introducción al derecho natural*. EUNSA.
- Institut de Drets Humans de Catalunya. (2009). *Declaración universal de derechos humanos emergentes*. Institut de Drets Humans de Catalunya.
- Klein, N. (2002). *No logo*. Paidós.
- Klein, N. (2007). *La Doctrina del Shock*. Paidós.
- Marks, R. B. (2006). *Los orígenes del mundo moderno una nueva visión*. Crítica.
- Naess, A. (2010). *The Ecology of Wisdom: Writings by Arne Naess* (A. Drengson, y B. Devall, eds.). Counterpoint.
- Narváez, A. (2006). *Ciudades difíciles, el futuro de la vida urbana frente a la globalización*. Plaza y Valdés.
- Narváez, A. (2012). *Ciudades inimaginables, el imaginario hegemónico tras la globalización*. UPC; UANL.
- Narváez, A. (2017). Imaginarios urbanos y transhumanismo: tensiones entre la ficción tecno urbana y la humanidad salvaje. *Sociología y Tecnociencia*, 7(1), 5-36.
- Narváez-Tijerina, A. B., y Carmona-Ochoa, G. (2020). Imaginarios urbanos de una ciudad segura: los fraccionamientos cerrados y su efectividad subjetiva. En G. D. Hernández-Castillo, *Estudios de seguridad y victimología* (pp. 187-220). Tirant lo Blanch.
- ONU, Asamblea General. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. 10 Diciembre, 217 A (III). <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html>
- ONU, Asamblea General. (2015). La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. *Centro de Noticias ONU*, 25 de septiembre. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

- ONU. (2022). La pandemia de COVID-19 dispara la depresión y la ansiedad. *Noticias ONU*, 2 de marzo. <https://news.un.org/es/story/2022/03/1504932>
- Oreskes, N. (2018). The Scientific Consensus on Climate Change: How Do We Know We're Not Wrong? En A. Lloyd, E., y Winsberg, E. (eds). *Climate Modelling*. Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-65058-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-65058-6_2)
- Rifkin, J. (1994). *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*. Paidós.
- Roser, M., Ortiz-Ospina, E., Ritchie, H., Mathieu, E., y Herre, B. (30 de mayo de 2013). Military Personnel and Spending. *Our World In Data*. <https://ourworldindata.org/military-personnel-spending>
- Scott, M. (2020). Isn't there a lot of Disagreement Among Climate Scientists About Global Warming? *Climate Q&A*. Febrero 3. <https://www.climate.gov/news-features/climate-qa/isnt-there-lot-disagreement-among-climate-scientists-about-global-warming>

## Capítulo 2. La Agenda 2030, reflexiones desde una perspectiva psico-educativa sobre un plan de acción global

Germán Morales Chávez<sup>1</sup>, Alfredo Hernández Corona y Benjamín Peña Pérez

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

### Introducción

La finalización de la Segunda Guerra Mundial dio origen a un orden global encabezado por las potencias ganadoras que impusieron, de manera general, dos grandes bloques económico-político-ideológicos con los que el mundo se dividió. Sin embargo, sería el bloque capitalista, con EUA e Inglaterra a la cabeza, el que iba a instaurar políticas y proyectos de alcance mundial por medio de diversos organismos y acciones que han dado rostro a la idea globalizadora. Este es el contexto en el que surgen organismos como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional (ambos creados en 1944), la ONU, la UNESCO, la OMS (creadas en 1945 las dos primeras y en 1948 la última) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, instaurada en 1961). De tales organismos se han desprendido declaraciones y recomendaciones que se han convertido en auténticas políticas económicas, educativas, sanitarias y culturales, que históricamente han encerrado la promesa de progreso, bienestar y desarrollo humano, bajo la consigna de seguir tales directrices. Los resultados obtenidos en casi 80 años de acuerdos mundiales han sido diferenciales, no todos los países tienen voz o voto en estos organismos ni los mismos beneficios. Esto se ha traducido en que muchos países se sumen a algunas propuestas de organización mundial y que existan clases entre los países líderes en el sistema capitalista (Jalife-Rahme, 2020).

En las últimas cuatro décadas se acentuaron los sueños globalizadores de Occidente de la mano de la economía, a tal punto que la política, la educación, la salud y otras expresiones culturales fueron cruzadas por la visión economicista que colocó en el centro de la discusión a los mercados y desplazó a las naciones, sus identidades y sus compromisos locales. Pronto han surgido las contradicciones y problemas que se derivan de éstas políticas económicas: mayor pobreza en el grueso de la población y mayor riqueza en unos cuantos, surgimiento de monopolios, mayor corrupción entre miembros de los gobiernos frente a la oferta de ganancias millonarias de las empresas transnacionales; mayor contaminación y daño al medio ambiente con extinción de flora, fauna y aumento de la desertificación y deshielo polares; pérdida de riquezas culturales, desaparición de lenguas y otras prácticas culturales, enfermedades globalizadas y manejo inadecuado de medicamentos (sobre todo antibióticos), desarrollo tecnológico y atraso social; aumento desorganizado de la población, pérdida de las conquistas laborales, entre otras tantas (Stiglitz, 2012). Frente a este panorama, los líderes mundiales se han reuni-

---

1 Responsable de correspondencia: gmoralesc@unam.mx

do en 2007 y luego en 2015 para acordar acciones y enfrentar tales problemas con urgencia y precisión, con la mayor de las contradicciones posibles: problemas que fueron generados por decisiones erróneas de unos cuantos, deben ser solucionados por todo el mundo. Este es parte del contexto de lo que se ha denominado Agenda 2030.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible fue desarrollada en 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas e incluía 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Se buscaba evaluar el punto de partida de los países de la región para analizar los problemas actuales y formular los medios para alcanzar un ideal global propuesto de manera internacional (Naciones Unidas, 2018). Resulta relevante indicar que, si bien solo uno de los objetivos menciona explícitamente el ámbito educativo, el cumplimiento de todos los ODS, ya sea la igualdad de género, la producción y consumo responsable, el crecimiento económico o la reducción de desigualdad, descansa críticamente, por un lado, en brindar a la población procesos educativos para adoptar nuevas prácticas culturales, y por otro lado, en conseguir modificar comportamientos inadecuados y formar nuevos repertorios de actuación. En consecuencia, se requiere de apoyo educativo y psicológico para la concreción de empresa, de ahí que en este trabajo se adopta un punto de vista psico-educativo desde el cual se reflexiona el papel que pueden jugar tres elementos nodales de la educación superior, en la consecución y logros de un plan por poner a salvo de destinos catastróficos al planeta y a su población.

### **El papel social de la educación escolarizada y la universidad en México**

En más de un sentido, el papel que juega la educación dentro de una población resulta de vital importancia para el cumplimiento de los 17 ODS que incluye la Agenda. Como se indicó previamente, desde hace muchas décadas el factor económico ha sido el que lleva la voz cantante en las reformas internacionales, y el interés en el sector educativo no es fortuito. De acuerdo con publicaciones de la OCDE, los países emergentes, como México, podrían incrementar 1500 % su PIB si mejoran su calidad educativa al nivel de los países con mayor puntaje en la prueba PISA (Hanushek, y Woessmann, 2020). Se ha dicho que la educación afecta el nivel económico de un país a partir de tres vías (Hanushek, y Woessmann, 2010): 1) el incremento del capital humano inherente en la fuerza de trabajo, que aumenta la productividad; 2) se incrementa la capacidad de innovación de la economía, al obtener un crecimiento a partir de la generación de nuevas tecnologías, productos y procesos; 3) la facilitación de la transmisión y difusión de conocimiento para el uso de nuevas tecnologías.

Como puede observarse, la misión de la educación escolarizada está permeada de un fuerte componente económico, a tal grado que la educación ha pasado de ser un derecho ciudadano, a un producto que es valorado con estándares empresariales, como las certificaciones de calidad, la competencia y el libre mercado de las ofertas educativas. Un aspecto no menos importante es que los planes y programas de estudio sufren la influencia de los requerimientos laborales y criterios empresariales, tan es así que se organizan exclusivamente a partir de estudios de mercado y entrevistas a empleadores. Esto ha desembocado, dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES), en la “producción” de profesionistas especializados para ocupar puestos que requiere el sector empresarial, en el impulso de esfuerzos para escalar

en los ránquines mundiales, en la centralidad de acciones para asegurar presupuesto y reconocimiento social, así como en concentración de sus mejorías en el incremento de los datos cuantitativos, como el número de egresados, proporción ingreso-egreso, aumento de la matrícula, porcentaje de aprobados, dejando de lado el conocimiento y aprendizaje estudiantil como medidas indirectas o secundarias (Buendía *et al.*, 2017; ITESM, 2022). Insistir por esa ruta solo asegura un fracaso estrepitoso, basta observar como ejemplo que, a pesar de ser este el momento histórico con mayor porcentaje de la población mundial asistiendo a la escuela, el incremento en la matrícula estudiantil no se ha traducido necesariamente en una mejora en el aprendizaje de los alumnos a nivel global (Angrist *et al.*, 2022).

Con los cambios sociales acelerados, las problemáticas mundiales graves y un panorama complicado por delante, es importante que las escuelas de educación superior retomen sus objetivos esenciales, que de manera general tienen relación con la preparación de profesionistas, científicos, tecnólogos y humanistas para analizar y transformar la realidad social, formar individuos listos para un ejercicio profesional digno, contribuir a la igualdad, al progreso y justicia sociales por medio de sus egresados, así como a la justa distribución de la riqueza y la elevación de los niveles de la calidad de vida de la población (Fuentes, 1972; Sacristán, 2006).

El anhelado logro de estos objetivos no puede tener lugar solo con llamados a actuar o cambios en el discurso, requiere de entrada una modificación en las condiciones necesarias o de infraestructura para la vida educativa. Paralelamente a los propios problemas internos de las IES, se les presentan nuevas demandas sociales y se les exige su participación, con lo cual éstas asumen nuevas responsabilidades, como lo es constituirse en una piedra angular en la formación y sensibilización de la sociedad respecto a la Agenda 2030 (Vergara, y Núñez, 2021). Para que un plan de acción global, como lo es esta Agenda, se implemente para la población del planeta, tiene que pasar o ser mediado por diversas instituciones, como lo es la escuela, en particular la de educación superior, debido a que representa el espacio al que se le ha asignado la labor de formar a los agentes de cambio social en los diferentes espacios de actividad humana del mundo moderno. De alguna manera, la escuela representa la inteligencia de la sociedad y puede darle dirección a las transformaciones sociales con base en los avances científicos, tecnológicos y las riquezas culturales que se han resguardado durante décadas. Pero no se trata nada más de exigir a las IES que respondan unilateralmente a estas necesidades sociales de manera expedita, ya que las propias IES requieren transformaciones, no solo estructurales, sino de relaciones y acciones que alcancen al ejercicio docente y al desempeño estudiantil. A continuación se mencionan algunas de ellas.

### **La concreción de la Agenda: las instituciones y la infraestructura**

Para embarcarse en una empresa ambiciosa como la que plantea la Agenda 2030, las autoridades gubernamentales de países, sobre todo de los que están en vías de desarrollo, deben atender varios aspectos que posibiliten la impartición, por parte de las IES, de una educación de vanguardia y la promoción del desarrollo psicológico y humano pleno de sus estudiantes en colaboración con la planta académica. Por un lado, en relación con lo que la institución necesita, se requiere:



1. Incrementar el presupuesto destinado a educación superior y a investigación, en correspondencia con el tamaño de la economía y del crecimiento en términos del PIB de cada país. 2. Creación de unidades de investigación vinculadas a IES públicas y privadas, pero también en relación con empresas. Estas acciones estarán orientadas a la formación de investigadores y al reforzamiento de la relación docencia-investigación, lo cual promoverá la participación de la iniciativa privada en la investigación y favorecerá que esta última se traduzca en desarrollo de tecnología para la solución de problemas sociales (locales, nacionales y mundiales), así como a la generación de conocimiento y al incremento de patentes registradas. 3. Asignación de recursos orientados a implementar el equipamiento tecnológico de las IES, sobre todo a implementar tecnologías educativas, departamentos psicopedagógicos y programas institucionales que mejoren el ejercicio docente e impacten en el aprovechamiento y aprendizaje estudiantil. 4. Reestructuración de las políticas de evaluación curricular, docente y estudiantil, que superen la ponderación de aspectos cuantitativos, formales y administrativos, que apunten a genuinas políticas de evaluación de procesos y resultados del desempeño tanto docente como estudiantil. 5. Retorno a criterios propios para regular, sancionar y evaluar la vida intra-institucional, abandonando la lógica de ránkines mundiales, métricas universales y criterios únicos que soslayan la diversidad cultural, económica, social y hasta geográfica de las diferentes IES. 6. Modificación de las reglas de financiamiento de la investigación, con un ataque frontal a la manipulación y privatización de los productos de la investigación que es financiada desde el Estado y que son privatizados por las revistas y espacios cuya publicación y acceso a artículos de investigación tienen costo, principalmente. 7. Cambios en el apoyo a la superación académica, pues más que fincarse en procesos de evaluación, se redujo a procedimientos de cuantificación de puntos, papeles, constancias, obtención de grados y certificaciones que poco o nada tienen que ver con la docencia (Buendía *et al.*, 2017; Márquez, 2010; Mendoza, 2009).

Por otro lado, la necesidad de la planta académica de recibir: a) una actualización docente, mejorando sus capacidades de enseñanza e incorporando nuevos modelos y estrategias para conseguir el aprendizaje estudiantil y b) una actualización disciplinaria que coloque al docente en contacto con los avances y vanguardia de su disciplina en diversos aspectos, como el empleo de herramientas y materiales, así como la incorporación de procedimientos y hallazgos novedosos, entre otros elementos.

Estas transformaciones deben tomar en cuenta la equidad de género, la igualdad de oportunidades, las diferencias culturales y hasta etarias que presentan investigadores y académicos, al igual que el desempeño docente en las diferentes labores que lo definen como tal.

### **La concreción de la Agenda: el papel del docente**

Uno de los actores que resulta fundamental para que la vida educativa en las IES cobre sentido es el docente. Su preparación y motivación son cruciales para una educación exitosa, ya que pueden darle forma a visiones del mundo, formar actitudes, favorecer el potencial y generar cambios de comportamiento en los estudiantes, con los cuales se pueden encontrar soluciones a los desafíos de la humanidad y del planeta. Muchas veces se asume su presencia

como el agente que solamente se encarga de enseñar en un espacio áulico para conseguir de forma automática el aprendizaje estudiantil, otras tantas ha sido la figura que se ha querido desdibujar, se le ha criticado y hasta se ha descalificado su labor postulando que es el elemento responsable del fracaso de un sistema educativo (Gil-Antón, 2018; Gimeno-Sacristán, y Pérez-Gómez, 2008). Sin embargo, frente a este reduccionismo y/o distorsión de lo que implica la figura docente, se desea sostener que la posibilidad de alcanzar metas como las de la agenda mencionada, solo es posible en la medida que se identifiquen y promuevan las siguientes funciones docentes:

a) Contribuir a la concreción de los lineamientos políticos en el sistema educativo, a nivel institucional y disciplinar; b) ilustrar al estudiantado con su ejercicio cotidiano, los valores morales y sociales que se le han conferido; c) mediar los contactos de los estudiantes con los objetos, prácticas, situaciones y criterios disciplinarios, en tanto el docente es un representante de una comunidad disciplinaria particular; d) desplegar las formas de actuación disciplinaria y didáctica que exige el ejercicio de la docencia en el nivel educativo superior, dominando tanto prácticas disciplinarias del ejercicio profesional, como la enseñanza de las mismas; e) diseñar las condiciones y situaciones didácticas que han de constituir la planeación y el diseño curricular que fundamenten los programas de estudio, los cursos curriculares, las clases y los exámenes; f) consensuar los acuerdos, las normas o reglas y las sanciones de manera colegiada, que den sentido a la vida académica en la institución que se labora.

Como puede apreciarse, la docencia desde el punto de vista aquí adoptado, es o debería aspirar a una profesión de alta relevancia y nobleza. Junto con la medicina, la docencia constituye una profesión que cuida y cultiva lo más valioso después de la salud y la vida: el futuro de una sociedad encarnado en sus generaciones jóvenes. En efecto, el trabajo docente es una distinción y exige un reconocimiento social que se ha ido perdiendo, en tanto se le han encargado funciones tan importantes como la perpetuación de las prácticas culturales más valiosas de una sociedad. Y en el caso particular del docente de educación superior, no solo se trata de transmitir la cultura de un grupo a otro, sino de preparar para innovar las formas culturales vigentes en una disciplina, es decir, las rupturas paradigmáticas. Es justamente por esto último que la labor docente resulta primordial para enfrentar los retos actuales que tienen lugar en lo local, nacional y mundial. Y vaya que dicha labor no es nada sencilla, implica que el docente comparta sus saberes, se prepara en lo que domina, pero también se debe alistarse para que sus estudiantes rompan con lo que hace y dice, para que vayan más allá de lo construido, en otras palabras, para que lo superen sus pupilos y ello no es nada fácil (Torrano *et al.*, 2017). Y más cuando a la planta docente no se le forma para que el estudiantado primero pertenezca a una comunidad y luego para que la renueve, mucho más difícil es cuando se observa que los docentes de educación superior no son preparados para la enseñanza de una disciplina, sino que muchas veces transitan de ejercer una disciplina, a enseñarla.

Lo antes expuesto, remarca la necesidad de transformaciones de diferente índole para los académicos de las IES, si es que se desea cumplan a cabalidad con su misión social de formar a los futuros ciudadanos, es decir, a quienes habrán de resolver los problemas actuales, de los cuales es posible mencionar los siguientes: a) en la condición laboral se requiere una recuperación del poder adquisitivo o incrementos salariales que doten de condiciones infraes-

estructurales, que permita a la docencia ser una opción laboral atractiva y no un empleo más. b) Diseño de programas de mejora y superación académica, para ponderar el desarrollo de las capacidades docentes acorde con los modelos institucionales adoptados y con las necesidades sociales. c) La integración entre la investigación y la docencia en tres niveles: en el primero, el investigador que hace docencia a nivel posgrado, pero a su vez interactúa con docentes de pregrado y los pone en contacto con los más recientes avances generados, para que estos últimos los compartan con estudiantes; en el segundo, asumir que la práctica docente debe apoyarse o basarse en evidencia que proporciona la investigación, esto significa que los docentes deben consumir conocimiento científico; tercero, que los docentes de las IES participen de la investigación, en particular la que atañe a su práctica, esto es, que los docentes generen conocimiento científico orientado a la enseñanza que ejercitan. d) Establecimiento de espacios y mecanismos que promuevan el trabajo colegiado, mismo que consolide al gremio docente y rompa con el individualismo y competencia encarnizada que surgió de políticas de administración de recursos que premiaban la productividad y no el ejercicio docente ejemplar.

Debe subrayarse que no se puede aspirar a incrementar la calidad educativa ni a trabajar por metas comunes si los docentes no están remunerados adecuadamente, si no están lo suficientemente preparados y organizados, si sufren su quehacer profesional y si no gozan del reconocimiento social de su labor. Por supuesto, un aspecto muy importante de la docencia es la capacidad didáctica para conseguir que los estudiantes consigan los aprendizajes disciplinarios esperados. Y aunque no existe consenso sobre el modelo de docente de educación superior, es posible señalar algunos lineamientos que surgen de un ejercicio descriptivo, más que prescriptivo, realizado por León, Morales, Silva y Carpio (2011), lineamientos que definen la capacidad didáctica. El docente de educación superior es capaz de mediar los contactos estudiante-tarea disciplinaria al asegurar el cumplimiento de los criterios definidos por la comunidad. Puede facilitar la aproximación, incorporación y dominio gradual de las prácticas disciplinariamente reconocidas, así como auspiciar que el estudiante despliegue comportamientos disciplinarios en situaciones didácticas diseñadas por el docente, pero sin su participación directa. En otras palabras, los docentes de las IES idealmente pueden conseguir que un estudiante se mueva de su mundo ordinario, regulado por sus potencialidades sensoriales, a un mundo teóricamente configurado, regulado por sus potencialidades intelectuales. Y es esta una de las razones que ilustra la nobleza de los docentes, que enseñan quizás la cualidad humana más refinada: pensar.

En la incorporación de un estudiante a una nueva cultura o visión del mundo, el docente despliega habilidades y conocimientos para: 1. Planificar lo que ha de aprender el estudiante, diseñando situaciones didácticas que contemplan cómo, cuándo, dónde y con qué recursos lo aprenderá. 2. Prescribir los criterios tanto disciplinares como didácticos, incluso ser capaz de explicitar los criterios institucionales y sociológicos, debido a que puede identificarlos. 3. Ilustrar las formas disciplinarias de satisfacer los criterios profesionales que impone o que espera se cumplan, porque sabe hacer eso que enseña y sabe enseñar aquello que hace. 4. La ilustración de prácticas disciplinarias encuentra en supervisar la práctica estudiantil su complemento perfecto. En la primera, el estudiante mantiene una relación indirecta con el objeto disciplinario, como observación; en la segunda, se establece una relación directa como

ejercicio. 5. La retroalimentación, entendida como la capacidad para poner en contacto al estudiante con potenciales consecuencias positivas y negativas, así como con los resultados de seguir el curso de actuación desplegada, para que el estudiante se aproxime al cumplimiento del criterio que le ha sido solicitado. 6. Evaluación, concebida como un proceso de contrastación entre el desempeño desplegado por el estudiante y el desempeño ideal o ilustrado (García-Martín, 2012; Silva, *et al.*, 2014).

Estas habilidades y conocimientos desplegados permiten trascender el ejercicio docente improvisado que desemboca en clases improductivas, el ejercicio ambiguo o impreciso, en el que no son claros los puertos a los donde se quiere llegar, el ejercicio discursivo que no se traduce en práctica congruente ni coherente, ejercicio que abusa del ejemplo oral, en el que falta la retroalimentación o ésta queda reducida a valores dicotómicos que no ayudan al perfeccionamiento del desempeño estudiantil. Finalmente, permiten superar el ejercicio que confunde la evaluación con la obtención de calificaciones, privilegiando los puntajes altos y, con ello, viciando las metas de los estudiantes, al orientar éstas a aprobar cursos o exámenes, en lugar de conseguir aprendizajes, desarrollar capacidades y generar conocimientos.

Son estos desempeños los que han sumergido a la práctica docente en general, y al desempeño estudiantil, en particular, en una crisis de calidad educativa, y no un modelo tradicional que sataniza la repetición. Vale la pena aclarar que la repetición no resulta en sí misma negativa, sirve para el establecimiento de hábitos, para la adopción y seguimiento de reglas, además de que constituye la base para que una vez establecidas formas efectivas de actuación, entonces se trabaje en la variedad de desempeños para afrontar problemas. Es decir, la repetición es fundamental para la transmisión de una cultura científica, profesional, tecnológica o humanística, pero poco a poco debe ceder paso a la variación que fundamenta los cambios paradigmáticos en estas disciplinas. Este cambio solo será posible en la medida en la cual la obtención de calificaciones, de puntajes aprobatorios y de certificaciones, cedan su importancia a aprender a solucionar problemas, generar conocimiento, desarrollar capacidad intelectual para enfrentar nuevos problemas y a promover repertorios variados a tono con una dinámica acelerada.

### **Los resultados de la Agenda: el perfil del estudiante**

En los discursos globalizadores de las últimas tres décadas se ha definido hasta el cansancio que el estudiantado, sobre todo el de los niveles superiores, debe ser un ejemplo de individuo que aprende por su propia cuenta, que aprende a aprender, que aprender a ser, a hacer y que es capaz de aprender durante toda su vida. El perfil más específico, no solo de estudiante, sino del ciudadano del nuevo milenio ha sido descrito en las diferentes ediciones del Foro Económico Mundial, con una lista de habilidades, cualidades o capacidades como lo son la creatividad, la inteligencia emocional, la capacidad analítica, etc. (WEF, 2018, 2019, 2020). Estas caracterizaciones han sido adoptadas por los sistemas educativos de los países miembros de dichos organismos y representantes asistentes a tales eventos. Como metas parecen deseables y ambiciosas –hasta cierto punto son claras–, las dudas surgen respecto a las rutas y formas para conseguirlas. Más cuando durante el confinamiento y cierre de escuelas, quedó en evidencia

que la mayoría de los estudiantes no eran capaces de aprender de forma autorregulada, resintieron la ausencia del docente, en suma, no mostraban autonomía intelectual. Por lo tanto, la solución de los problemas actuales, tan graves y complejos, demanda no necesariamente la postulación de nuevos perfiles, sino el trabajo por conseguir metas que han sido remarcadas, pero que han resultado cuentas pendientes de cubrir. No es exagerado sostener que si las IES no apuestan por la formación de individuos autodidactas, no serán opciones ni proyectos viables en pleno siglo XXI.

La relevancia del desempeño autodidacta y la autonomía intelectual en el contexto mundial actual están dadas por al menos tres cosas relacionadas con la forma de conducirse en un mundo conectado digitalmente, hiperestimulado en lo sensorial y polarizado en lo intelectual:

a. El período actual se caracteriza por la coexistencia de múltiples visiones y opiniones, que se presentan todas ellas como “verdaderas” y han generado la mayor época de desinformación de la que se tenga memoria. Así como aceptación de planteamientos sin mayor cuestionamiento, ya que otros, por ejemplo, los llamados verificadores, lo han hecho y han filtrado lo “mejor” para la sociedad. A esta falta de análisis prevaleciente, se suma la falta de síntesis, auspiciada, entre otros factores, por las redes sociales que conducen a abusar de formas sincréticas de comunicación ¿Para qué escribir si existen memes, *stickers*, emoticones y *screenshots*? Por una suerte de prisa con la que se vive actualmente, se genera la sensación en los individuos, sobre todo los más jóvenes, de falta de tiempo disponible para leer, por consiguiente, es mejor un titular que ahorre tiempo o un video que economice minutos antes que recorrer los renglones de una nota. En la misma dirección, prevalece en el ambiente la idea de que leer un libro se ha vuelto una práctica demasiado demandadora de recursos, por lo tanto, mejor esperar su versión en película, un podcast o una reseña. b. El cierre de las escuelas fue una auténtica prueba para la capacidad de aprender por cuenta propia, de evaluar si los estudiantes podían gestionar sus propios aprendizajes y de continuar estudiando y desarrollando conocimiento sin requerir de la figura docente. En los siguientes años se documentará con precisión las resultantes, pero es probable que los más preparados o desarrollados en capacidad autodidacta fueron los que menos resintieron el cierre de escuelas y la ausencia de los docentes. ¿Se necesitará la capacidad autodidacta hasta que aparezca una nueva pandemia? No, ante los problemas de otro tipo que se han presentado y, por supuesto, retos sanitarios, se va a requerir que los individuos cuenten con esta capacidad, sobre todo si se considera que, para la mayoría de esos problemas, no hay actualmente una solución. c. Una diferencia entre el estudiante exitoso y uno que no lo es, se ha atribuido a la capacidad de autorregular el aprendizaje, a la habilidad para elegir qué estrategias han de movilizarse frente a diversas tareas académicas o situaciones problemáticas (Pintrich y Zusho, 2002; Pozo y Monereo, 2001; Schunk y Zimmerman, 1995; Zimmerman, 2002).

En otras palabras, la capacidad de estudiar los problemas y de autoenseñarse, se consideran clave para el logro escolar, en un primer momento, y para el éxito profesional, en un segundo momento. Pero se ha llegado a un punto donde el mundo actual, con su producción exponencial de información, exige contar con capacidad para discernir y para conducirse sin perderse en ese mar de cosas que día a día llegan por diversos medios.

En correspondencia con la relevancia educativa y social del desempeño autodidacta, y considerando que es en el nivel superior donde se prepara a los individuos de los que se espera ofrezcan intervenciones efectivas a los problemas actuales, es posible enlistar las implicaciones de promover su emergencia<sup>2</sup> en este nivel: 1) se optimizarían las formas de actuar disciplinariamente, libres de todo sentido aversivo, en ambientes agradables y efectivos para el aprendizaje; 2) se aprovecharían de mejor manera los esfuerzos y disponibilidad docentes, recordando que en los países en desarrollo no hay suficientes profesores, ni espacios educativos y que sus sistemas de enseñanza son masificados, lo cual dificulta una supervisión y seguimiento individualizado; 3) se pueden realizar cambios de fondo a las situaciones educativas ya establecidas que presentan fallas, limitantes, imprecisiones y ambigüedades, en la medida en la cual es el estudiante quien toma la responsabilidad de su desarrollo académico y funge como monitor del desempeño docente y de la actuación institucional; 4) se favorece la capacidad de estudiar, conseguir aprendizajes y desarrollar condiciones de transferencia de lo alcanzado a situaciones semejantes, diferentes o enteramente novedosas; 5) se promovería la capacidad crítica y autocrítica, como ejercicios que identifican limitantes con sentido propositivo, los cuales pueden ser la base para identificar la pertinencia de intervención, la congruencia disciplinaria, el compromiso social, así como combatir la injusticia y la inequidad dentro y fuera del espacio escolar y trabajar por el mejoramiento de la calidad de vida de la población en general (Carpio *et al.*, 2020; Díaz-Barriga, 2010; Pintrich, y Zusho, 2002; Schunk, y Zimmerman, 1995; Zimmerman, y Martínez-Pons, 1990).

En conjunto, estas implicaciones remarcan que hoy como nunca se requiere trabajar en las IES en condiciones para promover el desempeño autodidacta, una posible ruta sería partir de la regulación completa, por parte de los docentes, y de la poca o nula capacidad autodidacta del estudiante, lo cual de alguna manera ya ocurre. En tanto es el docente quien organiza, planifica, diseña, retroalimenta y evalúa el desempeño de sus estudiantes y estos últimos se ajustan a esas actividades, en el mejor de los casos (Silva *et al.*, 2014). Proceder de esta forma no es inadecuado en sí mismo –en situaciones didácticas que implican riesgos, resultan pertinentes–, pero debe considerarse apropiado al inicio de los cursos o de las trayectorias profesionales para posteriormente dar paso a otros momentos.

Una fase posterior implicaría que la regulación docente disminuyera y la independencia intelectual estudiantil incrementara. El primero diseñando el qué, cuándo y dónde de lo que se ha de aprender; el segundo introduciendo variaciones al cómo ha de hacerlo, partiendo de una forma ilustrada por el docente, es decir, con base en alternativas, esto puede alcanzar su momento clave en la retroalimentación que inicialmente es llevada a cabo por el docente al introducir preguntas que favorecen el distanciamiento con la situación presente: “¿Qué pasaría si lo haces de esta otra forma?”, “¿por qué hay que hacer esto y no lo otro?”, más que consecuencias dicotómicas (por ejemplo, “tu respuesta es correcta/incorrecta o buena/mala”).

---

2 Se habla de emergencia porque el desempeño autodidacta no se puede enseñar, ello atentaría contra su propia condición y dejaría en automático de serlo.

En una fase más evolucionada, la enseñanza se minimiza, el ejercicio docente y su regulación disminuyen a niveles mínimos, en contraparte, se consolida el autodidactismo. En tanto el estudiante es fuente de sus propias metas, objetivos y criterios por cumplir, elabora y propone formas de solucionar problemas disciplinarios, desactiva factores que impiden su desarrollo intelectual y logra aplicar criterios didácticos que aprendió de su contacto con el desempeño docente efectivo (Carpio y Pacheco, 2020). Por ejemplo, el estudiante aprende a implementar el tipo de preguntas ilustradas durante la retroalimentación docente, las cuales favorecen el trascender el aquí y el ahora, anticipar sucesos y relacionar situaciones.

Este último aspecto y toda la ruta descrita ilustran que el desempeño autodidacta se desprende del desempeño didáctico docente, por lo tanto, la formación docente cobra relevancia como base para la consecución de la autonomía intelectual del estudiante. Sin una inversión y apuesta por la formación de la capacidad didáctica de los docentes de educación superior, es difícil que tenga lugar el desempeño autodidacta, ya que todo el peso recaerá en la identificación de estudiantes que lo han conseguido, es decir, en el resultado y no en los procesos responsables (Monzón, 2020).

El estudiante consigue el desempeño autodidacta en la medida en la cual ocurre un movimiento de la regulación por otros a la regulación propia (Wells, 1986; Wertsch, 1985), lo cual se concreta cuando se da la transición entre las interacciones didácticas indirectas planeadas, ilustradas, retroalimentadas y evaluadas por otros, a las interacciones didácticas directas organizadas, desplegadas y analizadas por el estudiante. En esta transición, las habilidades que deben instaurarse primero son la identificación de lo que otros solicitan, del desempeño pertinente de las estrategias a seguir, el reconocimiento de las situaciones pertinentes, las explicaciones congruentes y la coherencia de los planteamientos teóricos. Es así como posteriormente se podrán desplegar habilidades de elaboración de los objetivos por cumplir, de las situaciones apropiadas para solucionar problemas, de las formas adecuadas de desempeño, de procedimientos para conseguir la meta, de retroalimentación y monitoreo de lo realizado, de contrastación de lo alcanzado, llegando incluso a la elaboración de nuevos problemas, formas de representación del mundo, nuevos argumentos y nuevas visiones culturales (Morales *et al.*, 2021). En la primera parte, es fundamental el acompañamiento del docente en la forma de despliegue de habilidades didácticas; en la segunda parte, el estudiante aplica criterios didácticos que ha compartido con el docente y otros compañeros, para aprender las formas de actuación disciplinarias esperadas, curricular y culturalmente (Díaz *et al.*, 1990; Rogoff, 1990; Torrano *et al.*, 2017).

Si se describiera en fases, se diría que la primera consiste en la promoción del desempeño autodidacta, en gran parte, a través de enseñanza mediada por el docente, y en la fase final, en relaciones de estudio reguladas por el estudiante, que van a desembocar en aprendizaje generado por cuenta propia. Pero, entre ambas fases, resulta crucial la función auspiciadora del docente, esa en la que sin ser explícito, dispone condiciones para que el estudiante se aproxime a formas de actuación esperadas con base en el currículo. Si dicha función se trabaja de forma intensiva, el estudiante no solo podrá aprender por sí mismo lo que otros han aportado, sino que estará próximo a aprender formas creativas de afrontar su realidad, las cuales van a requerir que ahora enseñe a otros para poder generar impacto social.

## Conclusiones

A lo largo del presente trabajo se ha reflexionado sobre los alcances, limitaciones e implicaciones que tiene una propuesta como la Agenda 2030. Para empezar, el contexto globalizador de la sociedad mundial ha llevado a la suposición de que es posible implementar medidas, indistintamente de la situación económica, cultural y política de un país. El cumplimiento de los diferentes ODS resulta asequible para países con altos niveles de desarrollo económico, pero no puede ocurrir de la misma manera en las naciones en vías de desarrollo, como es el caso de casi toda América Latina y en particular de México. La persecución de estas metas ha desdibujado los intereses internos de los países, que invierten tiempo y recursos en intentar cumplir estándares para los cuales no siempre se tienen los elementos básicos de infraestructura, situación constante desde hace más de una década en países en vías de desarrollo (Reimers, 2000).

A partir de una mirada psico-educativa, el presente capítulo propone que, para alcanzar los distintos ODS, algunos de manera directa y otros de indirecta, son necesarios cambios al interior de las IES, desde la infraestructura hasta el perfil y relaciones con el estudiante, en particular si se piensa en la promoción del autodidactismo como una herramienta de cambio cultural en pequeña escala. Pero dicha promoción no puede ocurrir al margen de cambios en la condición y función de los docentes. Dicho de otro modo, para que los jóvenes universitarios transformen las condiciones de vida actuales y futuras, es necesario que desde las aulas universitarias, sean los docentes quienes promuevan con ellos una serie de habilidades y competencias que transiten de lo situacionalmente esperado a lo novedoso ante situaciones cotidianas y futuras rumbo al 2030.

El perfil de estudiante autodidacta se eleva de forma considerable frente a los fenómenos mundiales que han acontecido en los últimos años, pandemia en primer lugar, guerras militares, comerciales, tecnológicas e informativas, en segundo lugar. Fenómenos que alteraron la dinámica mundial de forma brusca y que ahora exigen preparación rápida para ofrecer soluciones eficientes, a riesgo de ver como los ODS serán metas que no se van a cumplir, si no se toman medidas drásticas a nivel macro y microsocioal. Es posible que hayamos pasado la línea de no retorno, que la contaminación mundial, el calentamiento global y el agotamiento de los recursos, hayan alcanzado niveles irreversibles, más cuando uno de los espacios de solución, como lo es el educativo, ha sido afectado terriblemente y el costo es alto en términos de generaciones de estudiantes que abandonaron la escuela, no aprendieron lo que tenían que aprender y no tuvieron la socialización ideal cuando se transitó de un sistema presencial a un sistema en línea (Girón, 2020; López y Medina, 2021). Pero con todo y ese panorama desolador, en un acto de ejercicio congruente, es necesario hacer patente que, frente a esto, hay que “estudiar” las soluciones y trabajar en aprender a elaborarlas. La realidad actual es la mejor instancia que ansiosa nos espera para evaluarlas.



## Referencias

- Angrist, N., Djankov, S., Goldberg, P., y Patrinos, H. (2022). Mapping the Global Learning Crisis: Despite Record Enrollments in School Worldwide, Learning is Limited. *Education Next*, 22(2), 50-56.
- Buendía, A., García-Salord, S., Grediaga, R., Landesmann, M., Rodríguez-Gómez, R., Rondero, N., Rueda, M., y Vera, H. (2017). Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo académico. *Perfiles educativos*, 39(157), 200-219.
- Carpio, C., y Pacheco, V. (2020). *Regulación y autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios*. UNAM FES Iztacala.
- Díaz-Barriga, F. (2010). Intervención psicoeducativa. En F. Tirado, M. Martínez, P. Covarrubias, M. López, R. Quesada, A. Olmos y F. Díaz-Barriga. *Psicología educativa para afrontar los desafíos del siglo XXI*. McGraw-Hill.
- Díaz, R. M., Neal, C. J., y Amaya-Williams, M. (1990). The Social Origins of Self-regulation. En L. C. Moll (Comp.), *Vygotsky and Education: Instructional Implications of Sociocultural Psychology* (pp. 127-154). Cambridge University Press.
- Fuentes, O. (1972). Sobre los objetivos del sistema de educación superior en México. *Revista de educación superior*, 1(1), 1-4.  
[http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista1\\_S2A3ES.pdf](http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista1_S2A3ES.pdf)
- García-Martín, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 204-221.
- Gil-Antón, M. (2018). La reforma educativa. Fracturas estructurales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 303-321.
- Gimeno-Sacristán, J., y Pérez-Gómez, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata: Madrid.
- Girón, J. (2020). *Educación y pandemia: Una visión académica*. ISSUE-UNAM.
- Hanushek, E. A., y Woessmann, L. (2010). Education and Economic Growth. En P. Peterson, E. Baker, y B. McGaw, (Ed.), *International Encyclopedia of Education. Volume 2*, (pp. 245-252). Elsevier.
- Hanushek, E. A., y Woessmann, L. (2020). The High Cost of Low Educational Performance: The Long-Run Economic Impact of Improving PISA Outcomes. OECD Publishing.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. ITESM. (2022). *Negocios*. Tecnológico de Monterrey. <https://tec.mx/es/negocios>
- Jalife-Rahme, A. (2020). *Hacia la desglobalización*. Grupo Editor Orfila Valentini.
- León, A., Morales, G., Silva, H., y Carpio, C. (2011). *Análisis y evaluación del Comportamiento docente en el nivel educativo superior*. En V. Pacheco y C. Carpio (Coords.), *Análisis del comportamiento. Observación y métricas* (pp. 83-103). UNAM-FESI.
- López, P., y Medina, A. (2021). Educación en línea: una revisión de las limitaciones en México ante la crisis del COVID-19. *Tlatemoani: revista académica de investigación*, 12(36), 58-72.

- Márquez, A. (2010). Estudio comparativo de universidades mexicanas (ECUM): otra mirada a la realidad universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 148-156
- Mendoza, J. (2009). *Financiamiento de la educación superior y crisis económica*, Temas de Hoy. ANUIES.
- Monzón, N. S. (2020). Formación docente universitaria y crisis sanitaria COVID-19. *Ciencia-mérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 9(2), 109-114.
- Morales-Chávez, G., Tapia-Arteaga, F., y Escobedo-Martínez, A. (2021). La emergencia del desempeño autodidacta como aspiración en educación superior. *Revista de Investigación Académica sin Frontera*, 14(36), 1-17.
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3). Santiago.
- Pintrich, P., y Zusho, A. (2002). *The Development of Academic Self-regulation: The Role of Cognitive and Motivational Factors*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pozo, J. I., y Monereo, C. (2001). El aprendizaje estratégico. *Docencia universitaria*, 2(2), 105-109.
- Reimers, F. (2000). ¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(9), 11-69.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Oxford University Press.
- Sacristán, E. (2006). Las privatizaciones en México. *Economía UNAM*, 3(9), 54-64.
- Silva, H., Morales, G., Pacheco, V., Camacho, A., Garduño, H., y Carpio, C. (2014). Didáctica como conducta: Una propuesta para la descripción de las habilidades de enseñanza. *Revista mexicana de análisis de la conducta*, 40(3), 3246.
- Schunk, D., y Zimmerman, B. (1995). *Self-regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*. Erlbaum.
- Stiglitz, J. (2012). *El precio de la desigualdad: el 1% de población tiene lo que el 99% necesita*. Taurus.
- Torrano, F., Fuentes, J. L., y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles educativos*, 39(156), 160-173.
- Vergara, M. V., y Núñez, L. A. (2021). *Los Objetivos de Desarrollo Sostenible: hoja de ruta en la educación del siglo XXI: Innovación docente en la formación de profesionales*. Ediciones Octaedro.
- Wells, G. (1986). *The Meaning Makers. Children Learning Language and Using Language to Learn*. Heinemann.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Harvard University Press.
- World Economic Forum. (2018). *The Global Competitiveness Report 2017–2018*. <https://www3.weforum.org/docs/GCR2017-2018/05FullReport/TheGlobalCompetitivenessReport2017-2018.pdf>
- World Economic Forum. (2019). *The Global Competitiveness Report 2017–2018*. <https://www3.weforum.org/docs/GCR2017-2018/05FullReport/TheGlobalCompetitivenessReport2017-2018.pdf>

- World Economic Forum. (2020). *Future of Jobs*. [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2020.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf)
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B., y Martínez-Pons, M. (1990). Student Differences in Self-regulated Learning: Realting Grade, Sex, and Giftedness to Self-efficaccy and Strategy Use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.

## Capítulo 3. Agenda 2030 y la planeación de espacios educativos universitarios

Alfonso López Corral<sup>1</sup> y Karla Fabiola Acuña Meléndrez  
Universidad de Sonora

### Agenda 2030 y sus objetivos para el desarrollo sostenible

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) propuso la Agenda 2030 y 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como un programa que busca transformar el mundo impulsando los cambios económicos, ambientales y sociales requeridos para impactar significativamente en la vida de las personas. Es por esta razón que, a partir del llamado a los países miembros, se está coordinando un esfuerzo a gran escala para que en 15 años se consiga llegar a la meta por medio de los objetivos.

Los ODS<sup>2</sup> se concibieron como universales, transformadores e inclusivos y describen los principales desafíos de desarrollo para la humanidad. Entre sus iniciativas incluyen poner fin a la pobreza en el mundo y erradicar el hambre; garantizar una vida sana y una educación de calidad; lograr la igualdad de género; asegurar el acceso al agua; adoptar medidas urgentes contra el cambio climático; promover la paz y facilitar el acceso a la justicia, entre otros no menos importantes ni urgentes (ONU, 2015). Su finalidad es:

Garantizar una vida sostenible, pacífica, próspera y justa en la tierra para todos, ahora y en el futuro. Los objetivos abordan desafíos mundiales cruciales para la supervivencia de la humanidad; fijan los límites ambientales y los umbrales críticos para el uso de recursos naturales; y reconocen que la erradicación de la pobreza debe ir a la par de estrategias que fomenten el desarrollo económico. Hacen referencia a una serie de necesidades sociales, que incluyen educación, salud, protección social y oportunidades laborales, y a la vez el cambio climático y la protección del medio ambiente. Los ODS se enfocan en barreras sistémicas claves para el desarrollo sostenible, tales como la desigualdad, los patrones de consumo sostenible, la capacidad institucional débil y la degradación del medio ambiente (UNESCO, 2017).

Al ser promovida por la ONU, una característica de la Agenda 2030 es que, además de involucrar a los Estados miembros, confiere responsabilidades y hace partícipes de los esfuerzos a sus gobiernos locales, al sector privado, a la sociedad civil y a los sistemas educativos de cada país, en particular las universidades, para que los objetivos marcados estén en posibilidad de realizarse en el plazo previsto, esto sería un colaborar todos, para beneficiarnos todos.

---

1 Responsable de correspondencia: alfonso.lopez@unison.mx

2 Para revisar a detalle los 17 ODS véase: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>

## Agenda 2030, educación y universidades

Para la consecución de lo marcado por la Agenda 2030 se planteó el ODS 4, Educación de calidad, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y, por supuesto, de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Sin embargo, se reconoce que, además de alcanzar lo referido a este objetivo, el logro de la Agenda 2030 depende de forma crucial de la educación, en el sentido de que no solo se debe enseñar sobre los temas y problemáticas urgentes de los que se derivan los ODS, sino que se busca formar para los ODS desde los ODS; es decir, si se pretende que los objetivos sean transformadores, estos cambios solo podrán darse por medio de la educación.

Uno de los espacios donde se concentra gran parte del esfuerzo para que los ODS sean asequibles es la educación superior. Se señala que, para su éxito, de acuerdo con lo programado, las universidades deben adquirir un papel preponderante en el desarrollo sostenible, además de liderar su implementación. Las universidades, debido a su labor de generación y difusión del conocimiento y su preeminente situación dentro de la sociedad, fueron llamadas a desempeñar un rol fundamental para su logro. Para que los ODS puedan cumplirse, es menester la participación activa de este sector. Comprometerse con ellos también beneficiará en gran medida a las universidades, ya que, en tanto ayudará a demostrar su capacidad de impacto, atraerá el interés de formación relacionada con los ODS, creará nuevas alianzas, permitirá acceder a nuevas fuentes de financiación y definirá a la universidad como institución comprometida (SDSN Australia/Pacific, 2017).

Para comenzar, se ha propuesto que las universidades contribuyan desde las siguientes cuatro áreas que, en general, abarcan sus funciones principales:

*Aprendizaje y enseñanza:* dotar al estudiantado del conocimiento, las habilidades y la motivación suficiente para comprender y abordar los ODS [...] proporcionar experiencia académica o profesional en profundidad para implementar soluciones a los ODS; proporcionar una educación asequible e inclusiva para todos; fomentar el desarrollo de las capacidades de estudiantes y profesionales de países en desarrollo; y empoderar y movilizar a la juventud.

*Investigación:* dotar del conocimiento necesario, las pruebas científicas, las soluciones, tecnologías, vías e innovaciones para respaldar y apoyar la implementación de los ODS por parte de la comunidad global –a través tanto de enfoques disciplinarios tradicionales, como de nuevos enfoques interdisciplinarios, transdisciplinarios y de enfoque científico– [...] potenciar la diversidad en investigación; y formar a los estudiantes en la investigación del desarrollo sostenible.

*Gobernanza institucional, políticas de gestión y extensión universitaria:* implementar los principios de los ODS a través de la gestión y gobierno de la universidad en sus diferentes aspectos: empleo, finanzas, servicios universitarios, instalaciones, adquisiciones, recursos humanos y gestión académica y de estudiantes.

*Liderazgo social:* fortalecimiento del compromiso público de la universidad y de su implicación en el abordaje de los ODS; iniciar y facilitar el diálogo y la acción intersectorial; asegurar la presencia del sector educativo superior en la implementación nacional de los ODS; ayudar a diseñar políticas basadas en los ODS; y demostrar el compromiso universitario con los ODS (SDSN Australia/Pacific, 2017, p. 2).

De las áreas mencionadas, nos concretaremos en la primera: aprendizaje y enseñanza. En esta área, las actuaciones para implementar los ODS ya comenzaron y dan muestra del interés general y la amplitud de la Agenda misma. Por ejemplo, un trabajo colectivo de Vargas y Aragón (2021), a partir de los ODS y enfocados en la formación docente, da cuenta de distintas iniciativas que abordan, por mencionar algunas, la perspectiva de género y los ODS para formar al profesorado (Sánchez y Cárdenas, 2021); estrategias metodológicas, como el trabajo por proyectos y secuencias didácticas para trabajar con el entorno y la escuela (Eugenio y García, 2021); la inclusión de los ODS como parte de proyectos de investigación e indagación a manera de propuestas didácticas (Vicente, y Jiménez, 2021); así como buscar visibilizar en el profesorado objetivos particulares, como garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos y adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático (Corujo y Barragán, 2021).

Dichas iniciativas dan un paso adelante para resolver la cuestión de cómo trabajar los ODS en la universidad, desde las distintas asignaturas y carreras, teniendo en cuenta la cantidad de contenidos o temas a impartir, los cortos periodos de formación y la diversidad del profesorado (Vargas y Aragón, 2021). Los profesores comprometidos con la Agenda están trabajando desde su formación y experiencia, incluyendo los ODS relacionados con su ámbito, o bien, para tener una mayor cobertura, incluyendo objetivos que no se relacionan directamente con su formación disciplinar o profesional. Algo que se destaca en algunas de las propuestas mencionadas, es que por estar enfocadas para implementarse en el aula, se hicieron planeaciones didácticas ordenadas a partir de competencias a desarrollar. Es decir, el trabajo en la clase se planea, en su mayoría, al igual que el resto de asignaturas.

La cuestión educativa que surge es ¿cómo plantear formas de consecución de los ODS que no impliquen versiones parcializadas y desarticuladas? Es decir, ¿cómo plantear propuestas integradoras que busquen su aprendizaje y su transferencia? Esto es fundamental, porque además de indicar los saberes que conformarán la oferta educativa en las universidades acorde con la Agenda 2030<sup>3</sup>, se deberán trazar formas de proceder didácticamente para aumentar las probabilidades de su cumplimiento. Esto último implica discutir desde la creación o modificación de espacios curriculares de acuerdo con una idea educativa particular, hasta las nociones de qué se entiende por enseñar, aprender y evaluar.

En muchas ocasiones, al plantearse programas de política internacional y nacional con relación a cambios y transformaciones necesarios en distintos ámbitos, se carece de criterios teóricos y de instrumentación para implementar las propuestas. Por ello, en este caso, deberá explicitarse bajo qué lógica se conceptualizará y operacionalizará el proceso educativo. Por ejemplo, para los 17 ODS se han propuesto objetivos de aprendizaje y competencias transversales (UNESCO, 2017), por consiguiente, se asume que el modelo predominante será el de Educación Basada en Competencias (EBC). Al respecto, en el documento de este organismo se señala que:

---

3 Aquí se refiere a programas de enseñanza particulares y completos sobre la Agenda 2030 y los ODS, pero también, a la Agenda y los ODS incluidos a manera de materias en los distintos programas de carrera que ofrecen las universidades.

Existe un acuerdo general de que los ciudadanos de sostenibilidad necesitan algunas competencias clave que les permitan participar constructiva y responsablemente en el mundo de hoy [...] Las competencias clave representan competencias transversales necesarias para todos alumnos de todas las edades a nivel mundial (desarrolladas a distintos niveles según la edad). Las competencias clave pueden ser entendidas como transversales, multifuncionales e independientes del contexto (UNESCO, 2017, p. 10).

Entre las competencias clave para la educación sostenible se mencionan la de anticipación, la normativa, la estratégica, la de colaboración, la de pensamiento crítico y sistemático, la de autoconciencia y la de resolución de problemas. Deliberada o no, la elección del modelo educativo merece cuando menos una reflexión, porque la misma noción de competencias no ha estado exenta de confusiones o críticas (Díaz-Barriga, 2011; Guzmán, 2017; Ribes, 2008).

### **Educación basada en competencias**

Con sus reservas, se puede decir que la EBC es el modelo predominante de enseñanza-aprendizaje, su impacto es tal que el término se ha vuelto de uso común para denominar de forma genérica conceptos relacionados con el de aprendizaje, tales como habilidad, destreza, saber, conocimiento, ya que pueden incluirse –no sin confusiones y malentendidos– dentro de la noción de competencia y disponerse flexiblemente para un desarrollo curricular mediante la enunciación de objetivos. De hecho, se volvió un concepto clave para la educación mundial, ya que las evaluaciones internacionales y nacionales se hicieron con la idea de que el éxito de un estudiante depende del amplio espectro de competencias que exhiba. Además, adquirió relevancia por su adaptabilidad curricular. Organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), lo impulsaron a través del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA), para identificar qué tan bien están preparados los jóvenes y los adultos para los desafíos de la vida, al mismo tiempo que se identificaron metas transversales para los sistemas de educación y para un aprendizaje para la vida (OCDE, 2005). Así también, dicho concepto ha permitido que las instancias reguladoras homologuen criterios para la certificación de profesionales y acreditación de instituciones, en una búsqueda por mejorar la calidad de los sistemas educativos.

De esta manera, se planteó una educación basada en el desarrollo de competencias para dotar a los individuos de capacidades que les permitan adecuarse a los requerimientos que la disciplina en formación, el ámbito laboral y la sociedad expliciten. Sin embargo, la popularización de la EBC no ha estado exenta de críticas. En el caso particular de México, la propuesta competencial no rindió buenos frutos, las confusiones conceptuales y la convergencia de distintas metodologías fueron tratadas como si emergieran de los mismos planteamientos lógicos y epistemológicos, confundiendo paradigmas psicológicos y pedagógicos, cuyo resultado fue un trabajo intuitivo en el aula por parte de los profesores. O incluso, se continuaron llevando las mismas prácticas, pero llamadas con otros nombres.

Díaz-Barriga (2011) menciona que entre los educadores y los especialistas en educación existen posiciones encontradas con respecto de la incorporación de las competencias en el campo de la educación, identificándose algunas escuelas de pensamiento, como el enfoque

laboral, el disciplinario, el funcional, el etimológico, los enfoques psicológicos (conductual o socioconstructivista) y el pedagógico didáctico, que se conectan en algunos puntos, mientras que en otros casos son completamente opuestos.

Por su parte, Guzmán (2017) se concentra en tres problemáticas de la EBC, señalando que condiciona su comprensión y asimilación por parte de los profesionales de la educación, así como su adecuada implementación en las escuelas, a saber: en primer lugar, la ausencia de claridad y precisión conceptual del propio término de competencia, en su caso, desde la perspectiva socio-educativa; en segundo lugar, la carencia de una fundamentación filosófica, sociológica y psico-didáctico-pedagógica del modelo de formación que comporta el enfoque, así como de sus implicaciones para las prácticas educativas intra-escolares; y en tercer lugar, la problemática en torno a la insuficiencia de las transformaciones institucionales que se requieren de forma necesaria para el impulso de las reformas educativas correspondientes a la aplicación de este modelo, en los diferentes niveles y modalidades de los actuales sistemas educativos.

De lo anterior, un aspecto relevante de base que debe ser resuelto es el significado y acuerdo del término competencia –clarificarlo y precisarlo conceptualmente–; sin embargo, contrario a Guzmán (2017), que ubica esto como primera problemática, y la carencia de fundamentación filosófica, sociológica y psico-didáctico-pedagógica como un segundo problema, consideramos que se trata de un mismo problema, pues su clarificación y precisión conceptual no puede darse independiente de una fundamentación teórica y metodológica en la que se encuentre sustentada dicha perspectiva o modelo.

Irigoyen y colaboradores (2011) revisan una decena de definiciones de competencia, que obedece a enfoques teóricos y filosóficos particulares, y señalan que en dichas definiciones aparecen diversos atributos deseables, tales como conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones de diversa índole. La competencia, como desempeño que implica la integración de atributos generales (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) requeridos para desempeñarse de modo inteligente ante situaciones específicas, parte del supuesto de que los conocimientos son “cosas” que se pueden poseer, adquirir, transmitir y construir y, por tal motivo, la escuela y de manera específica, el profesor, es el que se encarga de proveerlos y transmitirlos. Esto lleva a los autores a preguntarse ¿cómo ocurre la integración de actitudes, valores y habilidades?, ¿son términos que describen fenómenos ubicados en el mismo nivel analítico? Se colige que la indefinición en el uso de los términos ha llevado a generar un lenguaje variado y de múltiples apreciaciones, sin una propuesta metodológica pertinente y congruente sobre la planeación, instrumentación y evaluación del proceso educativo para la formación de competencias.

En este sentido, es necesario abordar el concepto de competencia desde una lógica conceptual y metodológica que integre los factores y las relaciones en el ámbito de la educación (como dimensión analítica) y que, a su vez, permita caracterizar las variables relacionadas con el aprendizaje, la enseñanza y las modalidades de los referentes en ámbitos de formación específicos (Carpio e Irigoyen, 2005). Además, debe plantearse idealmente el estatuto teórico del término de competencia a partir de su relación con un cuerpo teórico de proceso psico-



lógico básico<sup>4</sup>, clarificar su significado técnico y su relación con nociones como el desarrollo psicológico y, eventualmente, con su vinculación en el campo de la educación.

Para Ribes (2008), dicho término se vuelve un concepto técnico de enlace o de interfase entre la teoría general de proceso y el lenguaje técnico o cuasi-técnico, propio de la descripción del desarrollo psicológico y de la relación enseñanza-aprendizaje. Por ello, la definición del concepto de competencia, como concepto técnico-aplicado, debe incluir dos aspectos. Uno, la especificación del desempeño y, dos, la especificación del o los criterios que dicho desempeño debe satisfacer. El autor, adicionalmente, señala que el aprendizaje de competencias no es un asunto de procedimientos educativos, sino que “constituye un problema de vinculación entre la teoría de la conducta y sus aplicaciones al estudio del desarrollo psicológico y el aprendizaje en el ambiente educativo” (Ribes, 2011, p. 43).

Pero ¿cómo opera este recorrido entre la teoría de proceso general para definir los fenómenos psicológicos como el desarrollo psicológico y el aprendizaje y cómo se interpretan estas categorías de enlace o interfase para analizar la dimensión psicológica en el ámbito de la educación?

Para ello, primeramente, es necesario ubicar el papel de la psicología y su aportación al campo de la educación. Partimos del supuesto de que la psicología es una disciplina científica que se encarga de estudiar las modulaciones de comportamiento y sus ajustes a eventos y situaciones a través y por medio del lenguaje. En el caso de la educación, ésta es entendida como una interdisciplina, la cual se define por un campo profesional que integra conocimiento derivado de distintas disciplinas (científicas, tecnológicas, artísticas, formales, entre otras).

De modo que la propuesta sobre la que se sustenta el presente trabajo es la teoría del comportamiento desarrollada por Ribes y López (1985) y Ribes (2008). Dicha propuesta consiste en una clasificación funcional de complejidad creciente, basada en relaciones de campo donde se plantean cinco niveles de organización cualitativa del comportamiento de los seres humanos.

El desarrollo de competencias y los criterios de ajuste o logro explicitados de manera formal, se institucionalizan en ciertos espacios como el educativo, para lograr su consecución de una manera más “rápida y efectiva”. Sin embargo, cabe aclarar que el desarrollo psicológico está implicado en todas las actividades del individuo en los contextos significativos de interacción, no exclusivamente el escolar. Por consiguiente, la educación (como institución social) deberá comprometerse con una vinculación a dicho proceso evolutivo que acontece a lo largo de la vida. Morales (2012) pone de manifiesto la asociación del desarrollo psicológico con las competencias para la vida: “este acontece cuando tiene lugar la regulación, modulación y dirección social de las actividades de un individuo biológicamente configurado y que, gradual-

---

4 Nos referimos con un cuerpo teórico básico, a un marco conceptual que permita dar cuenta de los cambios progresivos, tanto cuantitativos como cualitativos, en los contextos específicos en los que niños interactúa. En el desarrollo infantil, las interacciones son dependientes del contexto inmediato, pero conforme avanza el desarrollo y sus posibilidades lingüísticas, es posible interactuar con eventos no presentes en tiempo y espacio.

mente, se individualiza en la forma de vida compartida por un grupo social de referencia del cual forma parte” (p. 2).

De esta manera, el desarrollo psicológico, entendido como desarrollo competencial, representa una serie de transformaciones que van configurando nuevas clases interactivas de respuestas (como habilidades) a partir de las precedentes, enmarcadas y definidas por el tipo, modo y circunstancias de los ajustes particulares que los individuos tienen en ambientes específicos y de las demandas conductuales que les son impuestas momento a momento; en el caso de la propuesta teórica sobre la que sustentamos este trabajo, puede aplicarse dicha lógica para plantear un perfil de competencias profesionales y científicas de distintos niveles de complejidad (Ibáñez, 2007).

De ahí que se busque incluir los ODS en el currículum de forma transversal, vinculando las distintas problemáticas sociales con las maneras especializadas de abordarlas y solucionarlas, a partir de la definición de un perfil de competencias profesionales que incluyan distintos niveles de complejidad funcional, por ejemplo: identificar la naturaleza disciplinar de un caso problema, aplicar procedimientos para obtener datos sobre el caso, diagnosticar el problema, intervenir sobre el problema con base en el plan diseñado previamente, evaluar los resultados de todo lo anterior (Ibáñez, 2007); o un perfil de competencias científicas, tales como: identificar un hecho disciplinar, elaborar preguntas pertinentes, definir criterios observacionales y de medición, relacionar los datos con los postulados teóricos y buscar formas de representación pertinentes, formular conclusiones e inferencias a partir de los resultados obtenidos (Padilla, 2006).

### **Planeación de espacios educativos para cumplir con la Agenda 2030**

Implementar lo estipulado en la Agenda requiere de un trabajo colegiado por parte de los profesionistas que están en las instituciones educativas y los responsables de diseñar las políticas respectivas para el cumplimiento de los ODS; sin embargo, también se requiere una articulación entre tipos de conocimiento (conocimiento transdisciplinar, multidisciplinar, disciplinar e interdisciplinar), a partir de la cual generar mecanismos de intervención coordinada (Lara-Rosano, 2017) para contribuir al cumplimiento de los ODS en las universidades. Así, las instituciones de educación superior se vuelven el espacio idóneo para iniciar con la implantación de los ODS, fungiendo con un doble propósito: primero, se convierten en un espacio que concentra la generación de nuevos saberes; y segundo, plantean la posibilidad de sistematizar metodologías para la enseñanza y el aprendizaje a través de mecanismos novedosos de planeación curricular.

Acuña y colaboradores (2010) han enfatizado que la planeación institucional de los diferentes espacios educativos para la formación científica y profesional deberá clarificar y explicitar cuando menos las siguientes dimensiones de análisis: a) las de política educativa, como sistema normativo del deber ser y cómo hacerlo (explicitados en los ODS). b) las vinculadas al diseño y planeación de los planes y programas de estudio (en términos de un ordenamiento y secuenciación de competencias disciplinares y para la vida). c) las formas de conducción e implementación de los procesos educativos (qué se aprende, cómo y bajo qué condiciones es más

probable auspiciar desempeños competentes). d) el diseño y elaboración de materiales que permitan el ajuste óptimo con referentes disciplinares y profesionales requeridos para enseñar y aprender (atendiendo a la diversidad de repertorios precurrentes con la que ingresan los estudiantes, incluyendo los modos y ritmos para el aprendizaje). e) el diseño de situaciones para la evaluación de los desempeños, su eventual corrección y retroalimentación por parte de los profesores expertos del área.

Una representación posible para la planeación de espacios educativos universitarios es la esbozada en la figura 1, en la que se recuperan los distintos dominios, teórico, metodológico, técnico y axiológico representados y explicitados en los ODS, los cuales regulan las maneras en cómo se deberán estructurar y regular curricularmente las competencias disciplinares y profesionales en las distintas áreas de conocimiento. Como sistemas especializados (ciencias morfológicas, ciencias funcionales y ciencias tecnológicas<sup>5</sup>), los planes y programas de estudio deberán vincular transversalmente las competencias de vida (salud, nutrición, supervivencia en caso de desastres, participación social, ocio y entretenimiento, conservación del medio ambiente), hasta llegar a su concreción en el aula, en un intento por lograr que las instituciones educativas formen para la vida y para un mundo en crisis.

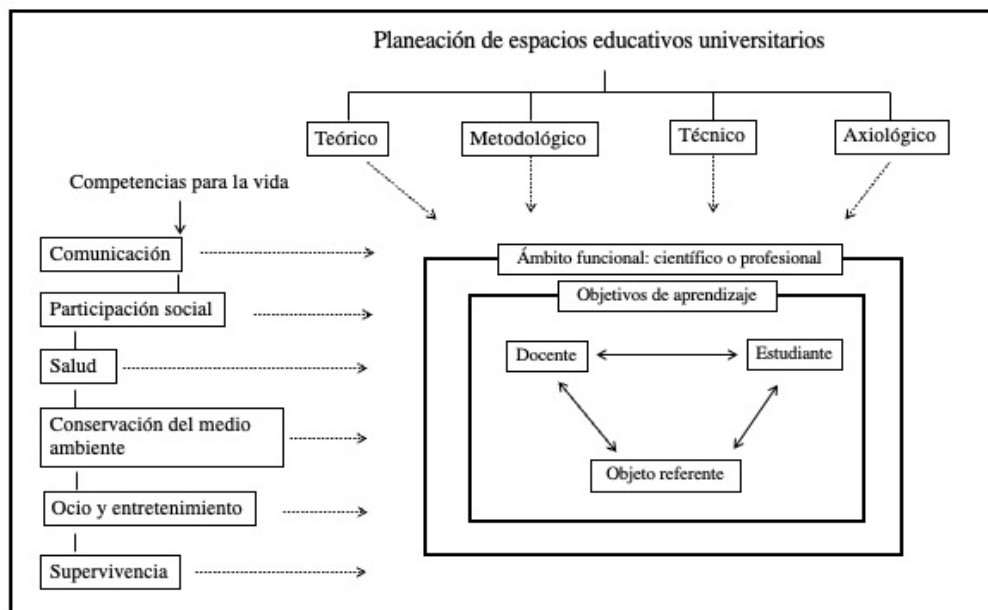


Figura 1. Representa un ejercicio de integración de los aspectos a considerar para la planeación institucional de espacios educativos universitarios (competencias de vida recuperadas de Ribes, 2008; Morales, 2012).

5 Ver una clasificación de la ciencia (Roca, 2006).

En esta propuesta, el proceso de enseñanza-aprendizaje es entendido como un intercambio recíproco entre dos individuos, el profesor y el estudiante, con relación a los referentes (que pueden ser objetos y situaciones) que definen un ámbito funcional de desempeño (científico o profesional), y por el(los) objetivo(s) de aprendizaje. Esta relación se concibe como la unidad funcional del proceso educativo y ha sido denominada interacción didáctica (Irigoyen *et al.*, 2004, 2007). Dicha relación contempla como factores determinantes para su caracterización y evaluación: el desempeño del estudiante y del docente; los objetos, hechos y situaciones referentes; los criterios y requerimientos disciplinares y de logro del aprendizaje y el ámbito disciplinar.

La noción de interacción didáctica constituye un recurso conceptual y operacional para guiar a los planeadores de la educación y al profesor mismo sobre cómo sustentar su quehacer pedagógico-didáctico y diseñar e implementar secuencias didácticas a partir de competencias clave, no solo en el nivel superior, sino en los diferentes niveles escolares. Dicha noción ha permitido organizar la elaboración de materiales de apoyo a la docencia, de autoinstrucción, de plataformas educativas, ya que funge como un referente para la planeación, el diseño y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje (Acuña, 2019).

Es importante señalar que el concepto de aprendizaje en el modelo de interacción didáctica se toma como el resultado del comportamiento del individuo ante ciertas condiciones que prescriben un criterio. En este sentido, los resultados del desempeño que se ajusta al criterio no son consecuencia de un proceso que causa el aprendizaje, sino que aprender es el resultado observado. Ribes (2008) enfatiza en este sentido:

Nunca los términos aprender o aprendizaje se aplican a acciones o efectos ocultos que tienen lugar en el interior del individuo que aprende. De hecho, los procesos psicológicos que tienen lugar cuando se aprende y cuando no se aprende son los mismos. Lo que cambia es su direccionalidad respecto a un criterio abierto o cerrado de comportamiento, y de la novedad de la acción o efectos y resultados que tienen lugar (p. 198).

Por su parte, el concepto de enseñanza refiere la posibilidad de mediar, auspiciar y facilitar condiciones para el ajuste efectivo del desempeño de los estudiantes a los criterios diferenciados que se explicitan en los objetivos de aprendizaje, de tal manera que el enseñar no se encuentra separado del aprender, más bien se conceptualizan como una dupla, en la que el profesor también aprende y el estudiante también enseña. Silva e investigadores (2014) realizaron una propuesta donde describen la conducta didáctica en términos de las habilidades y competencias puestas en juego para conseguir que otro individuo aprenda algo, los autores engloban el desempeño didáctico en siete ámbitos (la planeación didáctica, la exploración competencial, explicitación de criterios, ilustración, práctica supervisada, retroalimentación y evaluación).

En los documentos oficiales se enfatiza que las competencias no se pueden enseñar, sino que los mismos alumnos deben desarrollarlas (UNESCO, 2017). Es cierto que quien desarrolla las competencias es el alumno o aprendiz, pero, tal como se plantea en el modelo de interacción didáctica, es necesario el intercambio con el profesor, como experto en un área; él explicita aquello que se va a aprender y las maneras idóneas de cumplir con los criterios u

objetivos de aprendizaje. Por lo tanto, hablar de la formación por competencias, es hablar de la disposición al cumplimiento de logros de manera efectiva y variada ante situaciones inéditas, y esto es un asunto que no ocurre de manera automática o sorpresiva, más bien requiere de condiciones de entrenamiento que favorezcan la autorregulación del comportamiento (Ortega *et al.*, 2019) y la independencia intelectual (Morales *et al.*, 2020). Para ello, primeramente, el profesor debe diseñar situaciones que se vayan complejizando y diversificando, prescribir criterios, así como modelar y moldear el hacer ideal (decir el qué y el cómo cumplirlos); más tarde, debe desvanecer su “apoyo”, corrección y la retroalimentación (Moreno, 2021), mientras el estudiante va generando sus propios indicadores y aprendiendo cómo autorregular su propio hacer, hasta que se vuelve independiente o regulador de su propia formación.

En este sentido, cargar el peso a uno solo de los actores de la interacción profesor-estudiante, puede remitirnos a visiones parciales de la misma y a descuidar el modelado, la ejemplificación y la ilustración de situaciones con sus criterios de tarea y complejidad crecientes por parte del profesor experto, en los que el estudiante pueda ejercitar su habilidad para probarse competente.

### **Comentarios finales**

La dinámica social se ha modificado y como tal se ve reflejada en las diferentes esferas y ámbitos de la vida cotidiana. Ahora el ciudadano se tiene que enfrentar a más situaciones de cambio e incertidumbre. La educación para los ODS busca desarrollar competencias que empoderen a los individuos para reflexionar sobre sus propias acciones, tomando en cuenta sus efectos sociales, culturales, económicos y ambientales actuales y futuros desde una perspectiva local y mundial para actuar en situaciones complejas de una manera sostenible, aún si esto requiriera aventurarse en nuevas direcciones. Por ello, tal perspectiva debe concebirse como parte integral de una educación de calidad, inherente al concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Se requiere también una evolución de la enseñanza al aprendizaje, es decir, una transición en la que el peso de las interacciones didácticas se mueva del docente al estudiante. Buscar una pedagogía transformadora y orientada a la acción, que se caracterice por aspectos como el aprendizaje autodidacta, la participación y la colaboración, la orientación hacia los problemas, la inter y transdisciplinariedad, y la creación de vínculos entre el aprendizaje formal e informal (UNESCO, 2017). Conseguirlo no será una tarea fácil.

Hemos enfatizado que la universidad puede llegar a convertirse en la piedra angular para la formación y sensibilización de la sociedad con relación a los ODS. Si la meta es un cambio en la educación, no solo para lograr el ODS 4, sino para que coadyuve en la consecución de los objetivos restantes, y además prepare a los ciudadanos para un aprendizaje para la vida, dicha transformación deberá implicar las distintas dimensiones que convergen en el campo de la educación, la política educativa, la gestión institucional, el diseño curricular y procesos educativos vinculados, así como los mecanismos y modalidades de evaluación institucional y del proceso de enseñanza aprendizaje, para permitir que las decisiones y los criterios para su implementación se sincronicen.

Sin soslayar los demás aspectos que deberán alinearse con relación a los ODS, la dimensión analítica desde la que contribuimos para el análisis y la propuesta de este trabajo es la psicopedagógica. En esta propuesta se ha enfatizado que no puede iniciarse una transformación en los procesos educativos sin un tratamiento crítico del modelo actual de enseñanza y del propio término de competencia. Consideramos que se ha desatendido la problemática conceptual que subyace al enfoque por competencias, con base en la observación de un desarrollo desarticulado en el ámbito de la psicología y de la pedagogía. De ahí que las distintas aplicaciones del enfoque suelen ser parciales y, en ocasiones, superficiales, por consiguiente, se cuestiona su presencia como un enfoque innovador en el ámbito de la educación. Señalamos líneas arriba que los cuestionamientos a la EBC para la formación en competencias es que constituye una aproximación pragmática y eficientista, con escaso énfasis en la formación para la vida (soslayando el aspecto socio-humanístico), en el desarrollo de habilidades que impliquen pensamiento crítico y reflexivo, y la exigua relación entre los aspectos esencialmente teóricos y los prácticos (Díaz y Rigo, 2000).

Estos cuestionamientos tienen lugar toda vez que se trata de un modelo promovido por la industria y el empresariado para formar profesionales adecuados a sus necesidades de producción (Fuentes, 2007). El antecedente directo del modelo lo representa el surgimiento del concepto de competencia laboral en los países desarrollados, hacia la década de los años ochenta, como base de tres estrategias socio-económicas: la regulación del mercado laboral interno y externo de las empresas; la definición de las políticas de formación y capacitación de la mano de obra; la articulación emergente del sistema de producción y los sistemas educativos, con el propósito de diseñar e impulsar procesos de formación más eficientes y pertinentes con las condiciones, demandas y exigencias de la reorganización internacional del trabajo.

En este sentido, creemos que los cambios requeridos no solo pertenecen al rubro de la implementación de nuevas metodologías o maneras de instrucción novedosas, si bien necesarias para la implementación de secuencias didácticas para trabajar los ODS (Eugenio y García, 2021), sino que también se requiere repensar la concepción misma de la institución escolar, del currículum y de los planes y programas de estudio, del docente, del estudiante, del diseño de los propios materiales didácticos bajo una lógica de competencias disciplinares y de vida. Si esto se precisara y clarificara en los dominios teórico, metodológico, técnico y axiológico de los ODS, la planeación e instrumentación de los espacios educativos universitarios (y eventualmente de los demás niveles) poco a poco adoptaría un nuevo modelo educativo y, por lo tanto, se configuraría una propuesta de cambio posible al interior de las instituciones educativas. Una verdadera educación para el desarrollo sostenible.

Finalmente, el término de competencia recuperado en este manuscrito se coloca en un contexto educativo, y se enmarca en una perspectiva psicológica, con énfasis en el análisis del comportamiento. En el planteamiento de la propuesta, el desarrollo de la competencia está indisolublemente relacionado con los saberes y sus diferentes modos de ocurrencia: saber decir, saber hacer, saber decir como un hacer, saber decir sobre el hacer y saber hacer como un decir (y no solo con el saber hacer como típicamente se ha enfatizado), los cuales están definidos con referencia a un contexto lingüístico (ámbito funcional de desempeño). Por lo tanto, hablar de competencias genéricas carece de sentido, no se aprende lo que sea, en cualquier escenario, se

aprende eso o aquello, en circunstancia específica y, por lo tanto, los desempeños competentes requieren ser evaluados en función de su pertinencia (lingüística) con relación a criterios de eficacia.

## Referencias

- Acuña, K. F. (2019). Investigación, desarrollo e innovación en el ámbito educativo: aportaciones desde la psicología. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22(2), 2187-2213.
- Acuña, K. F., Jiménez, M., e Irigoyen, J. J. (2010). Consideraciones sobre la planeación de espacios educativos para la formación de estudiantes competentes. *Revista educación y desarrollo*, 13(Abril-Junio), 5-16.
- Carpio, C., e Irigoyen, J. J. (2005). *Psicología y educación. Aportaciones desde la teoría de la conducta*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Corujo, M., y Barragán, R. (2021). Visibilizando los ODS 7 y 13 en la formación inicial de maestros y maestras de educación primaria. En M. Vargas, y L. Aragón, *Los Objetivos de Desarrollo Sostenible: hoja de ruta en la educación del siglo XXI* (pp. 73-91). Octaedro.
- Díaz-Barriga, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista iberoamericana de educación superior*, II(5), 3-24.
- Díaz-Barriga, Á., y Rigo, M. (2000). Formación docente y educación basada en competencias. En M. Valle (Ed.), *Formación en competencias y certificación profesional* (pp. 76-104). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Eugenio, M., y García, E. (2021). Propuestas metodológicas para trabajar los ODS en relación con el entorno y la escuela en la formación inicial de maestros: el trabajo por proyectos y el diseño de secuencias didácticas. En M. Vargas, y L. Aragón (Eds.), *Los Objetivos de Desarrollo Sostenible: hoja de ruta en la educación del siglo XXI* (pp. 161-182). Octaedro.
- Fuentes, M. T. (2007). Las competencias académicas desde el punto de vista interconductual. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 51-58.
- Guzmán, F. (2017). Problemática general de la educación por competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74, 07-120.
- Ibáñez, C. (2007). *Metodología para la planeación de la educación superior. Una aproximación desde la Psicología Interconductual*. Universidad de Sonora.
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M., y Acuña, K. F. (2004). Evaluación competencial del aprendizaje. En J. J. Irigoyen, y M. Jiménez, *Análisis funcional del comportamiento y educación* (pp. 75-105). Universidad de Sonora.
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M., y Acuña, K. F. (2007). Aproximación a la pedagogía de la ciencia. En J. J. Irigoyen, M. Jiménez, y K. Acuña (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y evaluación. Una aproximación a la Pedagogía de las Ciencias* (pp. 13-44). Universidad de Sonora.
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M., y Acuña, K. F. (2011). Competencias y educación superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(48), 243-266.
- Lara-Rosano, F. (2017). Aplicaciones de las ciencias de la complejidad al diagnóstico e intervención en problemas sociales. Colofón.

- Morales, G. (2012). Educación, desarrollo y competencias para la vida en el marco de la dinámica social contemporánea. *Revista investigación y creatividad*, 11(2), 1-19.
- Morales, G., Gómez, R., y Duarte, M. (2020). Autoimposición de criterios: base del aprendizaje autorregulado y la independencia intelectual. En C. Carpio, y V. Pacheco (Eds.), *Regulación y autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios* (pp. 65-85). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Moreno, T. (2021). *La retroalimentación. Un proceso clave para la enseñanza y evaluación formativa*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- OCDE. (2005), *La definición y selección de competencias clave. Resumen Ejecutivo*. <https://www.deseco.ch/bfs/desecco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- ONU. (2015). Objetivos de desarrollo sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Ortega, M., Patrón, F., González, K., y Pacheco, V. (2019). Autorregulación del comportamiento complejo: un análisis empírico de las consecuencias. *Revista Espacios*, 40(42), 24-34.
- Padilla, M. A. (2006). *Entrenamiento de competencias de investigación en estudiantes de educación media y superior*. Universidad de Guadalajara.
- Ribes, E. (2011). Concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Bordón*, 63(1), 31-43.
- Ribes, E. (2008). Educación básica, desarrollo psicológico y planeación de competencias. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 193-207.
- Ribes, E., y López, F. (1985). *Teoría de la Conducta. Un análisis de campo y paramétrico*. Editorial Trillas.
- Sánchez, B., y Cárdenas, R. (2021). La inclusión de la perspectiva de género a través de los ODS en la formación inicial del profesorado. En M. Vargas, y L. Aragón (Eds.), *Los Objetivos de Desarrollo Sostenible: hoja de ruta en la educación del siglo XXI* (pp. 27-47). Octaedro.
- Silva, H., Morales, G., Pacheco, V., Camacho, A., Garduño, H., y Carpio, C. (2014). Didáctica como conducta: una propuesta para la descripción de las habilidades de enseñanza. *Revista mexicana de análisis de la conducta*, 40(3), 32-46.
- SDSN Australia/Pacific. (2017). Getting Started with the SDGs in Universities: A Guide for Universities, Higher Education Institutions, and the Academic Sector. Australia/Pacific, Melbourne: Australia, New Zealand and Pacific Edition. Sustainable Development Solutions Network. <https://reds-sdsn.es/wp-content/uploads/2017/02/Guia-ODS-Universidades-1800301-WEB.pdf>
- UNESCO. (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Vargas, M., y Aragón, L. (2021). *Los Objetivos de Desarrollo Sostenible: hoja de ruta en la educación del siglo XXI*. Octaedro.
- Vicente, J. y Jiménez, R. (2021). CODICEM-ODS 2020: propuesta didáctica basada en la investigación e indagación para incluir los ODS en el aula. En M. Vargas, y L. Aragón (Eds.), *Los Objetivos de Desarrollo Sostenible: hoja de ruta en la educación del siglo XXI* (pp. 108-122). Octaedro.



## Capítulo 4. Los Objetivos del desarrollo sostenible y los riesgos de codificar desde la moral

Milton Aragón<sup>1\*</sup> y Eduardo Loredo-Guzmán<sup>\*\*</sup>

\*El Colegio de Sonora

\*\*Universidad Autónoma de Nuevo León

### Introducción

El estudio de las sociedades modernas implica el reconocimiento de las relaciones desiguales, en ellas se basan las hipótesis que profundizan las distinciones a niveles tanto micro como macrosociales de las dinámicas grupales. En efecto, las teorías que pretenden dar un orden lógico, al análisis de las conglomeraciones humanas, decantan su visión por el proceso de la diferenciación social. Es decir, se enfatiza la tesis de la segmentación social como parte esencial del postulado ontológico que constituye la categoría de la conjetura teórica.

Los esquemas más socorridos de la teoría social, según el estudio de Niklas Luhmann (1998), refieren a los procesos de segmentación, estratificación y diferenciación social para lograr analizar los procesos de evolución de las sociedades modernas. Bajo estos lineamientos, resulta puntual el cotejo de una proposición dentro de la diferenciación sistémica para la comprensión de los problemas sociales desde su dinámica y función, con miras a facilitar una propuesta de sus posibles soluciones.

Asimismo, la tradición sociológica alude a su carácter “ecléctico en cuanto forman su material los productos de otras ciencias” (Simmel, 2017, p. 27), lo cual facilita exponer las diferenciaciones desde un rango amplio del espectro de las dinámicas sociales que se complementan con acciones incorporadas a distintas formas de las diferenciaciones sistémicas (como el derecho, la economía, la antropología, entre otras).

Por lo tanto, las aportaciones de Simmel (2015, p. 109) al debate de la diferenciación social son cruciales en el desarrollo teórico-conceptual, pues definen que no solo se describe la posición de la fragmentación de la sociedad en grupos, sino en las características especiales y “hechos más complicados [...] como la igualdad aproximada que ofrecen las formas en circunstancias materiales muy distintas”. Por lo cual, el sentido de la igualdad es parte de la distinción de la diferenciación de los individuos frente a la forma social que suscribe su contexto. Es así como, en este empleo de dicotomías analíticas, la diferenciación para Simmel está lejos de ser un reducto de contrarios para formar un bosquejo del *factum complejo* que describe el fenómeno social y la socialización dentro de los parámetros de las formas de distinción.

El enfoque sistémico del principio de la diferenciación no es en el sentido estricto el juicio de la exclusión de los elementos, sino la comprensión del diagrama sistema-entorno para

---

1 Responsable de correspondencia al primer autor: jaragon@colson.edu.mx

así configurar los enlaces operativos que se indican como diferencia y complejidad. “La diferenciación no es descomposición de un ‘todo’ en ‘partes’, ni en el sentido de descomposición conceptual (divisio) ni en el sentido de división real (partitio)” (Luhmann, 2007, p. 473). Por lo cual, las aspiraciones de un análisis de corte pragmático solamente recurrirán a la visión parcelaria de las coyunturas sociales a modo de crítica o sujetas a correlatos incrustados en lógicas desaforadas, sin reminiscencias propositivas.

En otro orden de ideas, se consideran los aportes de Pereda (2005), donde nos advierte que debemos tener cuidado con las palabras, pues “con ellas atravesamos la vida, nos entendemos y hasta, en parte al menos, nos construimos y construimos al mundo” (p. 11). Dada esa importancia de las palabras, en tanto construcción del mundo como del sentido de la vida, los conceptos y su origen, hay que reflexionarlos y tener cuidado con ello, por ejemplo, los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y el sentido latente de la agenda que quieren imponer desde la figura del saber institucional. No aquel que emerge de los saberes, sino el que se designa desde un grupo de especialistas que imponen una nueva narrativa en el operar del sistema educativo. En él se busca un último refugio para revivir el proyecto agonizante del desarrollo sostenible de aquella Cumbre de Río, desde un discurso construido, en lo que González-Casanova (1999) llama Global Sciences, que “estudian el ecosistema, los ‘sistemas de sobrevivencia’ y las medidas de ‘alcance global’ (global reach), en general no se preguntan sobre aquellas medidas necesarias para resolver los problemas humanos, que de aplicarse afectarán las relaciones sociales de explotación de la sociedad y la naturaleza y a los beneficiarios de las mismas” (p. 19).

Se podría decir que el discurso de los ODS se construye desde la razón arrogante, la cual “consiste en los razonamientos o pseudorazonamientos que colonizan deseos, creencias, emociones y comportamientos de la gente, y previsiblemente, excluyen otros deseos, creencias, emociones” (Pereda, 2021, pp. 14, 21). Teniendo una modalidad de razón colonial que “corroe la integridad de las personas y respalda políticas de exclusión agresiva [...] Porque hay también un colonialismo sin legalidad colonial, como a menudo sucede en no pocos ámbitos de la vida pública, privada y hasta íntima en América Latina”. Pero el tipo de dominación colonial que aquí interesa es la de del poder colonial desterritorializado, ya que “la fuerza de un colonialismo puede descansar en su capacidad de dominar no solo mercados sino también deseos, creencias, estados de ánimo, emociones”. Que es justo el discurso que se instituye desde el imaginario dominante de la sustentabilidad que moraliza la tragedia (Aragón, 2017) y que aboga por un actuar desde un discurso emocional y de creencias de un nuevo sistema de valores.

Hay que prestar atención a lo mencionado por Pereda (2005) cuando se pregunta sobre las maneras en las que conquista la razón arrogante, pues para él conquista “cuando su argumentar parcialísimo procura apropiarse de toda costa de ‘lo otro’, sea lo que fuere lo otro” (p. 12). Presenta así una doble desmesura en la cual “sobre el ensalzarse en la concepción que se posee de sí; y cómo derivándose de éste, prolifera la desmedida en lo que se considera que debe valer para todos. Como contraparte, no es menos desproporcionada la degradación por el resto, por lo que no cae bajo el ámbito de dicha preeminencia”. A lo anterior habría que incluir las 3 máximas de la razón arrogante (p. 25), que son: 1) “Actúa exhibiendo una afiliación,

real o imaginaria”; 2) “Actúa justificándote nada más que con desdén o desprecio”; 3) “Frente a dificultades con tu identidad de afiliado, blíndate”. La primera ocurre cuando se construye la identidad desde cualquier afiliación, elimina la necesidad de argumentar o justificar, pues se tienen un discurso hegemónico que valida aquello a lo que se está afiliado. En la segunda, esa identidad de afiliación sustenta un discurso de desprecio o repudio hacia lo otro que no comparte la narrativa hegemónica de la afiliación. Por último, la tercera se da en función de la justificación de ese desprecio, producto de la narrativa hegemónica de la afiliación, que blinda desde el solipsismo a los argumentos vertidos ante los disensos de los otros. Todo lo anterior se puede ejemplificar en las narrativas hegemónicas de los ODS y su imposición en la educación. Narrativa que se apropia de discursos comunes sobre problemas sociales y los envuelve en un halo de la interculturalidad, responsabilizando a los sujetos de la crisis ambiental, bajo la forma del otro que es una amenaza. Desde un discurso moral que busca colonizar los deseos y sentimientos vueltos culpa.

De ahí la importancia de poner atención a las palabras –en especial las que construyen el discurso de los ODS en forma de códigos y que buscan afiliar–, porque éstas pueden producir resonancias en los subsistemas funcionales que les pueden transformar el sentido en función de las necesidades de otros subsistemas, como en caso podría ser el económico, utilizando códigos de valores morales sustentados en el imaginario del operar del sistema ecológico (¡a veces tremendamente humanizado!), lo cual no permite ubicar el problema y sus resonancias dentro de la operación de los sistemas, porque, como menciona Luhmann (2016): “Las funciones no son modeladas dentro del sistema simplemente mediante valores, sino que son más bien atendidas mediante códigos, de dos valores, tecnificados, binarios, que mantienen abierto un espacio de contingencia en el que todo se convierte automáticamente en selección, y solo entonces da oportunidad a la formación de valores” (p. 34). Ya que, al intentar codificar desde valores morales, no se atienden las necesidades operacionales de los subsistemas, lo que se agrava, cuando se intenta transformar el operar de los subsistemas desde las necesidades de otros, de forma latente en un cambio comunicativo.

De tal forma que el objetivo del presente texto sea el reflexionar sobre cómo los ODS son un intento de codificación moral de la sustentabilidad en el subsistema educativo, para que se sigan manteniendo el mismo modelo de consumo basado en el desarrollo, pero desde la identidad de la afiliación de lo verde e intercultural, frente a modelos alternativos que critican el desarrollo. Para ello, se utilizará como marco analítico la Teoría de Sistemas de Niklas Luhmann, en lo específico, en la operación de la diferenciación funcional y la importancia de los códigos para el mantenimiento de sentido de los sistemas.

Con lo anterior, se establece el sentido epistemológico con el cual se abreviará la consecuente reflexión sobre los aspectos de las propuestas instrumentales para poner en práctica los ODS, definidos por la Organización de las Naciones Unidas en la Agenda 2030, en particular en la configuración de los programas académicos en los espacios de enseñanza superior.

Al considerar el ámbito académico como el entorno para formalizar la oferta de mecanismos para la acción ante problemáticas de carácter global –quizá esto a modo de injerencia–, se concatenan, a su vez, los parámetros de evaluación que rigen las prioridades según organismos internacionales. Es decir, las dependencias universitarias se someten a un escru-

tinio que las limita a detectar variables con las cuales pretenden incidir en indicadores cuyo ser es reflejo del impacto social de acciones que algunas veces se presentan desarticuladas.

Es factible que se considere el debate sobre las posibilidades significativas que pueden generarse desde los recintos universitarios. En ese mismo orden, las universidades a nivel internacional se han intrincado en lógicas de carácter interno, las cuales derivan en organizaciones con tendencias a ser un sistema cerrado, con lo cual –según Luhmann (1991)– no se refiere a sistemas sin entorno, sino que “son sistemas que pueden producir por sí mismos, como unidad, todo lo que utilizan como unidad (sin importar la complejidad), para lo que recurren a aquellas unidades ya constituidas en el sistema” (Luhmann, 1991, p. 442). Por lo tanto, al establecer la noción de la universidad como sistema cerrado, se indica que cuenta con poca apertura para incorporar nuevas dinámicas pedagógicas y paradigmas científicos, de ahí que, a su vez, se dificulta poner en marcha acciones puntuales para cumplir la agenda de los ODS, sin que sean solo remedos y calcos de buenas prácticas que se ejecutan en contextos disímiles.

### **Resonancia y diferenciación funcional**

Para Luhmann (2020), “la teoría de la diferenciación funcional por sistemas es un instrumento amplio, elegante y económico para explicar los aspectos positivos y negativos de la sociedad moderna” (pp. 57, 71). Porque con dicha teoría, se ubica la función primaria y específica para cada uno de los subsistemas de la sociedad, que permite explicar su crecimiento y complejidad, revelando los problemas de integración por la nula capacidad de resonancia. Esto, porque la diferenciación “nunca se da como la descomposición de un conjunto dado de operaciones, sino como la separación de subsistemas que operan bajo la dirección de un código dentro de la sociedad”. De ahí la potencia analítica que presenta la teoría de la diferenciación, pues permite ubicar los códigos y programas con los subsistemas funcionales que mantienen su forma y sentido al clausurar sus operaciones, diferenciándose de los otros sistemas, pues “la teoría de sistemas no comienza su sustentación con una unidad, o una cosmología que represente a esa unidad, o con una categoría del ser, sino con la diferencia” (Luhmann, 1996, p. 78). Porque “la diferenciación de un sistema funcional significa la existencia en el entorno de otros sistemas orientados por una función (independientemente de la naturaleza de los demás componentes del entorno), dado que simplemente debemos presuponer que todas las funciones necesarias para el sistema global de una u otra manera se llevan a cabo” (Luhmann, 2005, p. 227).

Por lo tanto, la primera diferenciación del sistema es la de sistema/entorno, la cual lo dota de sentido y forma cuyo sello conlleva “una diferencia que obligan a clarificar el lado que se señala cuando se dice encontrarse en un lado –desde el cual hay que comenzar para proceder con nuevas operaciones. El otro lado del límite de la ‘forma’ viene dado simultáneamente. Cada lado de la forma es por tanto el otro lado del otro lado. Ningún lado es algo en sí mismo” (Luhmann, 2007, p. 41). De ahí que del límite marcado de la forma se produce una unidad dual indicado/no indicado o designado/no designado, porque la forma es “una línea de frontera que marca una diferencia y obliga a clarificar qué parte se indica cuando se dice que se encuentra en una parte y dónde se debe comenzar si se quiere proceder a nuevas operaciones” (Luhmann, 1996, p. 83). Aquí es donde se puede ubicar la importancia de los códigos

con los cuales el sistema está marcando el límite que lo dota de sentido por medio de la forma, porque, a pesar de que la diferenciación funcional del código “no es más que una diferenciación de diferencias. Con ello diferencia las presiones selectivas, y sólo mediante la reacción a este estímulo se desarrollarán distintos sistemas funcionales” (Luhmann, 2016, p. 35). Su importancia radica justo en esas presiones selectivas que limitan la diferencia, de ahí que códigos distintos “conducen a una cualificación distinta de las informaciones, porque refieren el valor informativo de la información a distintos horizontes selectivos. A ello se añadirá una transformación diferente de las distinciones en otras distinciones. Si se introduce una codificación diferencial, surgirán operaciones distinguibles, que usarán su código y, de este modo, lo refuerzan”. Por esto, el riesgo de introducir nuevos códigos o ajenos al sentido de la forma del sistema, destruye o transforma a éste en otro distinto cuando no se usa el código con el cual se delimita una parte de la forma, pero que paradójicamente, mantiene el sentido en la diferencia.

Es en este punto donde radica la importancia de los códigos y se determina si se producen paradojas o tautologías, porque:

Las paradojas son exactamente lo contrario de las tautologías. Surgen cuando una operación autorreferencial no se limita a conformarse a sí misma, sino que pone en marcha la autoconfirmación implicando al contrario. Las paradojas aparecerán siempre que se diferencie un código positivo/negativo (*positiv/negativ code*) y se pretenda ordenar todas las operaciones de un ámbito determinado incluida la codificación misma [por ello] a quien observa un sistema codificado desde el punto de vista de su unidad (y ello incluye la autoobservación = reflexión del sistema), se le presentan paradojas que bloquean las operaciones del sistema (Luhmann, 2016, pp. 36-37).

De ahí que los códigos no deben referir a su propia delimitación ni operar, pues no se produciría la unidad dual, por lo tanto, solo se haría referencia a sí mismo y se construiría una tautología, como ocurre con los códigos morales, de ahí su dificultad para que sean productos de formas, porque “la carga positiva o negativa de las indicaciones permite señalar y reconocer a qué grupo pertenece quien usa la indicación, y la regulación de la comunicación subsiguiente tendrá lugar, de esta forma, sobre la base de una distinción social, y sobre una objetiva” (Luhmann, 2016, p. 41). De ahí que las valoraciones morales en positivo o negativo solo forman parte de la estratificación al interior de la sociedad, pero no llegan al plano de la diferenciación funcional con la que opera el sistema. Pues, para Luhmann (2020, pp. 61-67), para que un código binario sea exitoso en la operación y mantenimiento del sistema tendrá que presentar las siguientes características: 1) los códigos son construcciones abarcadoras; 2) determinan la contingencia de todos los fenómenos; 3) son abstracciones que se validan por la comunicación; 4) resuelven la paradoja subyacente a la autorreferencia; 5) integran la diferencia al construir unidades duales; 6) someten su derecho a ser criterio de selección; 7) la diferencia entre codificación y programación posibilitan la apertura y clausura del sistema; 8) excluye terceros valores (como los morales que pueden entrar en la programación); 9) bifurcan las operaciones y las estructuras que se construyen de la propia codificación; 10) canaliza el procesamiento de información ulterior a su propio dominio y se orienta por la distinción inicial para producir información que se coordine con el sistema funcional; 11) si cumple con

las características anteriores es la forma más efectiva y exitosa para diferenciar sistemas sociales; 12) como los sistemas funcionales se constituyen por diferencias, se posibilita un alto grado de interdependencia y la integración del sistema. Dadas todas estas características, el propósito del código binario es “diferenciar sus propios dominios de contingencia y sus propios procedimientos para crear diferencias mediante diferencias –y no esencialmente para diferenciar órdenes exclusivos de existencia–” (Luhmann, 2020, p. 68).

Entonces, ¿cómo es posible que se puedan introducir nuevos códigos cuya existencia permita afrontar problemas globales en apariencia ajenos al sentido de los subsistemas funcionales, por ejemplo, el calentamiento global, sin caer en códigos morales que producen tautologías? La resonancia podría ser esa posibilidad, porque “en casos excepcionales (esto es, en distintos niveles de realidad, irritados por factores ambientales), el sistema puede comenzar a reverberar, puede ponerse en movimiento. Esto es lo que llamamos resonancia” (Luhmann, 2020, p. 33). La cual se presenta cuando los acontecimientos que ocurren en el entorno “sólo pueden producir efectos en un sistema bajo condiciones muy especiales y sobre todo si se colocan en la propia frecuencia del sistema [conduciendo] a una secuencia de reacciones en el sistema dependiendo de las condiciones estructurales del propio sistema. La resonancia, por tanto, es siempre resonancia delimitada, resonancia dependiente de las estructuras” (Luhmann, 2012, p. 84). De ahí que la delimitación de la resonancia por la estructura se oriente por la distinción inicial del código que delimita el sistema. Por tal motivo, “la delimitación de la capacidad de resonancia tiene que ver con la diferenciación de un sistema: ya que si éste no pudiera filtrar, sino que ante cualquier acontecimiento del medio ambiente pudiera quedar afectado, entonces no sería ningún sistema”, al operar como un posible código binario dentro de la selección, pero también como un tercero en la programación. De tal forma que problemas globales como el cambio climático pueden incidir de esa manera en la comunicación del sistema, pero siempre y cuando no se quiera moralizar, porque “la resonancia de la exposición a peligros ambientales es creada fundamentalmente a través de los sistemas funcionales y no puede deberse, o al menos sólo de forma secundaria, a la moralidad” (Luhmann, 2020, p. 76).

### **La codificación moral de los ODS**

Acorde con la Red Española para el Desarrollo Sostenible (REDS, 2020), la evaluación de los programas y temáticas para cubrir los ODS contempla “variables descriptivas acerca del medio ambiente, la economía o la sociedad no sólo de la propia universidad o comunidad universitaria, sino también de su área de influencia” (p. 12). Al parecer, esta amplitud en el enfoque de análisis de la realidad concreta dista mucho de una evaluación coordinada, pues, los ámbitos que se abordan en los ODS suelen ser problemáticas encadenadas, donde encontrar un sentido parecería entrar a una cinta de Möbius que las acopla. Al señalar problemas sobre el ambiente o la economía, se debe contemplar la diferenciación del sistema, pero no desde una articulación que lo separe como entes abyectos, sino, una diferenciación donde se establecen sus relaciones funcionales y en las que se determinan los esquemas que dotan al sistema de

autorreferencia. Como lo podemos observar en la presentación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que dice:

La presente Agenda es un plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad. También tiene por objeto fortalecer la paz universal dentro de un concepto más amplio de la libertad. Reconocemos que la erradicación de la pobreza en todas sus formas y dimensiones, incluida la pobreza extrema, es el mayor desafío a que se enfrenta el mundo y constituye un requisito indispensable para el desarrollo sostenible (ONU, 2015, p. 1).

Justo aquí se pueden ubicar, más que un programa, una serie de códigos que manejan los ODS para alcanzar el desarrollo sostenible, pues se busca abarcar a las personas (sistema social), el planeta (sistema ecológico) y la prosperidad (subsistema económico) en un mismo nivel. Ahora bien, no dejan en claro qué entienden por prosperidad y actuar en favor de. A esto, hay que sumarle conceptos que corresponden más a virtudes, como son la paz y la libertad. Pero, para ellos, el principal obstáculo ante la sostenibilidad, es la pobreza, resulta un poco irónico que se haga énfasis en incluir la pobreza extrema. Cuando el problema de la pobreza se debe buscar en la forma y sentido con el que opera el sistema y en la determinación de qué delimitaciones la producen. No es problema moral, como se ha venido manejando desde la Cumbre de la Tierra de Río de Janeiro de 1992.

Sols-Lucia (2021), después de realizar un análisis de los documentos de las principales reuniones de la ONU que han abordado el tema de la crisis ambiental, que van desde la Cumbre de la Tierra de Estocolmo en 1972 a la XXI Conferencia sobre el Cambio Climático de París en 2015, concluye lo siguiente:

Casi medio siglo de historia del problema ecológico nos muestra que Naciones Unidas y otros actores internacionales se han metido de lleno en la arena medioambiental, lo cual es loable, pero también nos hace ver que se han encontrado maneras de no ser ecológico pareciéndolo. El discurso ha cambiado mucho, no así los hechos concretos. No hay partido político ni empresa en el mundo que no diga de un modo u otro que está a favor del medioambiente, pero a la hora de pasar a las políticas concretas o a las estrategias empresariales, casi todo el mundo mira hacia otro lado silbando, como si aquello no fuera con ellos (Sols-Lucia, 2021, p. 33).

Lo dicho por Sols-Lucia es un ejemplo claro de cómo las codificaciones morales solo producen tautologías que no permiten ubicar en la forma lo que causa el problema ambiental y social. Es en el operar del sistema social, donde se produce la pobreza, pero también la crisis ambiental. No es una cuestión que sea relación causa-efecto, mucho menos lineal, al contrario, es una consecuencia de la diferenciación con la que operan los subsistemas, como sería el económico, al que le resulta sencillo asumir los compromisos, pero no llevarlos a cabo, pues no los acopla a su comunicación, posiblemente porque “la diferenciación funcional desencadena una enorme dinámica interna entre los subsistemas funcionales que combina una resistencia intensa con sensibilidades muy específicas a irritaciones y molestias. Esto impide la descripción del sistema social como un todo” (Luhmann, 2020, p. 77). Y son justamente esos códigos de las cumbres que, aparte de ser morales, conciben como un todo a la sociedad y hacen sus recomendaciones-acciones generales sin tomar en cuenta la forma del sentido de cada subsistema.

Sumado a lo anterior, las posturas acerca de los problemas del desarrollo sostenible se adjudican desde preceptos morales, donde los criterios éticos son estipulados por el orden de un sistema que palidece en la identificación de sus contradicciones. “El problema moral de la igualdad y la desigualdad es un problema inherente a las sociedades estratificadas” (Luhmann, 1998, p. 77). De tal forma que, en términos prácticos, los ODS enuncian como primer rubro combatir y poner fin a la pobreza (sic) –usando esa misma verborrea de corte marcial–. Sin duda, es ya una tarea con postulaciones categóricas, el declarar el “fin de la pobreza” en-garza otra serie de objetivos, los cuales en su mayoría se enfilan a la orientación economicista del análisis de la realidad social.

Específicamente se enlistan algunos objetivos que bien podrían ser el resultado de otras acciones y medidas (como Cero hambre, Salud y bienestar, Educación de calidad, Igualdad de género, Agua limpia y saneamiento, pero también se encumbran metas ligadas al crecimiento económico con el mismo modo de producción que ha caracterizado la intensificación de las desigualdades sociales en los países en “vías de desarrollo”, en los cuales, es necesario comprender que “el problema estructural de las sociedades estratificadas es que la identificación de los subsistemas requiere una definición jerárquica de sus entornos en términos de rango igualdad/desigualdad” (Luhmann, 1998, p. 77). Al considerar las problemáticas sociales como aspectos coyunturales de la organización del sistema, se elimina el sentido de la complejidad dado por el entorno, por lo tanto, cualesquier análisis se constituirá en la revocación del principio sistema/entorno, no solo como unidad, sino como interpretación de la diferenciación funcional de los roles de cada subsistema, que podemos ubicar en los medios de implementación de las metas del Objetivo 17, a saber, “Fortalecer los medios de implementación y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible”. Alianza que, cabe agregar, ha fracasado cumbre tras cumbre, donde la responsabilidad se dio primero a los gobiernos, después a los empresarios con la ecología verde, de nuevo a los gobiernos y, en esta última, a las instituciones educativas para que implementen los ODS vía cursos curriculares, en un intento de codificación del sistema social.

Dichos medios de implementación del Objetivo 17 son: 1) finanzas; 2) tecnología; 3) creación de capacidad; 4) comercio; 5) cuestiones sistémicas. Las cuales solo refieren a los programas con los que operan los códigos del subsistema económico, pero nunca se hace referencia directa al mismo como principal obstáculo para que no se logre el desarrollo sostenible. De hecho, la última categoría, presenta tres apartados: coherencia normativa e institucional; alianzas entre múltiples interesados y datos, vigilancia y rendición de cuentas. Lo cual no deja en claro qué se entiende por sistema, pues solo son características con las que opera una organización financiera. Lo cual es crítico, pues como dice la Agenda 2030: “Las metas relativas a los medios de implementación que figuran en el Objetivo 17 y en cada uno de los demás Objetivos del Desarrollo Sostenible son fundamentales para llevar a la práctica nuestra Agenda y revisten la misma importancia que los otros Objetivos y metas” (ONU, 2015, p. 11). Y ese dominio de elementos que operan en el sentido del subsistema económico, no producen resonancia, ni tampoco generan un cambio o evolución en el sentido del sistema en su programa, pues “al nivel del programa un sistema puede cambiar estructuras sin perder la identidad determinada por el código” (Luhmann, 2020, pp. 72, 83). Pero a pesar de que los códigos morales sí



podrían compaginarse con los programas, al no hacer manifiesto que uno de los principales problemas, tanto de la pobreza como de la crisis ambiental, se ubica en sentido de la forma del subsistema económico, porque al fin de cuentas “la economía es un sistema rigurosamente cerrado, circular y autorreferencial constituido porque realiza pagos que presuponen la capacidad de hacer pagos (así se explica la adquisición de dinero) y administra esa capacidad”. Y como su código es pago/no pago, la pobreza y la crisis ambiental resuenan cuando se seleccionan desde el pago, lo que la codificación moral no permite.

De la misma manera, a pesar de ser considerado un Objetivo, el de generar alianzas, se recurre a la segmentación, tanto de los ODS y sus incorporaciones a los sistemas educativos de nivel superior, porque éstos son designados, ahora son los responsables para implementar las metas vía su programa, pero desde una codificación moral ajena al sentido del subsistema educativo, pues los programas “tienen que ver con los contenidos de aprendizaje o con las condiciones y habilidades esperadas en una persona dentro del proceso educativo. Mediante los programas, el sistema educativo se relaciona con las demandas sociales” (Luhmann, 2020, p. 149). Pero las buenas intenciones de buscar moralizar el sistema educativo desde los ODS, tan solo producen tautologías que no permiten delimitar los riesgos. Porque los temas se manifiestan, dadas las influencias acordes a las posturas ideológicas que respaldan las instituciones académicas y sus intereses, tanto políticos como científicos, y se ven inmiscuidos en esta visión global de las problemáticas sociales, pero...

[...] la diferenciación funcional requiere un desplazamiento de los problemas del plano de la sociedad al de los subsistemas. Esto es simplemente un proceso de delegación o de descentralización de responsabilidades, ni tampoco una mera selección de medios para los fines de la sociedad. Este desplazamiento integra cada función específica en un nuevo conjunto de referencias sistema/entorno y produce problemas y soluciones que no surgirían –ni podrían surgir– en el plano del sistema global de la sociedad (Luhmann, 1998, p. 84).

Por lo tanto, en los ámbitos académicos al considerarse solo el esquema de segmentación y, eventualmente recurrir la estratificación como referente de análisis, el aporte a los ODS se manifiesta en acciones aisladas con un impacto difuso. Por lo que se sugiere el empleo del análisis sistémico para examinar los ODS desde una de las fortalezas de la diferenciación funcional, la cual es el impacto en las funciones de los subsistemas. Bajo esta premisa se alejan las intenciones de individualizar tanto las propuestas como las respuestas a conjeturas de carácter estructural en los sistemas sociales. Cabe agregar, también, que en algunos programas universitarios se incluyeron asignaturas que abordan la sustentabilidad desde un enfoque multidisciplinario, pero la balanza se inclina a posturas en boga que según sea la coyuntura se vinculan a variables y mediciones económicas que pueden mostrar panoramas alentadores a nivel macrosocial. El esquema individualizador que se deriva de la relación de competencia y no de colaboración, en el ámbito económico y social, permean en las ideas pedagógicas que han adoptado las universidades, con lo cual se genera un desfase entre las propuestas para cumplir los ODS y las acciones plausibles que pueden emanar de las iniciativas universitarias.

Por su parte, las universidades enarbolan la praxis ética y axiológica como parte de su formación integral, donde refrendan su compromiso con la sociedad para alcanzar un estadio pleno de justicia, libertad, solidaridad e igualdad, esto apegado al respeto a los derechos hu-

manos y el medio ambiente. Inexorablemente, la tarea de las instituciones de educación superior es cumplir con los principios que fundamentan la construcción de la sociedad moderna, aunque no están exentas de las contradicciones más profundas que heredan y reproducen del sistema (en aspectos económicos, políticos y sociales). Como consecuencia, se puede argumentar que las universidades en su lógica son el reflejo de la estratificación de la sociedad y actúan acorde con las estrategias que dictamina el sistema y el mercado económico. La respuesta a lo anterior no es solo declinar las intenciones o replicar una crítica que resulta un conjunto de ideas que cae en obviedades y no se propone aspectos innovadores para enfrentar los riesgos de la sociedad actual. Es así por lo que, siguiendo conceptos previamente señalados, una posibilidad para conjugar un análisis sistémico de las problemáticas abordadas por los ODS sería la implementación de las acciones, propuestas y debates teóricos con miras a formar una sociedad funcionalmente diferenciada, porque:

Una sociedad funcionalmente diferenciada, como resultado de esto, se convertirá, o pretenderá ser, una *sociedad de iguales*, en la medida en que es *el conjunto agregado de entornos para sus subsistemas funcionales*. Esto permite entender por qué la creciente diferenciación funcional –incluyendo la diferenciación de la economía, la educación y la ciencia– conduce a poner un renovado énfasis sobre el ideal normativo de «igualdad» (Luhmann, 1998, p. 80).

Por ello, resulta importante entender los códigos con los cuales se genera el sentido de la forma, pero a la vez, los programas que posibilitan la entrada de la resonancia y que, en este nivel, podrían tener un sentido moral que interprete a los demás subsistemas en un mismo sentido, no solo a nivel discursivo sino comunicativo, porque “la resonancia está condicionada por la diferenciación de la sociedad en sistemas funcionales [pero también] está estructurada por los distintos códigos y programas de los subsistemas que se afectan entre sí según el modelo general de sistema entorno” (Luhmann, 2020, p. 78). Y es justo en estos dos niveles de la resonancia donde se tendrían que producir códigos que afronten el problema de la crisis ambiental y la pobreza, más allá del discurso moral del desarrollo sostenible.

## Conclusiones

De acuerdo a Luhmann (1991, p. 47), la contingencia es riesgo, la contingencia es coacción de la selección (del observador) y esto, a su vez, es complejidad. Desde el análisis funcional se separa la formulación de fragmentar el objeto y se configuran las contingencias del sistema para dotarlo de atribuciones intelectivas. “Precisamente cuando se trata de daños relacionados con la ecología, pasar más allá de cierto umbral, una modificación irreversible del equilibrio ecológico o la presencia de una catástrofe no es en absoluto atribuible a decisiones individuales.” (Luhmann, 1992, p. 38). El considerar el riesgo, la contingencia y la complejidad para conformar acciones por los ODS, incluye el desprendimiento de juicios o categorizaciones morales que señalan actos individuales como causales. Así como también podría producir resonancia en la comunicación de los subsistemas, pero lamentablemente la codificación moral produce tautologías y no permite observar el riesgo y la contingencia. Por ello, la importancia de la advertencia de Pereda sobre tener cuidado con las palabras, sobre todo aquellas que provienen de la razón arrogante, porque “no se olvide: la razón arrogante es una peste –a menudo a

borde del volverse una epidemia práctica o teórica, o ambas– que a cada paso acecha todas las empresas, las más rutinarias y las más inventivas” (Pereda, 2005, p. 27).

En el siglo XX. A la política se le puso a cargo del establecimiento de condiciones de vida equitativas en todo el mundo, una demanda frecuentemente realizada a partir de la democratización o de políticas de desarrollo y modernización. A punto de cierre de este siglo, nos encontramos muy lejanos de la realización de la felicidad y la satisfacción universales. Tampoco hemos alcanzado las metas para lograr la solidaridad y la creación de condiciones de vida equitativas. Se puede continuar insistiendo en estas demandas y llamarle a ello ‘ética’, pero se torna difícil ignorar su creciente componente aparentemente utópico. Por eso es por lo que recomendamos reescribir la teoría de la sociedad. Hacerlo requiere un cambio de enfoque, en el nivel estructural, de la estratificación a la diferenciación funcional (Luhmann, 2005, p. 12).

De tal forma que no es estéril buscar los códigos y programas con los que operan los subsistemas y ubicar desde dónde se podría generar la resonancia que proviene de la crisis ambiental, más allá de discursos morales que se busca reproducir como parte de los procesos de enseñanza en materias cuyo impacto no será más que una simple selección del código aprobado/no aprobado. Debemos prestar atención a la pregunta que se hace Luhmann (2020) sobre el sistema educativo y la crisis ambiental: “¿Sería posible que el sistema educativo, en especial las escuelas y universidades, retomaran este interés [de los jóvenes por los asuntos ecológicos] y lo desarrollaran hacia un cambio gradual en la conciencia de la sociedad dirigida hacia una aptitud positiva al medioambiente?” (p. 147). La respuesta podría ser sí, siempre y cuando se reflexionara de una manera profunda y crítica sobre el sentido de la educación y su relación con las demandas sociales que van más allá de ser mano de obra capacitada, sino una de escala planetaria que afronte la crisis ambiental. Pero, para ello, se necesita más pensamiento crítico y menos razón arrogante.

## Referencias

- Aragón, M. (2017). El imaginario de lo Sostenible como resonancia del sistema social moderno. *Utopía y praxis latinoamericana*, 22(76).  
<http://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/22528>
- González-Casanova, P. (1999). Reestructuración de las ciencias sociales: hacia un nuevo paradigma. En P. González-Casanova (coord.), *Ciencias sociales: algunos conceptos básicos*. Siglo XXI- UNAM.
- Luhmann, N. (1991). *Sistemas sociales. Lineamientos para una Teoría General*. Alianza Editorial- Universidad Iberoamericana.
- Luhmann, N. (1992). *Sociología del riesgo*. Universidad Iberoamericana.
- Luhmann, N. (1996). *Introducción a la teoría de sistemas*. Universidad Iberoamericana.
- Luhmann, N. (1998). *Complejidad y modernidad: de la unidad a la diferencia*. Trotta.
- Luhmann, N. (2005). *El arte de la sociedad*. Herder-Universidad Iberoamericana.
- Luhmann, N. (2007). *La sociedad de la sociedad*. Herder.
- Luhmann, N. (2012). ¿Puede la sociedad moderna evitar los peligros ecológicos? *Argumentos*, 69.  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-57952012000200004](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952012000200004)

- Luhmann, N. (2015). *Mujeres, hombres y George Spencer Brown*. UNAM.
- Luhmann, N. (2016). *Distinciones directrices*. CIS.
- Luhmann, N. (2020). *Comunicación ecológica ¿Puede la sociedad moderna responder a los peligros ecológicos?* Universidad Iberoamericana.
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. EE. UU: ONU. [https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf)
- Pereda, C. (2005). Pensamiento crítico versus razón arrogante. *Theoría*, (16-17). <http://revistas.filos.unam.mx/index.php/theoria/article/view/320>
- Pereda, C. (2021). *Pensar a México. Entre otros reclamos*. GEDISA.
- REDS. (2020). *Cómo evaluar los ODS en las universidades*. Ed. Sustainable Development Solutions Network-SDSN.
- Simmel, G. (2015). *Sociología: Estudios sobre las formas de socialización*. Fondo de Cultura Económica.
- Simmel, G. (2017). *Sobre la diferenciación social*. Gedisa.
- Sols-Lucia, J. (2021). *Ética de la ecología integral*. Herder.

## Capítulo 5. Agenda 2030. Objetivos de desarrollo sostenible en una universidad pública al noroeste de México

Esperanza Viloría Hernández<sup>1</sup>, Felipe de Jesús Patrón Espinosa, Mauricio Ortega González, Victoria Elena Santillán Briceño y Darcy Raúl Martínez Montor  
Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Ciencias Humanas

Las Instituciones de Educación Superior (IES) en nuestro país tienden a armonizarse con lineamientos de organismos internacionales, nacionales y locales para guiar sus esfuerzos educativos, científicos, así como los tecnológicos, y con ello contribuir con el desarrollo y el bienestar de la sociedad. Así está ocurriendo actualmente con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, propuesta en 2015 por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), a partir de la cual las universidades están adaptando sus políticas, planes y programas de desarrollo institucional con el propósito de aportar su contribución al logro de los 17 objetivos que plantea esa estrategia, en particular, el de Educación de Calidad.

Lo anterior supone que las IES debieran incorporar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) dentro de sus estructuras de gobierno, en la misión, visión y en su filosofía, además de adherirse a un sistema nacional e integral de seguimiento y evaluación que proporcione datos sólidos para la formulación de políticas con incidencia en gerencia de los sistemas educativos, con el fin de, en conjunto, velar por la rendición de cuentas (UNESCO, 2015). Sin embargo, a siete años de la declaratoria de la Agenda 2030 por parte de la ONU, en el caso de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) resultan poco alentadores los reportes sobre avances en el cumplimiento de los ODS y escasos los efectos de la gestión sobre el desarrollo de la comunidad universitaria y de la sociedad bajacaliforniana.

Al respecto, y con el propósito de entender cómo la universidad en su calidad de institución de educación superior ha dado respuesta a iniciativas como ésta, es pertinente tomar en cuenta la formas en que habitualmente ha atendido diversas políticas, entre ellas, adecuarse de manera oportuna a las exigencias gubernamentales, efectuar variadas formas de negociación o imposición a las comunidades universitarias, adaptación institucional a dichas exigencias y cambios en los procesos, estructuras y acciones de todos los actores universitarios (Buendía, 2020).

A este respecto, cabe destacar que el Estado mexicano tiene control del desempeño de las universidades públicas (Brunner, 1990) a través de las políticas gubernamentales, el financiamiento y los instrumentos de evaluación del desempeño y la calidad, situación que se ha agudizado en los últimos años al priorizar los reportes de resultados cuantitativos y ministrar recursos económicos a través del Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE), antes Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) en función de dichos resultados.

---

1 Responsable de correspondencia: [esperanzaviloria@uabc.edu.mx](mailto:esperanzaviloria@uabc.edu.mx)

Por ello, las decisiones tomadas en el contexto de las políticas públicas responden a una lógica de racionalidad económica y de relaciones con los gobiernos local y federal, de manera que mediante ejercicios de planeación estratégica las universidades han legitimado un modelo de financiamiento basado en indicadores. Y, precisamente, este enfoque ha generado inconsistencias y simulación en la gestión administrativa, desvirtuando los objetivos de la política para asignación de recursos (Pérez *et al.*, 2020) y repercutiendo en el funcionamiento de estas instituciones de manera negativa.

## Antecedentes de la Agenda 2030

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, presentada en 2015 por la ONU, es un plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, que plantea 17 ODS con 169 metas que incorporan temas de pobreza, inequidad, globalización, migración, justicia y ambientales, bajo una visión integral con tres dimensiones: económica, social y ambiental (ONU, 2015).

Posterior a la declaración de la Agenda 2030, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) realizó el Foro Mundial sobre Educación 2015, en Incheon (República de Corea), al que acudieron 160 países y jefes de diferentes organismos, quienes aprobaron la Declaración de Incheon, la cual define el marco de acción para la consecución del ODS 4 (ODS4) con el fin garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (UNESCO, 2015). Para ello, propone siete metas (ver tabla 1).

---

Tabla 1  
*Metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, Agenda 2030*

---

- 4.1 De aquí a 2030, velar porque todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad, y producir resultados escolares pertinentes y eficaces.
  - 4.2 De aquí a 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.
  - 4.3 De aquí a 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.
  - 4.4 De aquí a 2030, aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.
  - 4.5 De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional.
  - 4.6 De aquí a 2030, garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética.
  - 4.7 De aquí a 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas, mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios.
- 

Fuente: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015).

Algunos de los compromisos propuestos para alcanzar las metas del ODS 4 son los siguientes: aumentar sustancialmente el número de becas disponibles con el objetivo de que sus alumnos puedan matricularse en programas de estudios superiores, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, en países desarrollados y otros países en desarrollo (UNESCO, 2015). Asimismo, incrementar la oferta de maestros calificados, entre otras cosas, mediante la cooperación internacional para la formación de docentes, con primacía de los países menos adelantados y en desarrollo.

De acuerdo con el documento de la UNESCO, todas las metas deberán acompañarse de un aumento significativo y bien definido de la financiación, en particular en aquellos países que están más lejos de alcanzar la educación de calidad para todos en todos los niveles, e instan a los gobiernos a destinar al menos entre 4 % y el 6 % del Producto Interno Bruto (PIB) o entre 15 % y 20 % del total del gasto público (UNESCO, 2015).

En la región latinoamericana, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), se sumó de inmediato al reto de la Agenda 2030 y, en mayo de 2016, creó el Foro de los Países de América Latina y el Caribe sobre el Desarrollo Sostenible como mecanismo regional para el seguimiento, examen y evaluación de la implementación de la Agenda en los Estados miembros del organismo –incluido México–, cuyo compromiso es integrar las metas y objetivos del plan de acción en sus políticas y estrategias nacionales de desarrollo.

La Agenda 2030 demanda el desarrollo e implementación de políticas públicas, integrales e inclusivas, lo que hizo necesario que los gobiernos nacionales definieran los mecanismos institucionales para coordinar las actividades y trabajar con los diferentes actores de la sociedad interesados en el desarrollo de los ODS, con reconocimiento de las particularidades regionales de cada país para contextualizar y ajustar los objetivos a las diferentes necesidades de desarrollo (González-Gómez, 2018).

En este contexto, en 2017 México instituyó el Consejo Nacional de la Agenda 2030 (Secretaría de Gobernación, 2020), en el que participaría cada entidad federativa con su propio Órgano de Seguimiento e Instrumentación (OSI). Para 2021, el gobierno federal reportó que se constituyó un sistema de gobernanza para la ejecución de la Agenda en los 32 gobiernos estatales y en múltiples gobiernos municipales, mediante el cual compartirían logros, experiencias y prácticas a través de Informes Locales Voluntarios (ILV), instrumentos que, además, permitirían fomentar la transparencia y la rendición de cuentas.

En su informe de actividades 2019-2020, la Secretaría Ejecutiva del Consejo Nacional de la Agenda 2030 dio a conocer que por parte del gobierno federal, la Secretaría de Educación Pública (SEP) encabeza la implementación del ODS 4 para garantizar “una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (p. 27), para lo cual desarrolla acciones con “claros componentes de sostenibilidad e innovación” (p. 27), entre los cuales destacan 14 programas o estrategias, entre ellos el Programa para la Transformación de la Educación Superior (ver tabla 2).

---

Tabla 2

*Programas para las siete metas del programa para la transformación de la Educación Superior*

---

1. Programa para el desarrollo de aprendizajes significativos de educación básica.
  2. Programa de escuela de tiempo completo.
  3. Programa expansión de la educación inicial.
  4. Estrategia nacional de educación inclusiva.
  5. Programa de atención educativa de la población escolar migrante.
  6. Programa de fortalecimiento de los servicios de educación especial.
  7. Programa nacional de convivencia escolar.
  8. Programa la escuela es nuestra.
  9. Becas para el bienestar Benito Juárez.
  10. Habilidades docentes para la nueva escuela mexicana.
  11. Líneas de política pública para la educación media superior.
  12. Programa para la transformación de la educación superior.
  13. Programa educación para adultos.
  14. Sistema para la carrera de los maestros.
- 

Fuente: Gobierno federal.

En concordancia con los esfuerzos y políticas del gobierno federal, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) asumieron, desde su ámbito de acción, el compromiso para la implementación de la Agenda 2030, particularmente –pero no únicamente– del ODS 4, relativo a Educación de Calidad, elaborando dos propuestas con el propósito de lograr que la educación, el conocimiento y la innovación se conviertan en el motor para el desarrollo social, el crecimiento económico y la construcción de un país más equitativo y próspero (ANUIES, 2018).

La ANUIES (2018) realizó trabajos con diferentes actores educativos y sociales cuyos resultados se publicaron en el documento: *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*. El texto describe cinco ejes de transformación (ver tabla 3), los cuales han sido integrados en algunas universidades en los planes de desarrollo institucional de manera transversal (ANUIES, 2020).



---

Tabla 3

*Cinco ejes de transformación propuestos por la ANUIES*

1. Mejor gobernanza para el desarrollo del sistema de educación superior.
  2. Ampliación de la cobertura con calidad y equidad.
  3. Mejora continua de la calidad de la educación superior.
  4. Ejercicio pleno de la responsabilidad social.
  5. Certeza jurídica y presupuestal para el desarrollo de la educación superior.
- 

Fuente: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2018).

Por su parte, la UNAM reunió a diferentes instancias académicas, empresariales, educativas y de innovación para realizar el diagnóstico, análisis y recomendaciones de la comunidad nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI). Los resultados de este ejercicio se plasmaron en el documento *Hacia la consolidación y desarrollo de políticas de ciencia, tecnología e innovación. Objetivo estratégico para una política de Estado 2018-2024*, el cual expresa como eje central de acción, la generación, uso y aplicación del conocimiento para el desarrollo y bienestar de la sociedad (UNAM, 2018).

En términos generales, en este documento se reconoce el valor de la ciencia para impulsar la investigación básica como garante de un sistema de innovación y desarrollo tecnológico fuerte, así como del desarrollo de proyectos específicos nacionales de infraestructura en áreas estratégicas y el énfasis en la necesidad de una normatividad financiera para la asignación y obtención de recursos para el desarrollo del sistema CTI. Además de una legislación que permita la operación del sistema de manera ágil y eficiente, asimismo, propone que el CONACYT tenga la capacidad y autoridad de ser la cabeza del sector para reestructurar los fondos sectoriales; garantizar el financiamiento público del sistema en el mediano y largo plazo con aumentos progresivos que hagan cumplir la meta de dedicar 1 % del PIB a la ciencia, tecnología e innovación e, idealmente, alcanzar el promedio de la OCDE de 2.4 % (UNAM, 2018).

### **Avances de la Agenda**

De 2015 hasta 2022, México ha presentado dos informes nacionales voluntarios sobre la implementación de la Agenda 2030, documentos que se han caracterizado por la profusión de diagnósticos sobre las problemáticas que se pretenden atender y por la proliferación de programas, estrategias y acciones encaminados al cumplimiento de los ODS. En contraparte, los reportes son escasos en datos sobre los avances logrados por todas las instituciones y actores involucrados, y particularmente pobres en resultados visibles sobre el impacto de estas políticas públicas.

Una explicación de este vacío de resultados puede ser que la medición del impacto de las políticas es de carácter voluntario. A pesar de ello, existen ILV de 14 Estados del país que han mostrado evidencia de la implementación parcial de la Agenda 2030, pero aún falta que poco más de la mitad de las entidades federativas, incluida Baja California, presenten un ILV (Secretaría de Economía, 2021).

A lo anterior hay que sumar el impacto de la pandemia en todo el mundo. El Covid-19 representó un retroceso en el cumplimiento de al menos 13 de los 17 ODS, ya que provocó la suspensión de actividades económicas, reducción de la jornada laboral, pérdida de ingresos y aumento del desempleo, llevó a los segmentos vulnerables de la sociedad a ubicarse por debajo del umbral de la pobreza e incrementó el hambre, con un efecto adverso en la salud, cierre de escuelas y habilitación del aprendizaje a distancia (menos efectivo y no accesible para todos), alza en los niveles de violencia de género, interrupciones en el suministro de agua y electricidad, lo que evidencia la importancia de la cooperación internacional en materia de salud pública (Auditoría Superior de la Federación, 2021).

De los datos mostrados en el informe nacional voluntario (Secretaría de Economía, 2021), se pueden destacar algunos retos: trabajar en la continuidad en materia legislativa, fortalecer el presupuesto en el ámbito local, consolidar las instituciones y apoyar los mecanismos de participación social que se muestran débiles, lo que pone en duda su legitimidad. Otro desafío que superar es el de la interpretación y comunicación de los indicadores asociados a los ODS, pues existe un desfase entre el marco global de indicadores nacionales y locales, agravado por la complejidad técnica del levantamiento y procesamiento de la información de manera continua, rigurosa y transparente.

### **La UABC y la Agenda 2030**

A lo largo de los años, la UABC se ha caracterizado por su arraigo a la cultura de la evaluación, la transparencia y la rendición de cuentas, la cual ha ido consolidando a partir de la creación de su Reglamento de Planeación en 2006, la formulación de su primer Plan de Desarrollo Institucional (PDI) en el periodo 2007-2010, la integración del Consejo de Planeación y Desarrollo Institucional y la instalación de los Grupos Técnicos de Planeación y Seguimiento (GTPS), conformados por personal académico, administrativo, directivos y funcionarios.

Con estas políticas normativas se han establecido en la UABC las bases de la regulación, el seguimiento y evaluación de las acciones de la universidad, lo que en su momento permitió avanzar en los procesos de aseguramiento de la calidad y de mejora continua de las funciones sustantivas y adjetivas (UABC, 2007). Estos arreglos institucionales derivaron en la práctica de una planeación estratégica que permitió obtener recursos económicos importantes para la universidad, pero que también legitimó un modelo de financiamiento basado en el cumplimiento de indicadores, generando inconsistencias y simulación, desvirtuando los objetivos de la planeación participativa promulgada por la política de asignar los recursos con el programa PIFI (Pérez *et al.*, 2020), actualmente PFCE.

A partir de entonces, los Planes de Desarrollo Institucional han regido la gestión universitaria con enfoque al cumplimiento de indicadores, generalmente alineados a políticas nacionales. Es así como en el periodo 2011-2015 se puso en marcha el modelo por competencias como eje del diseño curricular de los programas educativos, la pertinencia de la investigación asociada al fortalecimiento de cuerpos académicos y la habilitación de la planta académica para afiliarse al Sistema Nacional de Investigadores (SNI UABC, 2011). Aunado a esto, en 2015-2019 se incorporaron, entre otras, estrategias para incrementar el ingreso a las aulas de

jóvenes de diferentes estratos sociales, capacidades físicas o de ubicación geográfica, y para establecer canales de vinculación con el sector económico a fin de impulsar la empleabilidad de los egresados (UABC, 2015).

En congruencia con el enfoque cuantitativo de la evaluación, paralelamente a los modelos y las estrategias implantadas en los planes de desarrollo, se establecieron los indicadores correspondientes. De esta manera, la UABC reportó, como resultado de esas acciones, que la matrícula se incrementó de manera sustancial: 7 de cada 10 aspirantes ingresan a la universidad, siendo una de las tasas más altas a nivel nacional; 130 de sus programas de estudio fueron acreditados, al reunir los requisitos de calidad educativa, y 21 programas ingresarían al Padrón de Programas de Licenciatura de Alto Rendimiento Académico EGEL-Ceneval (Informe 2015-2019); 76.1 % (989) de los Profesores de Tiempo Completo (PTC) ya cuenta con reconocimiento de “perfil deseable” PRODEP, 70 nuevos PTC fueron apoyados con becas de fomento a la permanencia y 12 con recursos para investigación, por un monto de 83.5 millones de pesos; el número de académicos con distinción del SNI pasó de 316 a 430, es decir, 33.1 % de los PTC en 2018 (Informe 2015-2019).

Otro efecto de las políticas normativas para la regulación, el seguimiento y la evaluación ha sido un palpable fortalecimiento del gobierno universitario y un incremento de la administración, lo que pone en tensión la legitimidad de la participación académica en la toma de decisiones ante el incremento de los poderes políticos y económicos (Casanova y Rodríguez, 2014; Galaz y Vilorio, 2004).

En este contexto de gobernanza, la UABC incorporó en su PDI 2019-2023 los arreglos para su convergencia y apropiación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, definiendo tres ejes transversales de gestión: Autonomía y gobernanza, Responsabilidad social universitaria, y Equidad. A partir de estas premisas establece 12 estrategias y acciones institucionales: 1. Calidad y pertinencia; 2. Proceso formativo; 3. Investigación, desarrollo tecnológico e innovación; 4. Extensión y vinculación; 5. Internacionalización; 6. Desarrollo académico; 7. Cultura digital; 8. Comunicación e identidad universitaria; 9. Infraestructura, equipamiento y seguridad; 10. Organización y gestión administrativa; 11. Cuidado del medio ambiente; y 12. Gobernanza universitaria, transparencia y rendición de cuentas (UABC, 2019).

Congruente con su cultura de la evaluación, la UABC realiza el seguimiento a la gestión a través de indicadores, como una herramienta que permite conocer el grado de cumplimiento de los objetivos y las acciones comprometidas en el PDI 2019-2023. Asimismo, incluye reuniones de trabajo con el Consejo de Planeación y los Grupos Técnicos de Planeación y Seguimiento, que derivan en la elaboración de reportes para la toma de decisiones (UABC, 2019).

A unos meses de concluir el actual periodo rectoral 2019-2023 y de llegar a la mitad del plazo de la Agenda 2030, se consideró oportuno revisar los resultados de la gestión de la UABC en el cumplimiento de los ODS, en particular del ODS 4 para la Educación de Calidad. Para el efecto, se realizó un primer acercamiento considerando dos dimensiones para el análisis: la Encuesta para la Evaluación del Desempeño Institucional (EVDI, 2022) y el *The World University Rankings (2022)*, pese a lo controversial que implica su referente (Ordorika, 2015).

El informe de la EVDI muestra la percepción sobre el cumplimiento del PDI 2019-2023 de la UABC desde la perspectiva de los estudiantes, académicos, egresados, directivos, personal administrativo y de servicios (EVDI, 2022). Respondieron la encuesta 11,430 miembros de la comunidad, de los cuales 61 % son mujeres y 39 % son hombres, con representación de los tres campus: Ensenada, Mexicali y Tijuana.

La tabla 4 presenta los niveles de percepción sobre el cumplimiento a partir de la vinculación entre los 17 ODS, el PDI 2019-2022 y el Informe del EVDI (2022). Cabe destacar que los niveles considerados en el análisis de indicadores son retomados de las recomendaciones de la CEPAL (2018) para poder asociar los arreglos institucionales con los 17 ODS y valorar la contribución de la institución a la Agenda 2030, percibida por los actores universitarios, quienes en su mayoría no han sido sensibilizados sobre los objetivos y sus metas.

De los datos presentados, se puede destacar que existe un alto sentido de logro percibido por los miembros de la comunidad universitaria, en cuanto a las políticas planteadas en el PDI, programa que se enfoca principalmente en cumplir con las funciones sustantivas de la gestión institucional y todos los requerimientos de los sistemas externos de evaluación universitaria (SEP, CONACYT), así como en los lineamientos de la ANUIES. Al vincular las políticas y acciones del PDI con los 17 ODS, se observa que mantienen cierta relación con los objetivos 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16 y 17, en tanto que están más apartados del 1, 2, 3, 14 y 15 relacionados con el fin de la pobreza, hambre cero, salud y bienestar.

Es importante mencionar que el objetivo 4 recibe más atención en los indicadores medidos, en especial, respecto de las metas 4.3: Asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria; 4.4: Aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento; 4.5: Eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional; y finalmente el 4.7: Garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible (ver tabla 4).

Tabla 4

*Análisis de los ODS vinculados con el PDI y la evaluación de los indicadores por la encuesta anual EVDI 2022*

ODS con vinculación al PDI	PDI 2019-2023 Políticas, criterios y acciones	Informe EVDI, 2022 %
4, 5, 16	1. Calidad y permanencia de la oferta educativa.	90
4, 8, 11, 16	2. Proceso formativo.	87
4, 8, 16,	3. Investigación, desarrollo tecnológico e innovación.	86
4,16	4. Extensión y vinculación.	82
4, 12, 16	5. Internacionalización.	90
4, 8, 16	6. Desarrollo académico.	89
4, 7, 9	7. Cultura digital.	93
13, 16	8. Comunicación e identidad universitaria.	97
4, 16	9. Infraestructura, equipamiento y seguridad.	87
10, 16, 17	10. Organización y gestión administrativa.	87
4, 6, 7, 9, 11, 12, 13	11. Cuidado del medio ambiente.	90
10, 16, 17	12. Gobernanza universitaria, transparencia universitaria y rendición de cuentas.	90

Fuente: Elaboración propia con base en PDI 2019-2023, Informe EVDI (2022), Agenda 2030 (2019).

En la tabla 5 se desagregaron los ejes transversales del PDI 2019-2023. Se observa que las respuestas se encuentran en el mismo sentido. Existe una percepción muy positiva del logro de los indicadores, expresada por parte de los diferentes actores universitarios, sin embargo, aún hace falta una metodología para medir, más allá de la percepción, el impacto concreto de las políticas y acciones emprendidas sobre la sostenibilidad curricular, la formación de profesores en ODS y la divulgación de la Agenda 2030 a la comunidad universitaria.

Tabla 5

*Valoración por parte de actores universitarios sobre los ejes transversales del PDI 2019-2023*

Actor educativo	Eje Equidad	Eje Gobernanza	Eje Responsabilidad social
	ODS (1, 4, 5, 8, 10, 16)	ODS (5, 7, 11, 12, 17)	ODS (1, 2, 3, 6, 7, 9, 13, 14, 15)
Alumnos de licenciatura	91	90	90
Alumnos de posgrado	88	82	84
Egresados	89	84	92
Profesores de Tiempo Completo	85	91	85
Personal académico	91	89	90
Personal administrativo	91	89	93
Personal de servicios	90	76	97
Directivos	100	99	96

Fuente: Elaboración propia con base en Informe EVDI 2022, UABC.

Si bien la comunidad universitaria percibe un buen desempeño en la implantación de los ODS en la institución, con el espíritu de imparcialidad de una auditoría externa, contrastamos los resultados de la EVDI 2022 con el reporte de *The World University Rankings* del mismo año, instrumento que se consideró pertinente como referencia, ya que su base de datos contiene información de más de 1600 universidades en 99 países, incluyendo 177 instituciones educativas en 13 países de Latinoamérica, y en su metodología utilizan indicadores calibrados para proporcionar comparaciones integrales y equilibradas en cuatro áreas amplias: investigación, divulgación, administración y enseñanza.

La clasificación publicada a principios de 2022 en el ranquin mundial se determinó, por una parte, a partir de los resultados de una Encuesta de Reputación Académica global en la que participaron más de 22000 académicos líderes, quienes brindaron sus opiniones expertas sobre las principales universidades del mundo; por otra, mediante el análisis de 86 millones de citas de 13.6 millones de publicaciones académicas (de la base de datos Scopus de Elsevier) publicadas durante un período de cinco años entre 2015 y 2019.

El *The World University Rankings* se considera relevante como instrumento para este ejercicio comparativo porque desde 2019 sus reportes de clasificación global incluyen una sección en la que se evalúan las universidades en relación con los ODS de las Naciones Unidas. Junto con la clasificación de impacto general, se cuenta con 17 tablas que muestran el progreso de las universidades en el cumplimiento de cada uno de los ODS.

En el caso particular, para establecer el nivel del impacto de los 17 objetivos, se combina el puntaje en los 17 ODS con los tres puntajes principales de los 16 ODS restantes. El ODS 17 representa 22 % de la puntuación general, mientras que los demás ODS tienen una ponderación de 26 % cada uno. Esto significa que las diferentes universidades se califican en función de un conjunto diferente de ODS, según su enfoque. El puntaje de cada ODS se escala de modo que el puntaje más alto en cada ODS en el cálculo general sea de 100 y el puntaje más bajo sea de 0.

De acuerdo con los datos de este ranquin universitario, la UABC se ubica en el lugar 800 de mil universidades en cuanto a impacto de los ODS con puntajes que van del 50.3 a 57.2 puntos de 100, en tanto que la encuesta de reputación la sitúa en el lugar 1201 de 1900 a nivel mundial y en el 92 de 177 instituciones de educación superior en Latinoamérica (Ranking, 2022) (ver tabla 6).

Es importante notar, no obstante que, *The World University Rankings* evalúa los 17 ODS, que el reporte solo registra el impacto de los objetivos 7, 8, 9 y 17 en la UABC. Es decir, a diferencia de otras universidades en el ranquin, para el caso de la UABC, no se muestra evidencias de impacto de los otros 13 ODS, incluyendo el 4, de Educación de calidad, siendo que se trata de una de sus tareas sustantivas.

Tales datos se contraponen con la percepción de éxito de los indicadores evaluados por la UABC, publicados en la EVDI 2020, dejando claro que a nivel interno se consideran cumplidos los arreglos planeados en el PDI, pero a nivel externo, las mediciones de los indicadores no son consistentes con los acuerdos globales.

De este primer acercamiento al análisis de los 17 ODS y las 169 metas implicadas, es evidente que la UABC no está cerca de cumplir la compleja tarea de la Agenda 2030, hasta donde se puede ver, existe una incoherencia entre los distintos objetivos con respecto a los aspectos

éticos, de universalidad y de integralidad presentes en las políticas internacionales, nacionales y las estrategias universitarias. Tal situación, quizá se deba a la amplitud de las tareas a realizar o a la dudosa viabilidad de los arreglos institucionales y las políticas públicas. Todo ello agravado por la disminución considerable de los recursos en los programas de financiamiento extraordinario y las escasas posibilidades de incremento del presupuesto para las universidades públicas en México en el corto plazo.

Tabla 6  
*Reporte de Ranquin del año 2020, considerando la puntuación por impacto de ODS, lugar a nivel mundial y en Latinoamérica, de la UABC*

Ranking (2022)					
ODS	Impacto ODS 601-800		Mundial 1201		Latinoamérica 92
	Criterio	%	Criterio		
3	Buena salud	53.3-63.6	No. Estudiantes	65,528	-
8	Trabajo decente y crecimiento económico	59.6-64.6	No. Plantilla	21.8	-
16	Paz, justicia e instituciones fuertes	56.2-63.9	Estudiantes internacionales	2 %	-
17	Alianza para los objetivos	1.6-41.4	Proporción mujer-hombre	53:47%	-
			Promedio General	10.6-22.3 %	39.6%
			Enseñanza	14.3%	38.2%
			Investigación	8.5%	46.9%
			Citación	10.5%	27.1%
			Ingreso de la industria	35.3%	38.4%
			Perspectiva internacional	32.8%	47.1%

Fuente: The Times Higher Education (2022). The World University Rankings 2022.

A la sombra del afán por los indicadores y la alineación de las IES para adaptarse a un sistema tan complejo y con una tarea, por demás noble, pero inalcanzable de la Agenda 2030, en particular, bajo las condiciones del sistema educativo en México, tratar de cumplir los ODS se ha convertido en una tarea que pone más tensión a todos los actores implicados, trayendo retos en la gobernanza, la vida académica, la investigación y la formación universitaria, y comprometiendo la calidad de la educación de manera prioritaria.

## Conclusión

A la luz de la propuesta, es incuestionable la importancia de incluir en la agenda pública y universitaria los 17 ODS de la Agenda 2030, ya que provee de un enfoque holístico de gobierno, que se basa a su vez en tres principios: universalidad, integración en la armonización del ámbito social, económica y medioambiental, y no dejar a nadie atrás con una orientación ética. El

valor de esta propuesta es que la acción se centre en las personas. Su implementación a escala nacional, regional y global representa una novedad en la agenda pública, al incluir objetivos, metas e indicadores comunes y con un plazo determinado (Sanabria *et al.*, 2020).

Es claro que ha habido esfuerzos institucionales relevantes para la instalación de consejos nacionales y estatales para dar atención a la Agenda 2030, los cuales han sido fundamentalmente dispositivos dirigidos desde el gobierno, sin asumir a cabalidad la visión de corresponsabilidad y participación que promueve la agenda global (Ojeda y Agüero, 2019). Por su parte, los mecanismos de coordinación existentes presentan desafíos de duplicación de esfuerzos con estructuras administrativas inexistentes, falta de comprensión y apropiación de los principios de la agenda entre los actores involucrados, y el riesgo de simulación en la implantación de principios de un gobierno abierto (PNUD México, 2019).

Los retos y compromisos para las universidades son múltiples, en primer lugar, deben analizar los sistemas de gobernanza, la forma en que la comunidad es capaz de acordar de manera razonada los objetivos comunes, coordinar acciones para alcanzarlos y generar las estrategias institucionales más adecuadas para conseguirlos, teniendo como centro la docencia, la investigación y vinculación, lejos de los indicadores o de políticas que ponen en riesgo el trabajo, el aprendizaje y la generación de conocimiento de manera autónoma.

En segundo lugar, encabezar la coordinación de los actores universitarios, trabajar en la formación de comunidades que reflexionen sobre la incorporación de los objetivos de los ODS y su conexión con los contenidos y programas académicos de la universidad. Asimismo, identificar y seleccionar de manera estratégica los ODS en la enseñanza, investigación, vinculación y extensión universitaria, repensando el futuro de la formación profesional, más allá de estos indicadores.

En tercer lugar, analizar las implicaciones del impacto a los cambios que se están realizando en educación básica, el incremento de jóvenes en la población que están solicitando ingreso a las universidades, la gratuidad en educación superior, que ya tiene algunos años promoviéndose en las políticas educativas, poniendo en tensión los sistemas de gobernabilidad institucional.

En cuarto lugar, continuar con el desarrollo de las TIC, ya que es un indicador relevante para el desarrollo sostenible, muy relacionado con el avance más rápido y más eficiente de los ODS, especialmente en los objetivos (3) Salud y bienestar y (4) Educación, y puede acelerar el (9) Industria, innovación e infraestructura y el (7) Energía asequible y no contaminante (Ibujés-Villacís y Franco-Crespo, 2019).

Finalmente, enfatizar la importancia de realizar investigación sobre las prácticas éticas en el ámbito universitario, en constante tensión con las actuales exigencias sobre el trabajo a nivel de las políticas externas, internas, disciplinarias o a nivel interpersonal. Los dilemas éticos son más fuertes cuando se toman decisiones como la Agenda 2030, que afecta a diversas partes interesadas, como estudiantes, colegas, autoridades y la sociedad en general (Starre y Klimber, 2012).



## Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México: Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*. ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2020). *Contribución de las instituciones de educación superior en México al logro de los objetivos de desarrollo sostenible: Un esfuerzo colectivo en el marco de la responsabilidad social*. ANUIES.
- Auditoría Superior de la Federación. (2021). *La Agenda 2030 de Naciones Unidas: El contexto mundial y el caso de México*. Auditoría Superior de la Federación; Centro de Estudios de la Auditoría Superior de la Federación.
- Brunner, J. J. (1990). *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*, FCE.
- Buendía, E. A. (coord.). (2020). *Universidades públicas: coincidencias, diferencias y pendientes frente a las políticas públicas*. MA Porrúa, UAM-Xochimilco.
- Casanova, C. H., y Rodríguez, G. R. (2014). Universidad, política y gobierno: vertientes de interpretación y perspectiva de análisis. *Bordon*, 66(1), 137-150.  
<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2014.66110>
- Encuesta para la Evaluación del Desempeño Institucional. (2020). *Informe 2020-2*. UABC: [http://web.uabc.mx/planeacion/cuadernos/EVDI\\_20202\\_UABC.pdf](http://web.uabc.mx/planeacion/cuadernos/EVDI_20202_UABC.pdf)
- Galaz, F., y Vilorio, H. (2004). La toma de decisiones en una universidad pública estatal desde la perspectiva de sus académicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(22), 637-663.
- González-Gómez, J. (2018). Mecanismos de coordinación para la implementación nacional de la Agenda 2030: Desafíos y oportunidades para México. *Buen Gobierno*, (5), 1-17.  
<https://www.redalyc.org/journal/5696/569660605004/html/>
- Ibujés-Villacís, J. M., y Franco-Crespo, A. A. (2019). Uso de las TIC y relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible en Ecuador. *RETOS. Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 9(17), 37-53. <https://www.redalyc.org/journal/5045/504558496003/html/>
- Ojeda-Suárez, R., y Agüero-Contreras, F. C. (2019). Globalización, Agenda 2030 e imperativo de la Educación Superior: reflexiones. *Revista Conrado*, 15(2), 125-134.  
<http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Ordorika, I. (2015). Rankings universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 44(173), 7-9.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602015000100001](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602015000100001)
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformando nuestro mundo: La Agenda 2030*. ONU. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Organización de las Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: una propuesta para América Latina y el Caribe*. Chile.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La Nueva Dinámica de la Educación Superior y la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*. París: <https://foroalc2030.cepal.org/2017/es>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *Educación para el desarrollo sostenible (EDS) después del 2019*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261625\\_spa?25=null&queryId=626af99d-6e32-42a8-af52-6cd7c26c510d](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261625_spa?25=null&queryId=626af99d-6e32-42a8-af52-6cd7c26c510d)
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-PNUD. (2019). *El enfoque de la Agenda 2030, en planes y programas públicos en México*. México: PNDU.
- Sanabria-Suárez, A., Forero, A., Rojas, A., Castillo, J. (2020). Evaluación de las capacidades académicas de las instituciones de educación superior frente a los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una propuesta metodológica. *Desarrollo y Sociedad*, (86), 133-190.
- Secretaría de Economía. (2021). *Informe Nacional Voluntario 2021. Agenda 2030 en México*. [https://agenda2030.mx/docs/doctos/InfNalVol\\_FPAN\\_DS\\_2021\\_es.pdf](https://agenda2030.mx/docs/doctos/InfNalVol_FPAN_DS_2021_es.pdf)
- Secretaría de Gobernación. (2020a). Consejo Nacional de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. <https://www.gob.mx/agenda2030>
- Secretaría de Gobernación. (2020b). Programa para la Transformación de la Educación Superior. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/591281/Informe\\_CNA2030\\_VF\\_20\\_11\\_09\\_1111.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/591281/Informe_CNA2030_VF_20_11_09_1111.pdf)
- Starre, K., y Klimber, M. (2012). (Un) ethical Practices and Ethical Dilemmas in Universities: Academic Leaders Perceptions. *International Studies in Educational Administration*, 40(2).
- The Times Higher Education. (2022). The World University Rankings 2022. [https://www.tiemeshighereducation.com/world-university-rankings/2022/world-ranking#!/page/0/length/25/sort\\_by/rank/sort\\_order/asc/cols/stats](https://www.tiemeshighereducation.com/world-university-rankings/2022/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats)
- Universidad Autónoma de Baja California. (2007). Plan de Desarrollo Institucional 2007-2010. Mexicali, Baja California, México: UABC. [http://web.uabc.mx/planeacion/pdi/2007-2010/PDI\\_2007-2010.pdf](http://web.uabc.mx/planeacion/pdi/2007-2010/PDI_2007-2010.pdf)
- Universidad Autónoma de Baja California. (2011). Plan de Desarrollo Institucional 2011-2015. Mexicali, Baja California, México: UABC. [http://web.uabc.mx/planeacion/pdi/2011-2015/PDI\\_2011-2015.pdf](http://web.uabc.mx/planeacion/pdi/2011-2015/PDI_2011-2015.pdf)
- Universidad Autónoma de Baja California. (2015). Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019. Mexicali, Baja California, México: UABC. [http://web.uabc.mx/planeacion/pdi/2015-2019/PDI\\_2015-2019.pdf](http://web.uabc.mx/planeacion/pdi/2015-2019/PDI_2015-2019.pdf)
- Universidad Autónoma de Baja California. (2019). Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023. Mexicali, Baja California, México: UABC. [http://web.uabc.mx/planeacion/pdi/2019-2023/PDI\\_2019-2023.pdf](http://web.uabc.mx/planeacion/pdi/2019-2023/PDI_2019-2023.pdf)
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2018). *Hacia la consolidación y desarrollo de políticas en ciencia, tecnología e innovación. Objetivo estratégico para una política de Estado 2018-2024*. México: UNAM.

## Capítulo 6. Reflexiones en torno a la Agenda 2030 y el futuro de la formación profesional en turismo

Rebeca Osorio González<sup>1</sup>, Diana Castro Ricalde,  
Maricruz Moreno Zagal y Maribel Osorio García  
Universidad Autónoma del Estado de México

### Introducción

El presente capítulo tiene como propósito reflexionar sobre el cumplimiento de la Agenda 2030, formulada por las Naciones Unidas en relación con el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente con respecto al número 4, referido a Educación de calidad. La intención, en este sentido, es determinar cuáles son los retos que enfrentan las Instituciones de Educación Superior (IES) en términos de la formación profesional, a partir de la carrera de Turismo que se oferta en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Esto con el fin de favorecer la identificación oportuna de estrategias que podrían estarse implementando en los centros educativos de nivel superior, sobre todo en el sector turístico, con base en la visión de futuro que se tiene para la educación, especialmente después de los estragos ocasionados en todos los ámbitos por la pandemia COVID-19.

Para cumplir este propósito, el texto aborda la reflexión desde cuatro perspectivas, cada una desde una plataforma inicial distinta, en la que se anotan cambios presentes y futuros, y se enuncian retos y focos de atención pertinentes sobre la formación en turismo, empero, las cuatro aportaciones mantienen un eje de análisis vinculado a los ODS. La primera perspectiva se desprende de una revisión crítica de los ODS y su expresión en el turismo, y constituye el apartado denominado “Agenda 2030. Postulados relacionados con el turismo y el papel de la educación superior”. En él se describen las particularidades de cada ODS y su relación con el sector turístico, a partir de los planteamientos de la Organización Mundial del Turismo (OMT), y detona la discusión por medio de una serie de interrogantes relativas a los principales retos a enfrentar en la formación de los profesionales del turismo.

En la segunda perspectiva se presentan los cambios y retos que enfrenta el sector turístico a partir de la crisis sufrida por la pandemia por COVID-19, en el apartado denominado “Tendencias nacionales del turismo al 2030”, a manera de marco de referencia, para distinguir los requerimientos de conocimiento presente y futuro de los profesionales del turismo. La tercera perspectiva integra el apartado titulado “Prospectiva de la educación superior y la formación profesional”, en el cual se explican cuáles son las prácticas predominantes en las instituciones educativas del nivel superior a incorporarse en los planes y programas de estudio, para continuar siendo pertinentes respecto a las exigencias del mercado laboral y a la propia sociedad, formando en sus aulas los perfiles profesionales turísticos que habrán de

---

1 Responsable de correspondencia: rosoriog@uaemex.mx

demandarse en un futuro, que ya está aquí. La última perspectiva, se presenta en el apartado “Educación superior en turismo, situación actual y desafíos de la universidad pública”, que ofrece una caracterización de la formación profesional en México relativa al ámbito turístico, para luego centrarse en la realidad de un caso particular como lo es la Licenciatura en Turismo que se oferta en la UAEM, toda vez que es la más longeva a nivel nacional, en su calidad de institución pública. Con base en ello, se procede a la identificación y conceptualización de los ejes que se consideran importantes para la formación, y de los desafíos que se vislumbran para lograr incorporarlos al currículum.

En el último apartado, denominado “Reflexiones finales y propuestas para la educación en el ámbito turístico”, se exponen las coincidencias de los retos y desafíos planteados en las perspectivas presentadas y se recuperan algunas acciones que las universidades deberían implementar con miras a garantizar la adquisición de las competencias profesionales necesarias por parte de los estudiantes de nivel superior.

### **Agenda 2030. Postulados relacionados con el turismo y el papel de la educación superior**

La Agenda 2030 y sus 17 ODS, si bien fueron aprobados en 2015 por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), tuvieron sus antecedentes desde el año 2000 con la aprobación de los 8 Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), avalados en la Cumbre del mismo nombre por los 189 Estados miembros de la ONU (OMT, 2022; CEPAL, 2022). Estos objetivos pretendían (CEDR-SSA, 2022; Organización Mundial del Comercio, 2022):

1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre.
2. Lograr la enseñanza primaria universal.
3. Promover la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de la mujer.
4. Reducir la mortalidad de los niños.
5. Mejorar la salud materna.
6. Combatir el VIH/SIDA, la malaria y otras enfermedades.
7. Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente.
8. Fomentar una alianza mundial para el desarrollo.

Para fines de lo que se aborda en este capítulo, solo se aludirá a los postulados dos y tres, porque en los relativos a “lograr la enseñanza primaria universal”, y “promover la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de la mujer”, se involucra de forma directa la educación en general y la formación profesional en particular. De acuerdo con el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural Sustentable y la Soberanía Alimentaria (CEDR-SSA, 2022), se señala que, para romper el círculo intergeneracional de transmisión de la pobreza, la inversión en formación de capital humano debe ser el objetivo preponderante de la política pública del Gobierno de México. Porque a través de la educación se puede lograr mejorar el ingreso de las familias en pobreza extrema e, incluso, incentivar la retención de niños, niñas y jóvenes en el sistema escolar, lo que normalmente se asocia con el cuidado de la salud y una mejor nutrición.

De hecho, se puede afirmar que el Objetivo 2 casi fue cumplido en su totalidad, ya que en términos de cobertura y de incremento en la tasa de alfabetización, se logró 98.6 % en 2014

–en ambas–, no obstante, se sigue avanzando para lograr que la proporción de alumnos que comienza el primer grado y llega al último de la enseñanza primaria, sea de 100 % (CEDRSSA, 2022).

Respecto al Objetivo 3, relativo a la igualdad de género y empoderamiento de la mujer, se puede observar que ambos postulados ocupan un lugar prominente en la agenda pública, y en este sentido, los progresos más significativos se han hecho también en el ámbito educativo: en el ciclo 2014-2015 se alcanzaron las metas de paridad de género en todos los niveles educativos. La relación entre mujeres y hombres llegó a 0.960 en el nivel de educación primaria, 0.981 en secundaria, 1.000 en media superior y 0.973 en educación superior (CEDRSSA, 2022, p. 20).

A pesar de los logros reportados, se reconoce que, tanto a nivel nacional como mundial, los beneficios fueron insuficientes, por ende, se identificó como necesario formular nuevas metas, a través de los ODS. Los 17 grandes compromisos formulados son:

Tabla 1

*Objetivos del Desarrollo Sostenible*

1. Fin de la pobreza.	7. Energía asequible y no contaminante.	13. Acción por el clima.
2. Hambre cero.	8. Trabajo decente y crecimiento económico.	14. Vida submarina.
3. Salud y bienestar.	9. Industria, innovación e infraestructura.	15. Vida de ecosistemas terrestres.
4. Educación de calidad.	10. Reducción de las desigualdades.	16. Paz, justicia e instituciones sólidas.
5. Igualdad de género.	11. Ciudades y comunidades sostenibles.	17. Alianza para lograr los objetivos.
6. Agua limpia y saneamiento.	12. Producción y consumo responsable.	

Fuente: Elaboración propia con base en la información de los ODS (2022).

A casi siete años de su aprobación y puesta en marcha, resulta evidente que quedan preguntas pendientes, a las cuales nos abocaremos a tratar de responder de forma general, pero enfocándonos en el rubro de la educación superior, formulando interrogantes relacionadas, pero más acotadas al interés del presente escrito: ¿cuáles son los retos que deben enfrentar tanto el sector turístico como el educativo en los próximos ocho años, al cierre de la Agenda 2030?, ¿cuáles han sido los avances en materia de educación superior y particularmente en el área de turismo?, ¿cómo estos objetivos están relacionados con la formación de los futuros licenciados en Turismo?

Para comenzar a responder estos cuestionamientos, iniciaremos con la revisión de los ODS 1 y 2. La OMT (2022) ha afirmado que “el turismo puede estimular la productividad agrícola al promover la producción, el uso y la venta de productos locales en los destinos turísticos y su plena integración en la cadena de valor del sector” (s.p.). Y aquí surge la pregunta: ¿qué organizaciones o personas son las encargadas de abastecer de insumos primarios a las gran-

des cadenas hoteleras y del ámbito de la restauración en nuestro país?, ¿acaso son productores locales?

Las respuestas a las anteriores interrogantes son reveladoras: son las mismas macroempresas transnacionales, de inversión extranjera, las que importan sus propios insumos o, incluso, se convierten en sus autoproveedores, evitando que las posibles ganancias se queden en México. Un ejemplo de ello lo representa el Caribe mexicano, cuya industria de la proveeduría de insumos hoteleros de 2004 a 2012, era abastecida por empresas locales y regionales con una aportación de apenas 3 % (Vázquez, 2012).

También surge la duda de si, a partir de la pandemia, se impulsó la práctica de un turismo rural con visitas a destinos cercanos y al aire libre, para evitar el congestionamiento social, ¿tendrá el llamado “agroturismo” un mayor crecimiento y se convertirá en una tipología viable para el nuevo perfil de turistas?, ¿está preparado el sector rural para recibir o albergar a dicho segmento? Porque en estos marcos se debería pensar en la formación de los alumnos para generar estrategias viables que puedan abonar a la resolución de problemas tan complejos como la rentabilidad en la producción agrícola, su comercialización y promoción, a través del turismo rural y sus diversas tipologías, de forma tal que se pueda detonar un verdadero desarrollo local, sin dejar de lado el ámbito global.

En el ODS 3 se habla de salud y bienestar, en este sentido la OMT ha dicho que “la contribución del turismo al crecimiento económico y al desarrollo también puede tener un efecto colateral en la salud y el bienestar. La entrada de divisas y los impuestos procedentes del turismo pueden reinvertirse en atención y servicios de salud” (OMT, 2022, s.p.). Si bien como idea o estrategia es muy buena, su cumplimiento depende de si los recursos financieros obtenidos se han canalizado del sector turístico al sector salud a través de algún mecanismo, por ejemplo, los impuestos, e incluso, si el sector turístico en su conjunto se ha preocupado por aportar soluciones en este tema.

En relación con el ODS 4, Educación de calidad, la OMT reporta cuál considera que es su conexión con la formación de profesionales. Al respecto, establece:

Para que el turismo prospere hace falta una fuerza de trabajo debidamente formada y competente. El sector puede aportar incentivos para invertir en educación y en formación profesional y ayudar a la movilidad laboral a través de acuerdos transfronterizos sobre cualificaciones, estándares y certificaciones. En particular, los medios dedicados a la educación deberían beneficiar a los jóvenes, las mujeres, las personas mayores, los pueblos indígenas y las personas con necesidades especiales, ya que el turismo tiene la capacidad de promover la inclusividad, los valores de una cultura de tolerancia y de paz, así como la interactividad de la ciudadanía a escala global (OMT, 2022, s.p.).

Se considera necesario que el sector turístico invierta de manera directa en la educación y en la formación profesional, para contribuir al cumplimiento de esta tarea asignada constitucionalmente al Estado, ya que son las empresas y organizaciones del sector turístico las que demandan y requieren personal debidamente capacitado y certificado. La co-inversión que se vislumbra, podría aumentar los alcances en capacitación de personal y mano de obra calificada.

En segundo término, se prevé como tarea pendiente de la formación profesional la inclusión de estudiantes en igualdad de condiciones, pero no solo en cuanto a cobertura de la matrícula, sino también en función de los contenidos en planes y programas de estudios, donde deberían abordarse temas de derechos humanos, equidad, igualdad, tanto de miembros de los distintos pueblos originarios como de otro tipo de colectivos que conforman el entramado social, como podría ser la comunidad LGTBTTQ+ (*Lesbian, Gay, Bisexual, Transexuales, Transgénero, Queer* y más), o los grupos de personas con capacidades diferentes, por mencionar algunos ejemplos.

En México, al cierre de la administración del ahora expresidente Enrique Peña Nieto se reportó lo siguiente:

[...] reportó una cobertura en educación superior para el ciclo escolar 2017-2018 del 38.4%; es decir, 1.6% debajo de la meta planteada. Aun así, se incorporaron 800 mil nuevos alumnos a este nivel educativo, respecto a los existentes en el ciclo escolar 2012-2013 (Soto *et al.*, 2020, p. 61).

Sin embargo, no se encontraron datos sobre la cobertura y comportamiento específicamente de la formación de licenciados en Turismo, aunque tomando en cuenta las cifras presentadas en la administración de Peña Nieto, aún hace falta una cobertura en el nivel superior de 61.6 %.

Continuando con los Objetivos 6 y 7, referidos al Agua limpia y saneamiento, así como a la Energía asequible y no contaminante, la OMT menciona en sus postulados que “el uso eficiente del agua en el sector turístico, unido a medidas de seguridad apropiadas, gestión de aguas residuales, control de la contaminación y eficiencia tecnológica, pueden ser clave para salvaguardar nuestros recursos más preciados” (OMT, 2022, s.p.). Sin embargo, se ha enfatizado en el negativo papel del turismo en este rubro (García, 2004; EFF Tourism and Erasmus+Programme, 2022), a través de la práctica de actividades y deportes acuáticos; la proliferación de balnearios o lugares de esparcimiento cercano a cualquier cuerpo de agua; la llegada masiva de cruceros a diferentes destinos de México; la creación de campos de golf, sin mencionar el uso indiscriminado del agua en cocinas y cuartos de hoteles, así como el desagüe de aguas residuales y desechos sólidos en el mar, aunado a fugas de gas o aceite en dichos cuerpos hídricos.

De aquí la necesidad de generar conciencia en los alumnos que estudian carreras relacionadas con turismo sobre la problemática que está propiciando esta industria, para que contribuyan no solo a la solución de los problemas ya generados, sino y, sobre todo, a su prevención, a través de una mejor planificación e incidencia en las políticas públicas relacionadas con la gestión y formulación de proyectos turísticos. Lo que debería abordarse no únicamente en asignaturas aisladas o unidades de aprendizaje desagregadas entre sí, sino por medio de contenidos transversales presentes en el currículum, como impactos naturales del turismo, ecología y sustentabilidad ambiental; gestión no nada más del riesgo y la incertidumbre en el sector, sino también en función de la contaminación y el uso extensivo de tecnologías y energías alternativas, renovables y sostenibles que contribuyan a salvaguardar el paisaje y el patrimonio natural de México.

En términos económicos y de acuerdo también con la OMT, el sector turístico es una de las actividades con mayor presencia y crecimiento en la economía global, ya que puede “fomentar el crecimiento económico, el desarrollo a todos los niveles y aportar ingresos mediante la creación de empleo” (2022, s.p.). Esta afirmación tiene correspondencia con el ODS 8, Trabajo decente y crecimiento económico, toda vez que en el turismo se ofrece 1 de cada 11 puestos de trabajo, pero también presenta una relación positiva similar en el ODS 5, Igualdad de género:

El turismo puede empoderar a las mujeres de múltiples formas y en particular mediante la provisión de puestos de trabajo y oportunidades de generación de ingresos en empresas [...] relacionadas con el turismo. Siendo uno de los sectores con un mayor porcentaje de mujeres empleadas y emprendedoras (OMT, 2022, s.p.).

Es decir, el turismo contribuye –o tiene el potencial de hacerlo– al cumplimiento de diversos objetivos tal y como se ha venido planteando, sin embargo, habría que cuestionar también si solo se está considerando su contribución al desarrollo de los países desde una perspectiva numérica y macroeconómica, contabilizando y reportando su crecimiento a través de ciertos indicadores, o se está visualizando como una herramienta eficaz para garantizar un beneficio situado y real en las comunidades locales donde se impulsa la actividad turística.

Aun cuando se estuviera observando únicamente desde una perspectiva económica, habría que poner sobre la mesa de discusión la precarización del empleo en el sector (Cañada, 2016), ya que las grandes empresas privadas o los inversionistas incrementan sus ganancias a costa de la explotación laboral de los trabajadores empleados en el sector de los servicios turísticos, donde los bajos sueldos (inclusive el salario mínimo), así como las interminables horas laborales (muy por arriba de las 8 horas establecidas por la Ley Federal del Trabajo en México), son una constante (Observatorio Laboral, 2022).

En un sentido crítico, valdría la pena cuestionar: ¿qué incidencia tienen la academia en la lucha contra la precarización del trabajo en el sector turístico?, ¿resulta suficiente dedicarse a formar profesionales capaces de diseñar planes de negocios competitivos, o crear emprendimientos exitosos a costa del bienestar de los propios empleados y trabajadores del sector? Y en el mismo orden de ideas, se interroga: ¿es suficiente empoderar a las mujeres de los espacios rurales o urbanos para que atiendan las necesidades de turistas y visitantes, quienes continúan viéndolas como “mano de obra” barata, poco calificada, así como consumiendo y reproduciendo roles de género ancestrales?

Ahora bien, en los Objetivos 9, 10 y 11 se habla de innovación e infraestructura, ciudades y comunidades sostenibles y de reducción de las desigualdades. Se discuten de forma integrada, porque se considera que presentan un común denominador. Todos ellos se sustentan en la premisa siguiente: si una ciudad o comunidad no está acondicionada para sus ciudadanos, no lo estará tampoco para los turistas. Y es que “el turismo sostenible tiene la capacidad de mejorar las infraestructuras urbanas y la accesibilidad universal, de promover la regeneración de áreas en decadencia y de preservar el patrimonio cultural y natural, activos de los que depende el turismo” (OMT, 2022, s.p.).

Sobre lo anterior, se considera pertinente agregar la siguiente idea: “El turismo puede ser una poderosa herramienta de progreso comunitario y reducción de la desigualdad si in-



volucra en su desarrollo a la población local y a todos los agentes clave” (OMT, 2022, s.p.). El problema que se plantea con base en las dos afirmaciones anteriores es que actualmente el turismo está ocasionando condiciones adversas. Se admite que contribuye a mejorar la infraestructura y los accesos de los diferentes destinos del país, pero se advierte que ello sucede con énfasis en las áreas eminentemente turísticas y no en las periferias, donde vive la población local y, en consecuencia, el recurso humano que sostiene al sector turístico con su trabajo cotidiano afronta los obstáculos de movilidad, tiempos, costos, etc.

Se ha documentado que en los casos de otras ciudades, como Venecia y Barcelona (Crespi y Mascarilla, 2018), o en poblaciones latinoamericanas (Hiernaux, y González, 2014), por mencionar algunos ejemplos, los turistas han logrado expulsar a la comunidad local de sus espacios habitacionales tradicionales, vía el aumento en las rentas de las viviendas o por medio de la colonización de casas patrimoniales que eran propiedad –o lo siguen siendo– de residentes poseedores de capitales culturales y económicos altos, quienes prefieren venderlas o rentarlas a los turistas, por los beneficios económicos que esto conlleva. Sin embargo, se trata de formas de gentrificación ocasionadas por las actividades turísticas y culturales (Casgrain, y Janoschka, 2013), es decir, el “proceso de desplazamiento espacial de una población de menor perfil económico por otra de mayores ingresos y capital cultural” (Lees *et al.*, 2008, citado en Hiernaux y González, 2014, p. 58).

Como se puede observar, a través de estos planteamientos, el turismo también contribuye a las desigualdades económicas, sociales y culturales, así como a los crecientes problemas ambientales; a la inversa de superarlos, pareciera que los está acentuando. Bajo la perspectiva de autores como Hiernaux (abril, 2022), se debe entender que el turismo no solo implica discutir el tema de la derrama económica –que sí es sustancial y gracias a su carácter resiliente en los próximos años ayudará a mejorar la situación de las miles de familias que viven directa o indirectamente de la actividad turística–, sino que también hay que admitir los aspectos negativos, como la colusión con la trata de blancas, el lavado de dinero, la extorsión por parte del crimen organizado en los destinos, así como las redes de pedofilia en los enclaves turísticos, fenómenos importantes que van en crecimiento.

En cuanto al ODS número 13, Acción por el clima, la OMT establece que:

El turismo contribuye al cambio climático y a la vez se ve afectado por el mismo. Por ello, redundando en el propio interés del sector que éste tenga un papel protagonista en la respuesta global al cambio climático. Reduciendo el consumo de energía y utilizando fuentes renovables, especialmente en el sector del transporte y el alojamiento, el turismo puede ayudar a abordar uno de los retos más apremiantes de nuestra época (OMT, 2022, s.p.).

En este marco, se considera que la academia debería revisar el alcance pedagógico que está logrando en la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, tanto del tema clima-turismo, en lo particular, como en los temas relativos al turismo sustentable, en lo general, así también resultaría conveniente evaluar el aprendizaje sobre métodos de trabajo, técnicas e instrumentos que generen un resultado concreto.

En relación con el Objetivo 14, Vida submarina, resalta que el segmento turístico de sol y playa, “el mayor segmento turístico, para los pequeños estados insulares [...] depende de unos ecosistemas marinos saludables. El desarrollo del turismo debe formar parte de una ordena-

ción integrada de las zonas costeras [...] y servir de vehículo para promover la economía azul” (OMT, 2022, s.p.). De esta afirmación, deriva claramente la necesidad de replantear lo que el sector turístico está haciendo con las playas, con hincapié en la flora y la fauna marina, toda vez que turistas y visitantes contribuyen a la desaparición de los ecosistemas marinos debido a su uso irracional para la pesca o para actividades recreativas.

Algo similar ocurre con el ODS 15, relativo a Vida de ecosistemas terrestres. De acuerdo con la OMT, el turismo sustentable: “puede desempeñar un papel importante, no solo en la conservación y la preservación de la biodiversidad, sino también en el respeto de los ecosistemas terrestres” (OMT, 2022, s.p.). De aquí el señalamiento respecto a evaluar el aprendizaje del turismo sustentable como una herramienta metodológica que contribuya a sensibilizar y a poner en práctica acciones más amigables con los ecosistemas de los diversos destinos turísticos, al incorporar a un mismo tiempo otras alternativas más contundentes y que marquen una diferencia real y sentida en la formación profesional de los licenciados en Turismo.

En cuanto al Objetivo 16, relativo a la Paz, justicia e instituciones sólidas, la OMT establece que: “el sector puede fomentar la tolerancia y el entendimiento multicultural e interconfesional, asentando así los cimientos de sociedades más pacíficas” (2022, s.p.). Sin embargo, es prioritario resaltar que se desconoce la profundidad y extensión de estos temas en los planes y programas de estudios que ofertan la licenciatura en Turismo en el país, estimando que son escasas las asignaturas o unidades de aprendizaje que por sí mismas, aborden estos tópicos de trascendencia social. En consecuencia, seguimos planteando las interrogantes: ¿cómo se podría contribuir a la formación de profesionales en turismo que sean conocedores y, por ende, promotores de temas sobre paz, justicia, inclusión, interseccionalidad y género?

Respecto al último ODS, el 17, referido a las Alianzas para lograr los objetivos, la OMT postula que debido a “su naturaleza intersectorial, el turismo tiene la capacidad de reforzar las asociaciones público-privadas y de involucrar a múltiples agentes interesados [...] para trabajar juntamente con el fin de alcanzar los ODS y otros objetivos comunes” (2022, s.p.). Se reconoce la capacidad y potencialidad del sector para lograr un trabajo colaborativo, orientado hacia el bienestar de la comunidad receptora, las ganancias de los empresarios privados y la satisfacción de los propios turistas. Pero se cuestiona ¿cuáles son los avances reales y situados, que se han tenido desde la puesta en marcha de los ODS?, y ¿cuál es el papel que desempeña la academia y los propios alumnos y egresados formados en ella respecto a este objetivo en particular?

Con base en las reflexiones vertidas y tomando como referente los postulados de la propia OMT, se identifican, al menos, dos grandes retos respecto a la formación del licenciado en Turismo:

- A) Formar profesionales con una mirada crítica, que les permita evidenciar y vislumbrar las problemáticas turísticas (políticas, económicas, ambientales, sociales y culturales), dotándoles a un mismo tiempo de las herramientas necesarias para abonar a la solución de aquéllas, no solo para la gestión de riesgos e incertidumbres, sino para la aplicación de tecnologías y energías alternativas, renovables y

sostenibles que garanticen la preservación y conservación de los recursos naturales y culturales que constituyen los mayores atractivos de la corriente turística.

- B) Vincular a la academia, de manera efectiva, con el sector empresarial turístico, a las autoridades municipales y estatales, así como a la población local, para contribuir en la solución de los efectos adversos que ocasiona el turismo, entre ellos, la contaminación del agua, el suelo y el aire.

Se cree que el logro de estos objetivos no se dará para el cierre de esta década, toda vez que en México quedan pendientes relacionados con el ámbito turístico que aún no han sido resueltos, y a las que se van sumando los diversos aspectos aquí planteados. Por ello, se resalta la necesidad de pensar en alternativas desde el currículum, que permitan formar a licenciados en Turismo que sepan identificar, diagnosticar y evaluar dichos problemas, y al mismo tiempo, proveer posibles alternativas para su mitigación, o bien, para su solución definitiva. Todo a través de una vinculación colaborativa y efectiva entre la universidad y los sectores público, privado y social.

Para tal fin, se requiere una academia más proactiva que propositiva, reconociendo que es tiempo de enseñar y actuar. Prediquemos con acciones apoyadas en teorías. Acerquemos a los alumnos en formación con las comunidades y sus necesidades más apremiantes, y hagamos del turismo la panacea que tiene el potencial de ser, de cara a un desarrollo sostenible.

### **Tendencias nacionales del turismo al 2030**

En complemento al apartado anterior, se realiza a continuación un esbozo de posibles tendencias para el turismo al 2030, poniendo énfasis en los cambios generados en el sector a consecuencia de la pandemia por COVID-19, con la intención de otorgar orientaciones para configurar una prospectiva con mayor pertinencia sobre la formación profesional.

Desde principios de siglo, el *World Business Council For Sustainable Development* (2021) había referido que la década de los años 2020 sería turbulenta y de transformaciones estructurales, en virtud de la crisis energética y económica que se generaría ante el incremento del dióxido de carbono (CO<sub>2</sub>) y el necesario –aunque resistido– cambio de tecnologías fósiles a verdes. Esta visión otorgó un esperado escenario de incertidumbre, austeridad y revolución tecnológica que modificaría la sinergia global, pero la crisis sanitaria que se presentó a principios de la década fue absolutamente contingente y condujo a una gran parte de la humanidad a niveles de restricción nunca vistos, durante, al menos, un año de duración. La inmovilidad generada ante el cierre de fronteras y el prolongado confinamiento local/regional, ocasionó la crisis más profunda sufrida por el turismo en toda su historia, al impedir su ejecución y paralizar sus encadenamientos productivos, develando su vulnerabilidad para destinos y regiones con una alta dependencia económica de esta actividad.

A partir de esta difícil experiencia, se conformaron nuevos retos que impactarán en la formación del profesionista en turismo a corto y mediano plazo. Se destaca a continuación una selección de los cambios y retos que se consideran relevantes para nuestro contexto nacio-

nal, que deberán considerarse además en la formación del talento humano que laborará en el sector turístico. Así se señala a qué ODS se corresponde cada cambio/reto.

*a) Precariedad del empleo y el ingreso.*

El ODS en el que impacta es el 8, Trabajo decente y crecimiento económico.

La precariedad del empleo en turismo se distingue por sus desfavorables condiciones laborales de subcontratación, inseguridad laboral, especialización y flexibilidad del trabajo (Cañada, 2016; Robinson *et al.*, 2019), siendo México uno de los países en donde estas condiciones se expresan de manera acentuada (Rubí-González y Palafox-Muñoz, 2017). El impacto de la pandemia ha incrementado las condiciones precarias del empleo en turismo (Cañada, 2021), afectando particularmente a mujeres y jóvenes. En estados turísticos como el de Quintana Roo, se estima que muchos jóvenes perdieron su empleo en los primeros meses de la pandemia, pero más tarde fueron recontratados en condiciones de subcontratación con salarios menores y horarios excesivos (Galera, 2021). Estos grupos han aceptado laborar en condiciones de explotación para asegurar un ingreso mínimo, pero esto puede repercutir en un descenso del promedio salarial en el sector turístico, con vehemencia en los destinos rurales, donde el personal es en sí operativo, de primer empleo y sin requisitos de nivel educativo (Observatorio Laboral, 2022). Habrá que observar el impacto que generará en el empleo turístico la reforma a la Ley Federal del Trabajo aprobada en el año 2021, que prohíbe la subcontratación laboral y se espera revierta el gran avance alcanzado en la práctica del *outsourcing* en el sector (Torruco, 2021).

*b) Reconocimiento de la vulnerabilidad.*

Son varios los ODS en los que se puede ubicar este cambio, pero se eligen como principales el 8, en su apartado de Crecimiento económico, y el 10, referido a la Reducción de las desigualdades.

Sin duda, en el ámbito internacional se continuará con la iniciativa ST-EP (Turismo sostenible/Erradicación de la pobreza) con incentivos de apoyo para su promoción integral, como una forma de reducir la pobreza, la inequidad y el deterioro ambiental. Sin embargo, la vulnerabilidad del sector ha quedado de manifiesto ante la pandemia por COVID-19, incluso en economías desarrolladas (Palomino *et al.*, 2020; Valensisi, 2020), por lo que se debe reconocer la dificultad de implementar dicha iniciativa ante la carencia de empleos de calidad, la dependencia por la especialización económica y la competencia desigual por las fuerzas del mercado. En el caso de México, la región del sureste debió declarar al turismo como actividad esencial, para poder obtener algunos apoyos y solventar la crisis, visto así, es clara la importancia de una estrategia de seguridad, así como la diversificación económica y de mercado para disminuir la fragilidad del sector. En consecuencia, los protocolos, certificaciones y sellos de seguridad continuarán vigentes ante posibles nuevas amenazas, tornándose cada vez más sofisticados e inteligentes, como elementos de competitividad.

### *c) Deterioro ecológico y cambio climático.*

Los ODS a los que corresponde son el 6, Agua limpia y saneamiento; el 7, Energía asequible y no contaminante; el 13, Acción por el clima; el 14, Vida submarina; y el 15, Vida de ecosistemas terrestres.

Si bien uno de los efectos positivos de la pandemia fue disminuir momentáneamente la presión sobre los recursos naturales de nuestro planeta, el calentamiento global y el cambio climático siguen manifestando un peligroso crecimiento de la temperatura media (Panel Intergubernamental para el Cambio Climático [IPCC], 2022) que amenaza con crear eventos meteorológicos más extremos. En el caso de México, las costas serán el elemento más visible del impacto que está recibiendo el sector, particularmente en la región del Caribe, ante la llegada de huracanes y del sargazo que afectan el disfrute de las playas. Pero el problema irá mucho más allá, puesto que son varios los indicadores del deterioro ambiental que se mantienen constantes en el país y que apuntan a continuar en esa dirección, entre ellos, el estrés hídrico, la escasez de aguas tratadas, las especies en peligro de extinción, la pérdida de la cobertura vegetal, la deforestación, la contaminación del océano y la falta de protección de áreas clave de biodiversidad, entre los más destacados, los cuales ya forman parte de los señalamientos considerados en el pilar de la Sustentabilidad Ambiental del Índice de Competitividad Turística de Viajes y Turismo (WEF, 2019, 2022), como uno de los calificados con menor puntuación, conjuntamente con el pilar de seguridad y protección.

### *d) Reconfiguración de la comercialización.*

Se vincula con los ODS 9, en el aspecto de Innovación, y el 11, respecto a Comunidades sostenibles.

La parálisis de la movilidad potenció exponencialmente la comunicación y el consumo a través de plataformas digitales, páginas web y redes sociales que se popularizaron con celeridad en el país para atender las necesidades de la población (AMVO, 2021; Branch, 2021). En consecuencia, la comercialización electrónica o *e-commerce* aumentó 81 % con respecto al año 2019 y se volvió la mejor ventana comercial de las empresas de productos y servicios. Hoy en día, aquellos negocios que no aparecen en la red tienen mayor probabilidad de salir del mercado y de reducir su tiempo de vida, lo que se volvió una realidad para muchas pequeñas y medianas empresas, particularmente rurales de base comunitaria e indígena (Cruz, 2020).

Aunque la categoría de viajes, movilidad y alojamiento reportó una caída de casi el 50 % durante la pandemia, según la Asociación Mexicana de Ventas Online (2021), el gasto de compra en comida alcanzó el más alto crecimiento (42.5 %), por lo que su repercusión en los servicios turísticos es inminente. Se debe reconocer que los hábitos de consumo de los mexicanos se han reconfigurado, 7 de cada 10 mexicanos conectados a internet ya realizan compras *online* (Branch, 2021), por ende, las empresas turísticas se ven obligadas a sumarse al comercio electrónico para aumentar su probabilidad de subsistencia, reto que confronta a muchas de ellas por su rezago tecnológico. Por añadidura, se debe tener en cuenta que las empresas proveedoras de insumos de los servicios turísticos, se enfrentan a corto plazo a una competencia

de nuevos proveedores online que pueden alterar el ya resquebrajado encadenamiento productivo de vendedores tradicionales.

*e) Adaptación a mercados cambiantes.*

Al igual que el anterior aspecto, el presente incide en los ODS 9 y 11, además de intervenir en el 8 con relación al Crecimiento económico.

Si bien el mercado turístico se encontraba en amplia diversificación al inicio de la pandemia, durante ésta el comportamiento de los grupos etarios marcó distintas prácticas de viaje de acuerdo con los estilos de vida, las preocupaciones y los intereses generacionales. Por una parte, fue claro que los llamados *Baby boomers* y la generación X corrieron menos riesgos y limitaron sus desplazamientos recreativos y turísticos durante el confinamiento; en cambio, los *millennials* y *centennials* fueron más aventurados y aprovecharon su *expertise* en el manejo digital para estructurar sus viajes en sintonía con las economías colaborativas (OMT, 2021).

Por otra parte, en la mayoría de los países se focalizó al mercado doméstico como el principal segmento, derivado del turismo de proximidad hacia los espacios rurales, con mayor frecuencia, lo que obligó a los prestadores de servicios turísticos a realizar ajustes a sus ofertas para adaptarlas a los gustos de los clientes “locales”. Para el caso de México, la experiencia muestra que, si bien nuestro mercado internacional seguirá concentrado en el turismo proveniente de Estados Unidos (DATATUR, 2022), el mercado doméstico regional será el más seguro en los tiempos por venir, por consiguiente, se deberá tener conocimiento sobre su perfil y preferencias de viaje y de gasto, debiendo realizar con cierta frecuencia un monitoreo para conocer sus requerimientos y rápidamente ofertar servicios que le satisfagan. Cabe agregar que durante la pandemia se desarrolló una tendencia hacia los productos turísticos de naturaleza y rurales que se espera perdure, así como se incrementa un turismo de salud y bienestar, debido al avance demográfico de la población con “enfermedades modernas” y sus secuelas. No obstante, se considera que el turismo de sol y playa continuará como dominante en nuestro país, tras la resiliencia del sector.

*f) Afianzamiento del narcotráfico.*

Se vincula al ODS 16, Paz, justicia e instituciones sólidas.

El narcotráfico ha alimentado la violencia y la inseguridad en el país desde hace años, pero el confinamiento ha dado nuevas oportunidades de expansión a los cárteles: crecimiento de la demanda de estupefacientes en Estados Unidos, carencias en poblaciones marginadas, incremento del desempleo en jóvenes y debilitamiento de la vigilancia en distintos territorios, entre otras (Grillo, 2020). Varias sinergias se han formado entre el narcotráfico y el turismo (Ramírez *et al.*, 2010), pero en los últimos años en los destinos turísticos rurales se han observado prácticas recurrentes, como la extorsión a negocios turísticos, los secuestros de empresarios y la imposición de autoridades municipales (Osorio *et al.*, 2017; Infobae, 2021). En algunos pueblos del centro del país, como es el caso de Ixtapan de la Sal, Malinalco y Valle de Bravo en el Estado de México, las condiciones geográficas, las complicidades locales, la insuficiencia de las fuerzas de seguridad y/o el propio rezago social de algunos sectores, han facilitado la operación de estos grupos, lo cual se encuentra poco documentado debido a lo riesgoso del tema.

En este sentido, es importante reconocer que existe un ambiente de conflicto en los destinos locales, muchos de ellos declarados Pueblos Mágicos, situación que desafortunadamente tenderá a prolongarse ante la falta de una asertiva estrategia de combate a la violencia.

En el encuadre de los cambios y retos expuestos, el talento humano deberá ampliar y profundizar las competencias que habían sido señaladas como las deseables en el ámbito nacional para los profesionales del turismo formados en la educación superior (Gutiérrez *et al.*, 2022), incorporando y/o adquiriendo conocimientos y habilidades sobre el márketing digital, la gestión de riesgos y conflictos, la gestión integral sustentable, la innovación, el emprendedurismo y el entendimiento cultural, entre los más destacados. Todo ello, en el marco de las tendencias de la educación superior y la formación profesional que se presentan en el siguiente apartado.

### **Prospectiva de la educación superior y la formación profesional**

El panorama expuesto en el apartado anterior no puede ser menos complejo, por un lado, tenemos problemáticas nacionales e internacionales, identificadas previo a la pandemia y de manera puntual, como se han desarrollado aquellas de atención al cumplimiento de los ODS, en donde países, organizaciones, instituciones educativas y la población en general somos corresponsables.

Las proyecciones para el 2030, señalaban que la economía mundial se habría transformado, habría nuevas maneras de generar alianzas regionales que definirían y dominarían la competitividad de la educación en lo global, difícilmente se vislumbraba un escenario de desarrollo solo local, pero todo ello se adelantó al 2030, llegó la pandemia y revolucionó el ritmo de desarrollo, las concepciones educativas y las necesidades y respuestas en todos los sectores y en todas las regiones; como consecuencia, las competencias profesionales a nivel mundial se han incrementado y diversificado para tratar de coadyuvar más al logro de la recuperación de la economía mundial. Se ha identificado la necesidad de nuevas profesiones y avances tecnológicos acelerados, por lo tanto, la educación y la tecnología se han convertido en un binomio indisoluble.

Sin embargo, los retos que tenemos frente a las IES en este momento son complejos e impostergables. La educación es otra después de la pandemia, las instituciones educativas funcionan de manera diferente y las necesidades de formación han cambiado en demasía. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), a principios del año 2020, señaló que los países deberían de implementar aprendizajes remotos para responder a la problemática mundial y coadyuvar al cumplimiento de los ODS, con lo relativo al número 4, al establecer políticas para impulsar el acceso del aprendizaje en línea y otras directrices más para apoyo a los docentes. Todo ello se tuvo que adelantar y ahora se agrega un precepto de prioritaria atención: la transformación de la educación superior. El pasado 20 de mayo en Barcelona, España, en el marco de la tercera Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO, (WHEC, 2022), la *Global University Network for Innovation* (GUNI) presentó los horizontes de transformación para este nivel educativo, en los próximos años (2022-2025), en la elaboración de esta propuesta participaron más de 90 autores alrede-

dor del mundo, quienes analizaron la situación de las universidades de todas las regiones, los desafíos a los que se enfrentan y lo se debe repensar y hacer para detonar un verdadero proceso de transformación en el futuro inmediato.

Como podemos ver, las IES estamos en una condición de movimiento necesario, en algunos casos con pleno convencimiento y un trabajo emprendido, y en algunos otros, con una tendencia inercial, empero, es impostergable dar respuesta a las preguntas planteadas al inicio de este capítulo: ¿cuáles han sido los avances en educación superior y particularmente en turismo?, ¿cómo los ODS están relacionados con la formación de los licenciados en Turismo?, y ¿cuáles son los retos tanto para el sector turístico como educativo para los próximos ocho años? Aunado a ello, la educación turística sin duda tiene que engarzarse en los procesos de transformación, para responder a un turismo diferente, descendiente de la pandemia.

A continuación, daremos un esbozo de los grandes desafíos que tienen las IES turísticas partiendo del precepto de que el sector tiene una condición global, por lo tanto, la formación turística debe repensarse en prospectiva dentro de este contexto.

Como se ha señalado, pensar en el año 2030 es pensar en una brecha muy corta de actuación ante una formación turística que no responde a la nueva realidad turística. Si las IES actuaran en este momento generando planes de estudio emergentes tendrían la posibilidad, quizá, de egresar cinco generaciones al 2030, la primera dentro de al menos cuatro años, pero ¿qué hacer con las generaciones actualmente inscritas, que siguen un currículum mayormente alejado de un turismo resiliente, en franca recuperación y transformación? Generaciones que enfrentarán el reto de inserción laboral complejo por todo el trasfondo económico, social, político, de salud, etc., que dejó la pandemia.

Ante tal contexto, se debe de tener en cuenta que la recuperación de la actividad turística no depende en exclusiva de nuevas políticas o de la también recuperación económica o la propia evolución de la pandemia, sino también y muy importante, como ya se mencionó, de la transformación de la formación turística. Por lo tanto, ¿qué implica diseñar, desarrollar e implementar un nuevo currículum, cuando la pandemia expuso las fallas en los modelos educativos, el mercado laboral y la poca capacidad de actuación de las IES ante un entorno no esperado?

Lo primero, generar verdaderas alianzas con todos los actores del sector, para repensarlo e identificar desde varias perspectivas los profesionistas que se requieren para tal contexto. Diseñar nuevos modelos educativos, acorde con la realidad mundial, como los auténticos modelos híbridos, no entendidos solamente como la combinación de dos modalidades, la presencial y la virtual, si no en los que permeen los dos pilares que le dan sustento, como se explica en el libro *La hibridualidad en la Educación Superior* (Herrera y Montero, 2021), donde el primer pilar habla de la innovación crítica, que implica el desarrollo de estrategias de innovación (soportadas en la tecnología) de aprendizajes interconectados que promueven el aprendizaje autónomo, y el trabajo en equipo interdisciplinario, la creatividad y la reflexión crítica y ética; mientras que el segundo pilar es la responsabilidad social universitaria, que tras la pandemia toma una mayor fuerza, y se redefine, ya que compromete a las IES a considerar las necesidades y problemas sociales e individuales, bajo una dinámica de síntesis con procesos ligados al desarrollo humano sostenible y a la formación cultural, por lo tanto, en este sentido,



la realidad debe de impregnar los procesos educativos, haciéndose manifiesta la solidaridad, la cooperación, la atención a problemas de grupos diversos y la inclusión.

La hibridualidad da respuesta a las nuevas necesidades de formación turística, ya que promueve conocimientos sostenibles e interdisciplinarios, un pensamiento crítico, forma en escenarios reales y en el aula, por tanto, una educación dual se vuelve un elemento indispensable desde los primeros semestres. Se desarrolla en ambientes presenciales y virtuales, provee de habilidades para resolver problemas cotidianos, transfiere los conocimientos teóricos y prácticos a la resolución de problemas del campo laboral planeando, al desarrollar y evaluar diversas actividades especializadas y complejas en cuatro contextos: el real, el escolar, el virtual y el presencial (Herrera y Montero, 2021).

Por lo tanto, si hemos transitado desde una realidad general global, a una realidad y necesidad de nueva formación turística, de manera particular no podemos dejar de señalar que los currículum actualmente no cubren las necesidades de una nueva realidad del sector y mucho tiene que ver su creación desde el escritorio, con diagnósticos alineados con mayor frecuencia a revisiones documentales y no a una realidad experimentada, separados de la importancia del emprendimiento social que apunte, entre otras cosas, al desarrollo de las comunidades locales. Asimismo, hay tres aspectos relevantes que no se pueden omitir en la formación turística: una base teórica sólida integrada a la práctica, la construcción del turismo como un campo de conocimiento autónomo y el uso de herramientas tecnológicas. Tomando como referencia el primer aspecto, es importante señalar que los planes de estudio de Turismo deben tomar como insustituible la educación híbrida y dual (Castillo *et al.*, 2020).

Los planes de estudio de Turismo también deben de migrar, como lo señalan Collado y colaboradores (2013), hacia alternativas orientadas a la solución de problemas en contextos reales, complejos y desarrollados, a la formación práctica y experiencial alineada a las necesidades del entorno y del ámbito empresarial, y a la incorporación de la tecnología, las habilidades blandas y la diversidad cultural.

En conclusión, de acuerdo con la revisión llevada a cabo para conocer más acerca de las tendencias del turismo al 2030 y la prospectiva de la formación profesional turística, es innegable que el enfoque tradicional de educación ya no tiene vigencia. La mayoría de los autores sugieren considerar para el diseño curricular, un turismo sostenible y asociado con los ODS; la incorporación de habilidades blandas (como la creatividad, la innovación, la inteligencia emocional, el pensamiento crítico, entre otras); la gestión de riesgos y conflictos; la gestión integral sustentable de destinos; el análisis de datos a través de herramientas tecnológicas, la ética, aprendizajes adaptados al ritmo de los estudiantes, (trayectorias personalizadas); protocolos de salud e higiene que demandan nuevas certificaciones; estrategias de márketing digital, el desarrollo de nuevos productos y servicios que den respuestas a nuevas categorías de turistas, con nuevas necesidades y gustos, tecnologías para conocer cada vez más al cliente (*contactless*): inteligencia artificial, realidad aumentada, virtual y extendida; cultura de paz, y la lista se puede volver interminable ante un panorama incierto, cambiante e inestable que pone a prueba a las IES. Dado que éstas deben lograr una formación interdisciplinaria, con la posibilidad de generar soluciones colegiadas a través de un trabajo colaborativo, con preferencia a distancia y partiendo de problemas prototípicos, sin dejar de considerar contenidos

transversales universales, como la sostenibilidad ya mencionada, y el desarrollo concebido desde lo global, para incidir en lo local.

Todo ello, nos lleva a no dejar de considerar tampoco al turismo en su esencia de evolución continua, por lo tanto, como consecuencia, el currículum debe estar en constante movimiento y actualización, formando a los profesionistas en turismo que realmente requiere el sector; sin embargo, las IES deben considerar que para lograr todo esto, son necesarios también nuevos docentes que lleven a cabo una verdadera educación turística disruptiva y transformadora.

Así entonces, un turismo sostenible, inteligente y de excelencia requiere un cambio en la cultura emprendedora, en los modelos de negocio, en la investigación y en los métodos de trabajo, ya que, al pasar por este proceso de cambio radical, son imprescindibles soluciones expeditas y de profesionistas que lidereen esta transformación.

### **Educación superior en turismo, situación actual y desafíos de la universidad pública**

Las IES en el ámbito del turismo desempeñan un rol fundamental en la formación de los profesionales que deben contribuir, mediante su ejercicio, a la satisfacción de las demandas de los viajeros y a la diversificación de aquellos productos y servicios que se ponen a disposición del consumidor para motivar el desplazamiento turístico.

De aquí la necesidad de que universidades, tanto públicas como privadas, universidades tecnológicas, colegios técnicos, fundaciones, facultades, academias, institutos y otros centros educativos que conforman la oferta de educación superior en México en materia turística (Pimentel, 2016, citado en Duarte, 2017), enfoquen su atención en satisfacer los requerimientos de las organizaciones que conforman el mercado laboral turístico, pero también, en cumplir con las exigencias de la profesión *per se* a través de los colegios de profesionales; en resolver las necesidades y problemas que presenta la sociedad en su conjunto –en relación con el turismo–, y de manera simultánea, tratar de cubrir las expectativas individuales de los alumnos que se forman en sus aulas.

De hecho, a partir de 1990, a nivel mundial se comenzó a promover que las instituciones educativas de nivel superior sean capaces de responder “tanto a las exigencias del ámbito económico como a las necesidades sociales” (Ruiz-Corbella y López-Gómez, 2019, p. 12), formando profesionales en competencias, con capacidad de transferencia tecnológica y con disposición hacia un proceso de educación continua y permanente que los habilite para su desempeño, tanto presente como futuro. Tales orientaciones continúan siendo prioritarias en términos educativos.

Pero una cosa es lo que se desea, y otra lo que ocurre en la realidad: a raíz de la pandemia ocasionada por el COVID-19, la educación se ha visto impactada en dos frentes principales: en el cierre de escuelas alrededor del mundo (algunas de manera permanente al no poder conservar su matrícula, la cual se ha visto disminuida drásticamente en todas las demás), y en la recesión mundial que está provocando una crisis económica sin precedentes, lo que asimismo está impactando en una menor oferta, y propiciando una mengua en la demanda educativa (Grupo Banco Mundial, 2020, p. 5).

En consecuencia, desde ahora se puede adelantar que el ODS número 4, “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, ya no se alcanzará: para abril de 2020, cerca de 1600 millones de niños y jóvenes estaban fuera de la escuela (UN, 2020); esto ha venido a alterar la formación turística, basada en su gran mayoría en carreras orientadas hacia el sector servicios.

Hasta el mes de febrero de 2020, el Consejo Nacional para la Calidad de la Educación Turística (CONAET) registraba en su directorio 119 programas de educación turística y gastronómica vigentes, acreditados (Peñaloza y Cruz, 2021), donde se han identificado cuatro perfiles de egreso preponderantes:

- 1) Administración de instituciones-hospitalidad (2 % del total de los programas).
- 2) Gestión empresarial turística (44 % del total).
- 3) Planificación y desarrollo turístico, en combinación con gestión empresarial (46 %).
- 4) Turismo alternativo (8 %).

Estos perfiles de egreso que predominan en las IES se traducen en carreras con la denominación de licenciatura en Empresas Turísticas, en Administración de Hoteles y Restaurantes, en Administración Turística, en Gestión de Servicios Turísticos, en Gestión Turística, en Gestión y Desarrollo Turístico y en Turismo, entre otras. Se resalta que, en la generalidad de los programas educativos señalados, se prepara a los alumnos para desempeñarse en el área de servicios turísticos de hospedaje, de alimentos y bebidas, administración de bares, centros nocturnos, lugares de entretenimiento y ocio. Al igual que en servicios varios como operadoras o agencias de viajes; arrendadoras de autos, centros de convenciones y guías de turistas (DATATUR, 2020).

En el caso específico de la UAEMéx, la más antigua del país en términos de la formación turística de tipo público, inició ofreciendo la carrera de Guías Diplomados en Turismo en 1958 (con una duración de 3 años); continuó con la carrera de Técnico en Turismo en 1965 (4 años), y en 1971 se creó la Licenciatura en Turismo (de 5 años), en la que se promovía un “carácter administrativo combinado con la orientación humanística hacia el turismo social” (Facultad de Turismo y Gastronomía, 2015, p. 8).

En 1985 se implementó un nuevo Plan de Estudios (PE) orientado a la planeación, administración, promoción e investigación del turismo desde el punto de vista recreativo, y para beneficio de los diversos grupos sociales; en 1993 y en 1999 se modificó nuevamente, enfocándose en primera instancia hacia la dirección de organizaciones turísticas para fomentar su competitividad, y luego, en la vinculación entre el campo laboral y la sociedad con el fin de ofrecer una formación más pertinente. En 2003, el PE se reestructuró con el objetivo de “formar profesionales que contribuyan al desarrollo de la actividad turística a través de la gestión de empresas turísticas y del patrimonio natural y cultural, encaminada a la solución de problemas y la acertada toma de decisiones para el fortalecimiento del turismo” (Facultad de Turismo y Gastronomía, 2015, p. 9).

Con base en la problemática identificada en ese entonces, en la segunda década de este siglo, el PE de la Licenciatura en Turismo ofertado en la Facultad de Turismo y Gastronomía de la UAEMéx, tuvo otra reestructuración en 2015, PE que continúa vigente (abril de 2022), y se dirige a superar, a través de la formación de sus estudiantes, obstáculos tales como la carencia de competencias relacionadas con la comunicación oral y escrita en español e inglés, con la comprensión de textos, con capacidad de liderazgo, creatividad e innovación y toma de decisiones. Pero, sobre todo, y según lo reportado por los propios empleadores encuestados durante el estudio de pertinencia, con la falta de experiencia laboral de los alumnos (Facultad de Turismo y Gastronomía, 2015, p. 13).

De ahí que el perfil de egreso que se consigna en el PE vigente sea el siguiente:

El egresado de la Licenciatura en Turismo de la Universidad Autónoma del Estado de México contará con los elementos teórico-metodológicos para su intervención en el diseño, ejecución, evaluación y gestión de planes, programas, proyectos y emprendimientos innovadores de las organizaciones en los ámbitos público, privado y social, que coadyuven a fortalecer la sustentabilidad y competitividad del turismo (Facultad de Turismo y Gastronomía, 2015, p. 134).

En este sentido se enfatiza que, a través de la formación de los universitarios de la UAEMéx, se fomenta la investigación del turismo *per se*, como objeto de estudio; se promueve el desarrollo turístico y la gestión del patrimonio de manera sustentable, así como se impulsa la innovación y la competitividad para la operación de las organizaciones turísticas, todo en un marco de humanismo y responsabilidad social. Como tal, se enfatizan como ejes de esta preparación, la sustentabilidad, la competitividad y el desarrollo local.

En relación con estos ejes y su manera de favorecer el logro de los ODS por medio del desempeño profesional de los egresados que ya están insertos en el mercado laboral, y de los estudiantes que se encuentran en proceso de preparación en las aulas, consideramos que se trata de temas neurálgicos en la formación y de tópicos transversales que se relacionan con los 17 ODS y, en consecuencia, con el turismo. De aquí la necesidad de conceptualizarlos y aclararlos, como una forma de invitar a todos los académicos, investigadores, concedores e interesados en el ámbito turístico, a su comprensión, reflexión, discusión, pero, por encima de todo, a su incorporación a los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas donde se prepara a los futuros profesionales.

Para quienes suscribimos este texto, la sustentabilidad significa aprovechar todos los recursos disponibles, de todo tipo (naturales, culturales; humanos, financieros, materiales) y emplearlos racionalmente en favor del bienestar social, pero sin explotarlos o agotarlos, como se ha venido haciendo hasta ahora. Especialmente porque reconocemos su relevancia para la práctica del turismo, que involucra desplazamientos continuos y permanentes del lugar de residencia habitual del turista o visitante hacia diferentes destinos, atraídos precisamente, por los recursos que así se convierten en atractivos y favorecen el traslado de las personas. Asimismo, coincidimos con el autor colombiano Plinio Zarta Ávila (2018), quien postula que:

Lo sustentable contempla valores que deberían ser intrínsecos con nuestro comportamiento, el poder comprender la limitación de recursos escasos de una sociedad ante unas necesidades humanas diversas e ilimitadas y su relación con los límites de crecimiento económico; la necesidad de transformar el sistema económico dominante para garantizar que la industria

y la agricultura produzcan energías limpias sobre la base de la utilización de recursos renovables; la satisfacción de las necesidades presentes sin comprometer las generaciones futuras, con el propósito de encontrar el bien común. Todos estos fundamentos de lo «sustentable» traen consigo un nuevo enfoque sobre la necesidad de un cambio en la mentalidad humana, a través de una revolución cultural en la educación y en los valores de la sociedad (p. 418).

Es precisamente la valoración de tales recursos, sobre todo para el caso del turismo, que resulta tarea insoslayable la concientización de alumnos, egresados y de todos aquellos actores involucrados en el ámbito turístico, en torno a la preservación, conservación e inclusive salvaguarda –entendida como defensa y protección legal o normativa– de estos bienes que constituyen la materia prima del turismo y los que, sin duda, garantizan su continuidad.

En cuanto a la competitividad, el segundo eje que se impulsa en la licenciatura en Turismo que se oferta en la UAEMéx, y que vislumbramos como sostén de cualquier carrera universitaria, consideramos que se relaciona con el dominio del comportamiento de cualquier organización para orientarla a una adecuada toma de decisiones, a fin de conducirla al logro de sus objetivos, y al alcance de resultados favorables para ella. Entendiendo como organización, aquella institución pública, privada o social, empresa u organismo que administra de forma eficiente sus recursos.

Si la organización emprende las acciones pertinentes para satisfacer las necesidades del mercado o público al cual va dirigida y consigue optimizar su desempeño financiero, operativo, de producción de sus bienes o servicios, podrá posicionarse positivamente en el ámbito de su influencia, y distinguirse de las demás entidades que ofrecen algo similar a ella, es decir, de sus competidores. De aquí la importancia de formar a los futuros profesionales del turismo en cuanto al conocimiento y comprensión de cómo funcionan las organizaciones relacionadas con el sector, y de qué es lo necesario para convertirlas en organismos autosuficientes, sostenibles, y competitivos. Porque para autores como Otero y Taddei (2018), la competencia es siempre positiva, ya que:

... impulsa a las empresas a lograr consolidarse en el mercado local, trascender las fronteras y posicionarse en mercados externos, cuyo beneficio se traduce en alcanzar niveles de rentabilidad satisfactorios para sus propietarios y mantener una posición destacada en el sector en que actúan (p. 2).

Al ser los servicios turísticos tanto básicos como complementarios (transportación, hospedaje y alimentación, ocio, recreación y entretenimiento), los motores de la industria, y al predominar en México carreras que forman profesionales en dicho segmento, tal y como establecemos al inicio de este apartado, el tema de la competitividad adquiere mayor relevancia, en especial porque involucra asignaturas como Administración, Contabilidad, Economía, Finanzas, Emprendimientos, Gestión de empresas turísticas, de Talento humano, Mercadotecnia, Plan de Negocios e Innovación de productos y servicios.

En relación con el eje Desarrollo, postulamos que éste implica cualquier transformación, producto de la interrelación de factores diversos, como los económicos, políticos, sociales y culturales, entre otros, pero ningún cambio es positivo, si no se traduce en la mejora del bienestar de las personas implicadas. Para el caso específico del desarrollo local que enunciamos como pilar de cualquier proceso formativo, consideramos que debe entenderse desde

un punto de vista espacial, es decir, pensar en él como el cambio favorable que debe abonar a elevar la calidad de vida de los sujetos, de aquéllos que conforman las comunidades receptoras de las corrientes turísticas, pensando en el caso que nos ocupa. De acuerdo con Vázquez (1988), para lograr un desarrollo local integral de las localidades, se debe pensar en él como:

Proceso de crecimiento económico y de cambio estructural que conduce a una mejora en el nivel de vida de la población local, en el que se pueden identificar tres dimensiones: una económica, en la que los empresarios locales usan su capacidad para organizar los factores productivos locales con niveles de productividad suficientes para ser competitivos en los mercados; otra, sociocultural, en que los valores y las instituciones sirven de base al proceso desarrollo; y, finalmente, una dimensión político-administrativa en que las políticas territoriales permiten crear un entorno económico local favorable, protegerlo de interferencias externas e impulsar el desarrollo local (citado en Sosa *et al.*, 2020, p. 312).

Si se analiza el concepto proporcionado de desarrollo local, podrán identificarse los ejes sostenibilidad y competitividad, incluidos claramente en él, y a un mismo tiempo, podrán relacionarse con las ideas centrales que dan sentido a los ODS postulados en la Agenda 2030. Y ejes, ODS y turismo, conforman parte de estos factores que requieren interrelacionarse de forma continua y permanente.

Sin embargo, en orden de establecer dichas interrelaciones y que éstas sean sostenibles, competitivas y contribuyan al desarrollo local, especialmente en el siguiente lustro pos-pandemia, se visualizan varios desafíos para la siguiente década que competen no únicamente al ámbito de la educación superior en México, o a la formación profesional en el área del turismo, sino a todos los actores que, de forma directa o indirecta, estamos implicados en la educación y/o en el turismo. Entre los principales desafíos que encontramos en relación con estos planteamientos están:

- a) Dotar a los estudiantes de nivel superior de las competencias requeridas en el mercado laboral y en el propio sector profesional, considerando como ejes transversales la sostenibilidad, la competitividad y el desarrollo local.
- b) Diseñar estrategias específicas para desarrollar tales competencias en aquellos alumnos universitarios que ingresaron a la universidad antes y durante la pandemia ocasionada por el COVID-19, toda vez que la realización de Prácticas y Estancias Profesionales, del Servicio Social y de la Movilidad Académica intra e interinstitucional se vio truncada. Por lo que, millones de estudiantes a nivel nacional como internacional, dejaron de aplicar sus conocimientos y de perfeccionar sus habilidades en puestos de trabajo y espacios de desempeño profesional reales; lo que sin duda veremos reflejado de forma negativa en su desempeño laboral y profesional en los siguientes años, sobre todo en el sector servicios.
- c) Disminuir la precariedad en términos del empleo en el sector turístico, ya que, sumado a los bajos salarios y largas jornadas laborales que se reportan en el primer apartado de este capítulo, se suman los rezagos dejados por la pandemia: “Cada vez

hay menos trabajadores, pero con más trabajo” (Santana, abril de 2022). De hecho, el personal cualificado en el turismo ha visto transitar sus condiciones laborales en el mismo sentido que el no cualificado, siendo el empleo informal en el turismo mayor que para el total de otras actividades: 63.3 % de los trabajadores en hoteles y restaurantes de la región trabajaba en condiciones de informalidad, mientras que ese porcentaje era 51.8 % del empleo total (OIT, junio de 2021).

- d) Concientizar a estudiantes, docentes, investigadores, personal que labora en el sector, Gobierno, empresarios y comunidad receptora, acerca de la necesidad de gestionar con mayor eficiencia la oferta y demanda turística, dando preferencia a los visitantes locales antes que a los extranjeros. Porque el turismo doméstico es el que ha mantenido –y seguirá sosteniendo a la industria turística– a través de sus visitas, consumos y compras en lugares cercanos a su residencia habitual.
- e) Evitar depender del Gobierno para la mejora de la calidad educativa, y del desarrollo sostenible del sector turístico. Porque las políticas, programas o estrategias públicas para ello, son escasas o ineficientes.
- f) Hacer un diagnóstico del entorno, y llevar a cabo adaptaciones contextuales, acordes con la realidad de cada espacio geográfico, tanto en lo educativo, como en lo turístico. Porque la formación de los profesionales y el desarrollo local, demandan cambios que obedezcan a la identificación de sus fortalezas y debilidades y, en consecuencia, de sus necesidades y demandas particulares.

Y, por supuesto, continuar apostándole a la educación universitaria en el ámbito turístico: sí, a la capacitación de mano de obra calificada, pero, sobre todo, sí a la profesionalización (Hiernaux, abril de 2022), así como a la formación crítica, constructiva y desde una perspectiva inclusiva y diferente de lo que es o debe ser el turismo, que coadyuven, tal y como establece el ODS 4, a la obtención de una movilidad socioeconómica ascendente y a favorecer la superación de la pobreza en orden de mitigar los devastadores efectos que han ocasionado las condiciones ancestrales de vulnerabilidad y marginación, a las que ahora se ha sumado la precariedad económica provocada por el COVID-19.

### **Reflexiones finales y propuestas para la educación en el ámbito turístico**

De acuerdo con las perspectivas expuestas en este capítulo, el turismo, como sector, tiene una expresión vinculada con varios de los ODS de la Agenda 2030, como se analizó en los primeros dos apartados, la cual ha sido trastocada por los efectos de la reciente pandemia de COVID-19 con incidencia en la formación de los profesionales del turismo. Si bien se dejaron anotadas las principales tendencias que, a juicio de los autores, reconfiguraron a la actividad turística en nuestro país, es importante reconocer que en cada región y destino turístico deben realizarse diagnósticos que pongan de manifiesto la realidad de cada espacio y, por tanto, la pertinencia de los problemas y retos a priorizar, así como las estrategias más factibles y asertivas a considerar en las IES formadoras de los profesionistas.

En la revisión de las cuatro perspectivas es denominador común señalar que el currículum universitario que forme a profesionistas del turismo del más alto nivel, debe enriquecerse con aspectos disciplinarios y pedagógicos. En el primer caso, hay coincidencia en resaltar la gestión integral sustentable, aunque se hace énfasis en la gestión ambiental, la atención a la preservación y cuidado de los recursos naturales y la contribución a las acciones para la mitigación del cambio climático. De igual forma, se reitera la inclusión del manejo de riesgos, de protocolos de salud, de márketing digital y de herramientas tecnológicas. En el segundo caso, hay un claro señalamiento respecto a la imperiosa necesidad de incorporar estrategias de aprendizaje orientadas a la solución de problemas, hacia la formación práctica y de experiencias, al aprendizaje de métodos de trabajo, técnicas e instrumentos que generen resultados concretos e incidan en la realidad. En complemento de lo anterior, se enuncian aspectos actitudinales y de comportamiento de gran valía para la formación de este profesionista: la ética, la cultura de paz y la comprensión intercultural.

Adicionalmente, y en atención particular al ODS 4, Educación de Calidad, se desea reiterar lo que las tendencias educativas ya han señalado desde principios de siglo (y seguirá vigente para las siguientes décadas): favorecer las trayectorias personalizadas de los estudiantes, fomentar el trabajo colaborativo e interdisciplinario, implementar la hibridualidad para el trabajo autónomo e impulsar el desarrollo de las habilidades blandas.

Una última mención que se realiza en el presente trabajo, que justo se anota como reflexión final por su gran trascendencia, es el compromiso que tiene la universidad, como institución representativa de la educación superior, por atender la inclusión de estudiantes y profesores, agentes principales del quehacer educativo, en condiciones de igualdad y equidad, no solo como una tarea social pendiente, sino como una auténtica convicción que constituye un elemento esencial del desarrollo humano. La educación turística debe y puede ser muestra de ello.

## Referencias

- Asociación Mexicana de Venta Online. (2021). *Estudio sobre venta online en México 2021*. <https://www.amvo.org.mx/estudios/estudio-sobre-venta-online-en-mexico-2021/>
- Branch. (5 de junio de 2021). *Estadísticas de la situación digital en México en el 2020-2021*. <https://branch.com.co/marketing-digital/estadisticas-de-la-situacion-digital-de-mexico-en-el-2020-2021/>
- Cañada, E. (2016). *Externalización del trabajo en hoteles. Impactos en los departamentos de pisos*. Albasud.
- Cañada, E. (2021). *Trabajo turístico: nuevos riesgos de precarización pospandemia*. Albasud. <http://www.albasud.org/noticia/1287/trabajo-turistico-nuevos-riesgos-de-precarizacion-pospandemia>
- Casgrain, A. y Janoschka, M. (2013). Gentrificación y resistencia en las ciudades latinoamericanas: El ejemplo de Santiago de Chile. *Andamios*, 10(22), 19-44. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-00632013000200003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632013000200003&lng=es&tlng=es).
- Castillo, M., Ardila, L., y Castrillón, A. (2020). Innovación curricular en la formación en turismo: un enfoque teórico-conceptual. *Praxis y Saber*, 11(25), 255-278.



- CEDRSSA. (12 de abril, 2022). *Los Objetivos de Desarrollo del Milenio aprobados por la ONU*. Centro de Estudios para el Desarrollo Rural Sustentable y la Soberanía Alimentaria. <http://www.cedrssa.gob.mx/files/10/19Los%20objetivos%20de%20desarrollo%20del%20Milenio%20aprobados%20por%20la%20ONU.pdf>
- CEPAL. (13 de abril, 2022). *Acerca de los ODM. La Cumbre del Milenio. Comisión para América Latina y El Caribe*. <https://www.cepal.org/es/temas/objetivos-de-desarrollo-del-milenio-odm/acerca-odm>
- Crespi-Vallbona, M., y Mascarilla-Miró, O. (2018). La transformación y gentrificación turística del espacio urbano. El caso de la Barceloneta (Barcelona). *EURE*, 44(133), 51-70.
- Collado M., L., Medina C., L., Herrera M., A., y Moreno Z. M. (2013). Innovación curricular en turismo: un campo de estudio y referentes para la formación universitaria. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 70-109.
- Cruz, I. (2020). La pandemia por Covid-19 en zonas rurales. *El Financiero*. <https://www.elfinanciero.com.mx/opinion/isabel-cruz/la-pandemia-por-covid-19-en-zonas-rurales/>
- DATATUR. (2022). *Resultados de la Actividad Turística*. Diciembre 2021. [https://www.datatur.sectur.gob.mx/RAT/RAT-2021-12\(ES\).pdf](https://www.datatur.sectur.gob.mx/RAT/RAT-2021-12(ES).pdf)
- DATATUR. (2021). Empleo Turístico. Secretaría de Turismo, Gobierno de México. <https://www.datatur.sectur.gob.mx/SitePages/ResultadosITET.aspx>
- DATATUR. (2020). Oferta de Servicios Turísticos. Secretaría de Turismo, Gobierno de México. <https://www.datatur.sectur.gob.mx/SitePages/InventarioTuristico.aspx>
- Duarte, P. T. (2017). Distribución de la Oferta Educativa (OET) y de las Estructuras Formales de Investigación en Turismo (EFIT) en México. En S. M. Arnaiz-Burne, T. Duarte-Pimentel, y C. Gauna-Ruiz de León (Coords.). *Educación y Turismo* (pp. 9-58). <http://www.cta.cuc.udg.mx/publicaciones/2017%20-%20Educaci%C3%B3n%20y%20turismo%20EBOOK.pdf>
- El Economista. (23 de septiembre de 2021). *La escasa formación tech de los profesionales del turismo condiciona la transformación digital del sector*. Editorial Ecoprensa. <https://www.eleconomista.es/ecoaula/noticias/11403199/09/21/La-escasa-formacion-tech-de-los-profesionales-del-turismo-condiciona-la-transformacion-digital-del-sector.html>
- Facultad de Turismo y Gastronomía. (2015). *Licenciatura en Turismo, Proyecto Curricular. Reestructuración abril de 2015*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Galera, A. (2021). *Quintana Roo: jóvenes recuperan empleo mal pagado y con horarios excesivos*. Grupo Sipse. <https://sipse.com/novedades/quintana-roo-jovenes-recuperan-empleo-mal-pagado-horario-excesivo-389645.html>
- García, L. (2004). Agua y turismo. Nuevos usos de los recursos hídricos en la península ibérica. Enfoque integral. *Boletín de la A.G.E.*, (37), 239-255.
- Grillo, I. (2020). Los cárteles del narcotráfico de México son los ganadores del coronavirus. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/es/2020/07/07/espanol/opinion/coronavirus-carteles-drogas-mexico.html>
- Grupo Banco Mundial. (2020). *Covid-19: Impacto en la educación y respuestas de política pública. Resumen Ejecutivo*. <https://pubdocs.worldbank.org/en/143771590756983343/Covid-19-Education-Summary-esp.pdf>

- Gutiérrez, N. R., Castro-Ricalde, D., y Osorio, G. M. (2021). *La acreditación de la educación superior en Turismo y Gastronomía en México 2004-2020. Procesos, resultados y retos*. Santi Editores/CONAET.
- Herrera A., y Montero, M. C. (2021). *La Hibridualidad en la Educación Superior*. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hiernaux, D. (abril 2022). *Conclusiones generales*. Seminario Turismo y Desarrollo. Una Relación Compleja (modalidad virtual, miércoles 06 de abril de 2022). C. Gauna-Ruiz de León, K. Barrón-Arreola, y M. Osorio-García [Coords.]. Sede, Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara.
- Hiernaux, D., y González, C. I. (2014). Turismo y gentrificación: pistas teóricas sobre una articulación. *Revista de Geografía Norte Grande*, (58), 55-70.
- INEGI. (2020). Encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación 2020 (ECOVIED-ED). Nota Técnica. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovied/2020/doc/ecovid\\_ed\\_2020\\_nota\\_tecnica.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovied/2020/doc/ecovid_ed_2020_nota_tecnica.pdf)
- Infobae. (2021). *A sangre y fuego en todo México: así se está infiltrando el narco en la campaña electoral 2021*. Grupo Infobae. <https://www.infobae.com/america/mexico/2021/03/09/a-sangre-y-fuego-en-todo-mexico-asi-se-esta-infiltrado-el-narco-en-la-campana-electoral-2021/>
- IPCC. (2022). *Ar6 Sythesis Report (SYR)*. Intergovernmental Panel on Climate Change. <https://www.ipcc.ch/report/sixth-assessment-report-cycle/>
- Naciones Unidas. (2018). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Naciones Unidas y Departamento de Asuntos Económicos y Sociales. (14 de abril, 2022). *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. <https://www.un.org/development/desa/es/millennium-development-goals.html>
- Observatorio Laboral. (2022). *Ocupación por sectores económicos. Tercer trimestre 2021*. Servicio Nacional de Empleo. [https://www.observatoriolaboral.gob.mx/static/estudios-publicaciones/Ocupacion\\_sectores.html](https://www.observatoriolaboral.gob.mx/static/estudios-publicaciones/Ocupacion_sectores.html)
- OIT. (30 de junio de 2021). *OIT: Recuperación del turismo es clave para superar crisis laboral por COVID-19 en América Latina y El Caribe*. Organización Internacional del Trabajo. [https://www.ilo.org/americas/sala-de-prensa/WCMS\\_809292/lang-es/index.htm](https://www.ilo.org/americas/sala-de-prensa/WCMS_809292/lang-es/index.htm)
- OMT. (14 de abril, 2022). *El turismo en la agenda 2030*. Organización Mundial del Turismo. <https://www.unwto.org/es/turismo-agenda-2030>
- OMT. (2021). *2020: análisis del año*. UNWTO. <https://www.unwto.org/es/covid-19-y-sector-turistico-2020>
- Organización Mundial del Comercio. (12 de abril, 2022). *Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas*. Organización Mundial del Comercio. [https://www.wto.org/spanish/thewto\\_s/coher\\_s/mdg\\_s/mdgs\\_s.htm](https://www.wto.org/spanish/thewto_s/coher_s/mdg_s/mdgs_s.htm)
- Osorio, G. M., Ramírez de la O., I., y Viesca, G. C. F. (2017). Tendencias del turismo hasta 2030. Contrastes entre lo internacional y lo nacional. En M. Nelo-Andreu, y A. Font-Barnet

- (Coords.), *ANUDAR RED Temas pendientes y nuevas oportunidades de cooperación en turismo*, Universitat Rovira i Virgili (pp. 107-127). Publicaciones URV.
- Osorio, G., Medina, J., y Ortega, N. (2020). La formación profesional en turismo entre conexiones y redes de aprendizaje. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (54), e1020.
- Otero F. S., y Taddei, B. C. (2018). Competitividad de empresas familiares. *Interciencia*, 43(4), 236-241. <https://www.redalyc.org/journal/339/33957240003/>
- Palomino, J. C., Rodríguez, J. G., y Sebastian, R. (2020). Wage Inequality and Poverty Effects of Lockdown and Social Distancing in Europe. *European Economic Review*, 129, 103564. <https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2020.103564>
- Peñaloza, S. L., y Cruz, A. E. T. (2021). La educación turística en México. En R. Gutiérrez-Niebla, D. Castro-Ricalde, y M. Osorio-García (Coords.), *La acreditación de la educación superior en Turismo y Gastronomía en México 2004-2020. Procesos, resultados y retos* (pp. 19-64).
- Presidencia del Comité Técnico Especializado de los ODS. (2017). Resumen Ejecutivo del Reporte de la Revisión Nacional del Cumplimiento de la Agenda 2030 en México. En R. Castellanos-Cereceda (Coord.), *Los objetivos de desarrollo sostenible en México y América latina: retos comunes para una agenda compartida. Aprendiendo del pasado, preparándonos para el futuro*. Senado de la República e Instituto Belisario Domínguez.
- Ramírez, I., Nava, G., Osorio, M., y Franco, S. (2010). Crimen organizado en Sierra de Nanchititla: un viaje a través de las escalas implicadas en el desarrollo turístico sustentable (DTS). *Revista Líder*, 17(12), 137-157.
- Ruiz-Corbella, M., y López-Gómez, E. (2019). La misión de la universidad en el siglo XXI: comprender su origen para proyectar su futuro. *Revista de Educación Superior*, 48(189), 1-19. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v48n189/0185-2760-resu-48-189-1.pdf>
- Robinson, R., Martins, A., Solnet, D., y Baum, T. (2019) Sustaining Precarity: Critically Examining Tourism and Employment. *Journal of Sustainable Tourism*, 27(7), 1008-1025. doi: 10.1080/09669582.2018.1538230
- Rubí-González, F., y Palafox-Muñoz, A. (2017). *El turismo como catalizador de la pobreza. Trabajo turístico y precariedad en Cozumel, México*. Albasud Editorial.
- Santana, T. A. (abril 2022). *Turismo, deseos, expectativas e incertidumbres del desarrollo. Conferencia magistral dictada en el Seminario Turismo y Desarrollo. Una Relación Compleja* (modalidad virtual, lunes 04 de abril de 2022). C. Gauna-Ruiz de León, K. Barrón-Arreola, y M. Osorio-García (Coords.). Sede, Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara.
- Sosa, G. M., Riquelme, R. Y., y Díez, V. O. R. (2020). Consideraciones sobre el desarrollo local. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(4), 309-315. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n4/2218-3620-rus-12-04-309.pdf>
- Soto, J., Navarrete, E., y Farfán, M. C. (2021). Política educativa y acceso a la educación superior en México, 1982-2018. En J. Ruiz-Flores, y H. de Luna-López (Coords.), *Tópicos de Educación, Desigualdades Sociales y Poblaciones Vulnerables*. Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Torruco, M. (2021). *Para finales de 2022, turismo regresará a niveles de 2019: Mundo Ejecutivo*.

- UN. (2020). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Objetivos de Desarrollo Sostenible, Organización de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESDOC. Biblioteca Digital.
- Valensisi, G. (2020). COVID-19 and Global Poverty: Are LDCs Being Left Behind?. *The European journal of development research*, 1-23. <https://doi.org/10.1057/s41287-020-00314-8>
- Vázquez, J. (2012). Empresas locales abastecen 3% de insumos hoteleros. *El Economista*. <https://www.eleconomista.com.mx/estados/Empresas-locales-abastecen-3--de-insumos-hoteleros-20121105-0017.html>
- World Business Council For Sustainable Development. (2021). *Vision 2050. Time to Transform*. WBCSD. <https://www.wbcsd.org/Overview/About-us/Vision-2050-Time-to-Transform/References/Time-to-Transform>
- World Economic Forum. (2019). *The Travel & Tourism Competitiveness Report 2019. Travel and Tourism at a Tipping Point*. [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_TTCR\\_2019.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_TTCR_2019.pdf)
- World Economic Forum. (2022). *The Travel & Tourism Development Index 2021. Rebuilding for a Sustainable and Resilient Future. Insight Report*. [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Travel\\_Tourism\\_Development\\_2021.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Travel_Tourism_Development_2021.pdf)
- Zarta, A. P. (2018). La sustentabilidad o sostenibilidad: un concepto poderoso para la humanidad. *Tábula Rasa*, (28), 409-423. <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularan/article/view/1127/1519>

## Capítulo 7. Trabajo Social y desarrollo sostenible como herramientas de transformación social

Janeth Cecilia Yocupicio Leyva<sup>1</sup>, Alejandra Ramos García y Ana Karina Varela Brito  
Universidad de Sonora, Campus Navojoa

### Introducción

El propósito de este trabajo es aportar elementos para una mejor comprensión de la Agenda 2030, promulgada por la Organización de Naciones Unidas (ONU) y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que en ella se incluyen; asimismo, realizaremos una revisión sobre la relación existente entre la Agenda 2030, los ODS y el desarrollo del Trabajo Social como una profesión y disciplina autónoma, enfatizando las contribuciones que las universidades han realizado al respecto.

Para entender lo que es y significa el Trabajo Social y las aportaciones que ha realizado a los ODS, es importante conocer algunos aspectos que han propiciado el origen y el nacimiento de la disciplina como una profesión. Siempre han existido instituciones y movimientos filantrópicos que buscan el bienestar de las personas y sociedad, pero los que constituyen un antecedente del Trabajo Social, tal como lo conocemos en la actualidad, son aquellos surgidos como una respuesta ante los cambios y transformaciones sociales que surgieron durante los siglos XIX y XX, producto concomitante al desarrollo de la Revolución Industrial (Evangelista, s.f.).

Los planteles educativos universitarios constituyen uno de los agentes más valiosos para la formación, conocimiento y cultura de la sociedad, de ahí la importancia de establecer directrices dentro de la educación mediante la implementación de programas y planes de estudios claros y definidos, permitiendo instruir a los estudiantes, dotándolos de los conocimientos y recursos necesarios que les permitan alcanzar sus objetivos dentro de su quehacer profesional.

En este sentido, es necesario revisar algunos de los programas de estudio de las primeras universidades donde se formó en Trabajo Social, así como de algunas universidades actuales, haciendo énfasis en el hecho de que desde sus antecedentes y orígenes, el Trabajo Social siempre ha atendido los principios que se establecen en los acuerdos de organismos internacionales, cuya finalidad es el desarrollo de las personas y las comunidades, tales como la Declaración de Estocolmo, aprobada por la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano (1972), los ODS (2015) y la Declaración de Milenio (2002), todos ellos, acuerdos convocados por la ONU. Debe señalarse que los contextos y las realidades sociales van cambiando y evolucionando de una manera vertiginosa, lo que obliga a una constante revisión y

---

1 Responsable de correspondencia: janeth.yocupicio@unison.mx

actualización de los planes de estudio y diseño curricular en las áreas de las Ciencias Sociales, en general, y del Trabajo Social, en particular.

El presente documento se estructura de la siguiente forma: en primer lugar, se revisarán los antecedentes y orígenes del trabajo social, situándolo como una respuesta que se fue perfilando a una profesión definida y con un área de acción específica ante las problemáticas sociales de los siglos XIX y XX en las sociedades industrializadas (Londres, Chicago); posteriormente, se ubicará el nacimiento de la carrera en Latinoamérica, siendo Chile el primer país latinoamericano en contar con una escuela de Trabajo Social. Es en el contexto latinoamericano que surge un enfoque novedoso del Trabajo Social, adaptado a la realidad de la región, el cual constituye un movimiento de re-conceptualización de su función comunitaria y una reconsideración metodológica desde un enfoque basado en el diálogo crítico y en la visión activa del sujeto de ayuda.

Más adelante, se mencionarán los retos y desafíos del Trabajo Social ante el siglo XXI, retos y desafíos que se describirán en los tres apartados subsecuentes y que básicamente se refieren a la relación entre la licenciatura de Trabajo Social, el desarrollo sostenible y la Agenda 2030, promulgada por la ONU. Para complementar este punto se hará una revisión de algunos planes de estudio y asignaturas de la carrera. Para concluir el texto, se enfatiza el hecho de que los ODS y la Agenda 2030 son inherentes a la esencia de la carrera de Trabajo Social, y se destaca la importancia de la Educación y de un abordaje interdisciplinario para afrontar de manera efectiva las problemáticas de la sociedad actual. Por último, se reitera que la relación existente entre el Trabajo Social y desarrollo sostenible es un binomio que requiere un análisis y una adecuada descripción, además de que la relevancia de una aproximación inicial y exploratoria a la relación entre estos dos conceptos resulta por demás pertinente, dada su inclusión en la Agenda 2030. En el presente texto se pretende realizar una aportación en este sentido.

### **Orígenes y antecedentes del trabajo social: problemáticas, instituciones filantrópicas y organizaciones sociales de caridad**

El Trabajo social nace en Londres en el siglo XIX, fue producto de la industrialización, de la inmigración, posguerra y de la lucha para disminuir la pobreza. Estos factores fueron la base para que existiera y se desarrollara. Su expansión hacia otros países fue de manera inmediata, sobre todo en Estados Unidos, siendo su cuna la ciudad de Chicago (Evangelista, s.f.). Sin embargo, debe señalarse que se gestó primeramente como una práctica social, como una ocupación y un arte, más que como una profesión definida.

Durante el siglo XIX se presentaron varias teorías, sistemas sobre cómo erradicar o disminuir la pobreza, así como la manera de ayudar a las poblaciones a solucionar o subsanar los problemas relacionados a ésta: vivienda, alimentación y salud en las personas. La principal institución promotora de estas iniciativas fue la iglesia que, de manera filantrópica y altruista, ayudaba a las personas por compasión, sin percibir ninguna remuneración económica, entendiendo que la filantropía es toda actitud de respeto, atención y servicio para la protección de las personas en su entorno (Valero, 2009).

En este período se presentaron varias críticas por diferentes teóricos, sustentando que la pobreza no se acabaría mientras se siguiera solventando de manera fácil, o mediante la limosna al mendigo. Estas teorías sostenían que la mejor manera de erradicar la pobreza era enseñar al individuo a que fuera autosuficiente. Asimismo, la aparición de las Organizaciones Sociales de Caridad (COS, por sus siglas en inglés), con el apoyo de visitantes amistosos, reflexionaban y procuraban ser realistas, eficientes, organizadas, moralistas y mediadoras para determinar los criterios apropiados y comprobar quién estaba realmente necesitado, mediante la aplicación de instrumentos y técnicas, como visitas domiciliarias aplicadas en los individuos y familias, con la intención de orientar y generar cambios trascendentales en sus contextos y conductas (Valero, 2009).

Estas instituciones o asociaciones, a reserva de las acciones realizadas por la iglesia, pretendían llevar un control mediante registros o expediente realizados por personas capacitadas, evitando con esto la duplicidad de ayuda. De igual forma, se interesaban por enseñar algún oficio o adiestramiento para que los sujetos de ayuda pudieran solventar sus necesidades. Estas asociaciones fueron criticadas y acusadas de ser insensibles e injustas en la forma de evaluar el merecimiento, ya que por su filosofía y sus métodos de evaluación (los cuales expondremos a continuación) rechazaban de manera frecuente algún caso, pues, inicialmente, las COS suponían y consideraban que el sujeto era el único culpable de encontrarse en situación de pobreza, sin embargo, a través de estudios e investigaciones, el orden social se consideró un factor determinante de la vulnerabilidad de pobreza en la que se encontraba el individuo (Valero, 2009).

Los principios sobre los cuales se sustentaban la filosofía y los métodos de las COS eran los siguientes:

- Cada caso será objeto de una encuesta escrita.
- La encuesta será presentada a una comisión que tomará dictamen y emitirá un resultado.
- La ayuda no tendrá carácter temporal, sino continuado hasta que la familia se normalice.
- El asistido será agente de su propia readaptación.
- Se solicitará ayuda a las distintas instituciones adecuadas.
- Los encuestadores recibirán instrucción y formación al respecto.
- Se realizará un fichero para llevar el control y evitar abusos.
- Se creará un guía de recursos de beneficencia (Trabajadores Sociales Unidos, s.f.).

Las COS se apoyaban conservando un registro completo de la persona o familias que estaban asistiendo, llevando a cabo métodos individualizados e intentando tratar a cada persona o a cada familia como un problema único e individual.

## Trabajo social y las universidades en Latinoamérica

Dentro de los cambios y vicisitudes hacia la consolidación del trabajo social como una profesión definida, surgen dos líneas de acción fundamentales en los métodos de intervención del profesional del trabajo social: la primera es dirigida a la acción individualizada, proporcionando bases y fundamentos al método de trabajo social de casos; mientras que la segunda línea es direccionada a la acción colectiva, haciendo referencia y sustentando el método de trabajo social comunitario.

El nacimiento de esta disciplina y profesión en Latinoamérica se originó en Chile, país que se distingue por su protagonismo en la formación de profesionales del trabajo social. Al respecto, es necesario señalar aquí que la fundación de la primera escuela de Trabajo Social latinoamericana fue en la ciudad de Santiago de Chile, el 04 de marzo de 1925 y fue denominada “Dr. Alejandro del Río”, en honor al médico que propició su creación. Este plantel dependía administrativamente de la Junta Nacional de Beneficencia, institución antecesora del Ministerio de Salud. El objetivo de esta primera escuela en Latinoamérica era “formar visitadoras sociales que hicieran posible la sistematización de la asistencia en el país y colaboraran con el médico y los servicios e instituciones de beneficencia en la atención profesional de las necesidades de la población” (Castañeda y Salamé, 2012, p. 26).

En Chile, las universidades en el año de 1925 manejaban un plan de estudios que incluía asignaturas de Derecho, Economía Política, Higiene, Protección a la Infancia, Alimentación, Atención a Enfermos y Heridos, Práctica de Secretaría. Además, incluían una Práctica profesional de corta duración que consistía en visitas a las diversas instituciones, con el propósito de que los educandos conocieran sus espacios profesionales e identificaran a los sujetos y objetos de intervención, potenciando sus conocimientos teóricos y prácticos, fundamentales para una intervención objetiva con resultados reales y efectivos (Castañeda y Salamé, 2012).

En 1929, se creó la Universidad de Servicio Social, denominada “Elvira Matte de Cruchaga”, cuyo diseño fue realizado en Estados Unidos por don Miguel Cruchaga, en ese entonces Cónsul de Chile en ese país, quien fuera autor de las primeras Leyes Sociales en Chile a comienzos del siglo XX. La misión de este plantel era formar a profesionistas que ejercieran una labor apostolado, atendiendo de preferencia el aspecto moral y el perfeccionamiento del individuo, según los fundamentos de la religión católica. Organizadas con referencia a los cambios sociales y políticos que van determinar variaciones sustantivas de los aspectos en revisión (Castañeda y Salamé, s.f.).

El programa o plan de estudios de esa época estaba estructurado con las siguientes asignaturas: Religión, Psicología, Pedagogía, Sociología, Economía Social, Derecho, Anatomía, Contabilidad, Primeros Auxilios, Atención a Enfermos a Domicilio, Trámites de Orden Jurídico, Tratamiento de Caso Social Individual, Ética Profesional, Alimentación, Ejercicios de Conferencia, Fisiología, Higiene Pública y Particular y Puericultura, entendiéndose esta última como una especialidad donde convergen el campo de la Educación y la Medicina orientada hacia el desarrollo e implementación de planes y estrategias para brindar un excelente cuidado a los niños, ya sea en su desarrollo físico, psíquico y social, muchos la designan como “el arte de la crianza” (Castañeda y Salamé, s.f.).



En 1930 se crearon las “Ollas del Pobre”, organizaciones destinadas a mitigar los devastadores efectos de la crisis económica, la organización y el aspecto administrativo, también se dictaminan las primeras Leyes Sociales, que hacen posible a los profesionales de esta disciplina extender su área de acción (hasta entonces limitada a los servicios de salud) y prestar sus servicios dentro de otras áreas, por ejemplo, aquellas de acentuación empresarial o educativa. Durante 1932, a consecuencia de la ampliación de los campos profesionales y de los acuerdos tomados en la Primera Conferencia Internacional de Servicio Social, efectuada en París, se recomendaba ampliar la formación profesional a tres años de estudios. La gran importancia del quehacer profesional del Trabajador Social se difundió durante 1942 en los planteles educativos o escuelas de Servicio Social, desencadenando la creación de cuatro escuelas en las ciudades de Concepción, Temuco, La Serena y Santiago, todas dependientes del Ministerio de Educación (Castañeda, y Salamé, s.f.).

El primer título o documento que acreditaba el término de los estudios a los educandos, fue emitido primeramente como “visitadoras sociales”. En el año de 1957, el título profesional cambia a “asistente social” y, posteriormente, los centros de formación de los especialistas en Asistencia Social, adquieren un carácter más profesionalizante al comenzar a adoptar el nombre de “Escuelas de Trabajo Social”. Esto con base en la modificación de la Ley Orgánica Constitucional de Educación del año 2004, siendo importante aclarar que los títulos profesionales que se emitían eran de trabajador social, (Evangelista, s.f.).

Debe señalarse que la evolución que la formación en Trabajo Social en Chile estuvo vinculada a cambios sociales y políticos, dado que el Trabajo Social es una profesión extremadamente sensible a la complejidad y la incertidumbre en el escenario que se desarrolla, es comprensible que ajustara su labor a dichos cambios.

### **Movimiento de la reconceptualización del trabajo social en Latinoamérica**

El movimiento latinoamericano de re-conceptualización del trabajo social fue un movimiento autónomo y propio de categoría profesional, el cual significó una verdadera transformación en el desarrollo ideológico, académico, científico y práctico del trabajo social en América Latina. Este movimiento inicia a mediados de la década de 1960 en los países de Brasil, Uruguay, Argentina, posteriormente se sumó Chile, y de manera inmediata se difundió por casi toda Latinoamérica. La década de 1960 implicó una verdadera desorientación y crisis paradigmática en todas las Ciencias Sociales, relacionada con los movimientos sociales internacionales, en general, y latinoamericanos, en particular, que tuvieron lugar en ese periodo. La formación, ejercicio de la profesión, las áreas de acción y las problemáticas del trabajo social se modificaron radicalmente, dados los cambios en las estructuras sociales originados desde ese periodo (Evangelista, s.f.).

Concomitantemente a esta radical transformación de la realidad social, los fundamentos ideológicos, teóricos, metodológicos y operativos sobre los cuales se asentaba el ejercicio profesional hasta entonces, se vieron sacudidos con una intensidad que resultaba inédita para la historia del Trabajo Social, constituyendo una verdadera modificación en la profesión (Vera, s.f.).

De 1962 a 1965 se realizaron encuentros profesionales hasta la formación del movimiento llamado “generación 65”, cuyo origen se dio en la Décima Conferencia Internacional del Servicio Social en Brasil, afirmando tres ideas fundamentales: las diferencias en los aspectos cultural, económico y político, el rechazo a la metodología y técnicas estadounidenses y las experiencias de intervención. Consideraban las condiciones particulares de Latinoamérica de dependencia, injusticia, miseria, signos de subdesarrollo en los grandes sectores de la población y opresión. En 1970, el movimiento se fundamentaba en nuevos principios y procedimientos, con la influencia de Paulo Freire, quien planteaba cambios ideológicos radicales y búsqueda de enfoques y métodos diferentes; por ejemplo, en lo referente a la visión del sujeto de ayuda en la relación con los profesionistas, que hasta entonces era la actitud descriptiva del profesional y pasiva del cliente, mientras que Freire consideraba al sujeto de ayuda desde una postura activa, consciente y participativa en la solución de la situación problemática en que se encontraba (Valero, 2009).

Otro elemento aportado por la visión de Freire consistió en dar un enfoque de intervención profesional, cambiando al profesional paternalista superior por una relación de igualdad y diálogo con el cliente, para que de una manera conjunta se encuentren soluciones y posteriormente implementar un criterio metodológico, el cual supone una crítica a métodos clásicos de trabajo social de caso, de grupos y de comunidad. Asimismo, las ideas de Freire han aportado al Trabajo Social una pedagogía para trabajar la organización comunitaria y la construcción de conocimiento a partir de los procesos cotidianos de diferentes comunidades (Sampeiro *et al.*, 2004).

En el año de 1985, todas estas ideas aportadas por Freire, como el levantamiento del universo vocabular, los círculos de cultura y la fundamentación de una metodología dialógica, llegaron a España y contribuyeron en la formulación de los Métodos Básicos Integrados (Ahumada, 2015).

## **Trabajo social en el siglo XXI**

El trabajo social no ha seguido una guía única y definida en su desarrollo histórico, más bien, su consolidación como una profesión independiente y autónoma ha sido influenciada por múltiples factores externos y ha sido presionada a seguir en una determinada dirección de acuerdo con las necesidades de las poblaciones más vulnerables, es decir: “el crecimiento y desarrollo del Trabajo Social, no ha sido algo planificado, simplemente ha sucedido. Es una respuesta al sufrimiento humano de diversos sectores de la sociedad, que ha terminado convirtiéndose en una profesión” (Aguilar, 2012, p. 19).

Sin embargo, el trabajo social se ha desarrollado atreviéndose a incursionar en otras vertientes de acuerdo con sus objetivos y aspiraciones, tales como la necesidad de una conceptualización vinculada y coherente de la profesión, es por ello que existen grandes problemas teóricos en su definición y estatuto científico y su lugar en algún área disciplinar exclusiva.

Aclarado lo anterior, podemos revisar algunas de las definiciones propuestas. La Federación Internacional de Trabajadores Sociales (IFSW, por sus siglas en inglés), define al trabajo social como la profesión:

[...] que promueve el cambio social, la resolución de problemas en las relaciones humanas y el fortalecimiento y la autonomía del pueblo, para incrementar el bienestar. Mediante la utilización de teorías sobre comportamiento humano y los sistemas sociales, el Trabajo Social interviene en los puntos en los que las personas interactúan con su entorno. Los principios de los Derechos Humanos y la Justicia Social son fundamentales para el Trabajo Social. Respaldada por las teorías del trabajo social, las ciencias sociales, las humanidades y los conocimientos indígenas, el trabajo social involucra a las personas y las estructuras para hacer frente a desafíos de la vida y aumentar el bienestar (IFSW, 2022).

Asimismo, Moix (2004), define al trabajo social de una manera más amplia y descriptiva: “El trabajo social es la actividad de ayuda técnica y organizada, ejercida con personas, grupos y comunidades, con el fin de procurar su más plena realización y mejor funcionamiento social con mayor bienestar mediante la activación de recursos internos y externos, principalmente los ofrecidos por los servicios sociales y las instituciones de bienestar social” (pp.131-134). Esta definición ha servido de base para el ejercicio del trabajo social de diferentes poblaciones y comunidades, como al trabajo de Nieto y Cordero (2016), quienes han realizado proyectos de intervenciones exitosas en la promoción del trabajo social con menores en España.

Podemos sintetizar los elementos de las anteriores definiciones, junto con otros aspectos del quehacer de los profesionistas en esta disciplina, y caracterizar el trabajo social como una profesión basada en la práctica de una disciplina académica, que promueve el cambio, el desarrollo, el bienestar, interesada por lograr una gran simbiosis e interacción humana, vinculado siempre la justicia social, derechos humanos y el respeto a la diversidad. Es una profesión que involucra a la sociedad civil y a las Organizaciones No Gubernamentales (ONG), pero, de manera muy particular, a las instituciones, políticas y estructuras gubernamentales (por ejemplo, un aspecto sumamente relevante aquí es la regularización y normatividad de los sectores empresariales) para hacer frente a la complejidad de los grandes desafíos de los fenómenos y objetos de intervención contemporáneos, siempre con el único objetivo de alcanzar y lograr un desarrollo y bienestar integral.

## **Programas de estudio de Trabajo Social y los ODS**

El concepto de desarrollo sostenible fue esbozado en reuniones preparatorias de la Conferencia Mundial sobre el Medio Humano de 1972, debatido durante esa década y difundido por el informe “Nuestro Futuro Común” de la Comisión Mundial Sobre el Medio Ambiente y Desarrollo en 1987 (ONU, s.f.a). En ese documento se establece la definición del concepto: “El desarrollo sostenible es el desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer las suyas” (ONU, 2002).

La expresión “desarrollo sostenible” o “desarrollo sustentable”, alcanzó mayor extensión a fines de las década de 1980 y comienzos de 1990. Es posible decir que la preocupación internacional por el medio ambiente surge en a finales de las década de los sesenta e inicios de la década de los setenta del siglo XX (Pierri, s.f.). La noción de sustentabilidad sostenida por numerosos expertos y diversos sectores sociales y ambientalistas significaba en ese entonces asegurar y garantizar la existencia de la raza humana por un periodo prolongado, y las con-

diciones que se podrían alcanzar mediante un crecimiento poblacional cero y un estado fijo de la economía.

Es en este sentido que el conocer y comprender los 17 objetivos de desarrollo sostenible permitiría ajustar y apreciar el punto de partida de las universidades; reflexionando, seleccionando y analizando estrategias y medios idóneos que permitan conseguir la visión planteada en la Agenda 2030.

Los objetivos de desarrollo sostenible son:

1. Fin de la pobreza.
2. Hambre cero.
3. Salud y bienestar.
4. Educación de calidad.
5. Igualdad de género.
6. Agua limpia y saneamiento.
7. Energía asequible y no contaminante.
8. Trabajo decente y crecimiento económico.
9. Industria, innovación e infraestructura.
10. Reducir la desigualdad en y entre los países.
11. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.
12. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles.
13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.
14. Conservar y utilizar en forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible.
15. Gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad.
16. Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas.
17. Fortalecer los medios de implementación y revitalizar la asociación mundial para el desarrollo sostenible.

Para cada uno de los objetivos citados existen políticas, instrumentos jurídicos y estrategias destinados a garantizar y regular su cumplimiento mediante los diversos programas establecidos en el presente sexenio (Gobierno de México, 2019- 2024). En esta trama o entorno, el Trabajador Social cumple con un rol político al ser un mediador entre los programas y políticas gubernamentales o institucionales y la sociedad, donde su participación inicia desde los factores individuales, hasta su involucramiento en contextos de planificación social, económico y político.

Entre las áreas de acentuación y espacio profesionales más importantes donde el Trabajo Social desempeña una de las funciones más participativas y significativas en sus aportaciones al cumplimiento de ODS, la educación ocupa un lugar privilegiado, pues a través de ella

podemos contribuir a las transiciones y transformaciones culturales, al adquirir conductas y valores que se verán reflejados en una forma de vida de las poblaciones propicias para el desarrollo sostenible. Así pues, consideramos que el factor educativo es la mejor herramienta para la sensibilización y concientización para atender los problemas ambientales. Innegablemente, el trabajador social es un agente fundamental para contribuir al cumplimiento de los ODS, si bien es cierto que el objetivo referente a la erradicación de la pobreza, sin que nadie se quede atrás o al margen de esos programas y objetivos, resulta, si no utópico, por lo menos un difícil y gran desafío.

Sin embargo, también es innegable que las universidades de Trabajo Social desde siempre han contribuido al espíritu de los principios de la Declaración de Estocolmo, Declaración del Milenio y, actualmente, a los ODS de la ONU, incluso antes de la promulgación de estas directrices globales. Desde 1925, al crearse la primera escuela de Trabajo Social en Latinoamérica, las asignaturas o materias implementadas se fundamentaban en el Derecho, Política, Alimentación y la Intervención de los Visitadores Sociales a las diferentes instituciones. Las escuelas de Servicio Social durante el periodo de 1963 incluían materias de Economía y Desarrollo, Introducción al Servicio Social, Sociología, Higiene y Prevención, Organización y Desarrollo de la Comunidad, Políticas Sociales y Planificación. Durante la época moderna, el plan de estudios de la UNAM contaba con asignaturas de Salud Pública, Desarrollo Regional, Organización y Promoción Social, Educación Social y Población de Medio Ambiente (Véanse anexos A y B).

En la actualidad, el programa de estudios de la Universidad de Sonora en la licenciatura de Trabajo Social contribuye a los ODS a través de ejecución y desarrollo de las materias como Salud y Trabajo Social, Programas de Bienestar en México, Práctica de Acercamiento a Entornos Comunitarios, Desarrollo Humano, Participación y Cohesión Social, Trabajo Social y Gestión en Organizaciones y Empresas (Véase anexo C).

Estas asignaturas implican considerar con conocimiento, ética y profesionalismo la formación de los educandos, de esta manera también se contribuye al cumplimiento de los ODS, a través de cuatro ejes temáticos básicos en la educación universitaria:

- Aprendizaje y Enseñanza.
- Investigación.
- Gestión y Gobernanza Institucional.
- Liderazgo Social.

Realizando una revisión, si no exhaustiva, sí descriptiva de la historia de las Universidades de Trabajo Social y sus programas de estudio, es evidente que se siguen los lineamientos y propuestas de la ONU, puesto que, para el cabal cumplimiento de los ODS, resulta indispensable la participación de los diferentes sectores de la sociedad: los gobiernos, el sector privado y la sociedad civil. Así pues, la profesión del Trabajo Social constituye por su esencia misma un invaluable recurso para disminuir y atenuar los altos índices en las problemáticas a las que se refieren los 17 ODS.

## Trabajo social y desarrollo sostenible

Las naciones, en sus esfuerzos por satisfacer las necesidades básicas de las poblaciones: alimentación, vivienda, agua, energía, etc., no dieron la importancia al desequilibrio causado al medio ambiente como consecuencia de la sobreexplotación de los recursos naturales y el uso de energías provenientes de combustibles fósiles y recursos no renovables, situación que llevó a un planteamiento de la necesidad del desarrollo sostenible o sustentable, que, como se mencionó en la definición citada, básicamente significa llevar progreso a las personas y comunidades sin comprometer los recursos naturales ni el bienestar de las generaciones venideras.

En este texto no abordaremos las polémicas y diferencias de lo que se entiende por desarrollo sostenible o sustentable, simplemente mencionaremos que no hay una única definición convencional. Lo que consideramos más relevante es aclarar que, detrás de estos conceptos existe una sólida evidencia empírica, proveniente de diversas disciplinas científicas y tecnológicas, principalmente de las Ciencias Sociales, pero no limitada a ellas. Por ejemplo, para hacer notar el carácter interdisciplinar inherentemente necesario al abordaje del desarrollo sostenible, podemos mencionar que a través de simulaciones informáticas se ha estimado que en los próximos años los recursos naturales y la biodiversidad que sustentan el bienestar de las poblaciones del planeta, se verán en riesgo, por lo que resulta indispensable trabajar en una educación ambiental que involucre a niños, jóvenes y adultos, considerando fuertemente las intervenciones dirigidas a los sectores, comunidades y poblaciones en mayor estado de marginalidad, mejorando la protección y cuidado del medio ambiente de las poblaciones más vulnerables. Esto basado en el informe que se encuentra plasmado dentro de los 26 principios derivados de la Declaración de Estocolmo sobre el Medio Ambiente Humano en 1972 (ONU, s.f.b).

La Declaración del Milenio de la ONU firmada en septiembre del año 2000, es otro acontecimiento de gran relevancia para el tema que nos ocupa, en este documento, que constituye un antecedente directo de la Agenda 2030, ya se perfilaban los principales rasgos de las problemáticas globales y los compromisos de los dirigentes mundiales para luchar contra la pobreza, enfermedades, analfabetismo, degradación del medio ambiente y discriminación hacia la mujer (ONU, s.f.c). Indudablemente, la agenda 2030, establecida en 2015, marca otro acontecimiento de suma importancia para el desarrollo sostenible a nivel global, pues establece los 17 objetivos, destacándose entre ellos los referidos a fortalecer la libertad, la paz universal a favor de las personas y el planeta, así como la erradicación de pobreza. Sin duda alguna, la Agenda 2030 constituye un gran impulso y una directriz a nivel global, para los esfuerzos y compromisos de los países orientados hacia la consecución para del desarrollo sostenible (ONU, s.f.d).

Es pertinente aclarar que el Trabajo Social y sus significativas intervenciones ante los diversos fenómenos o problemáticas sociales, forman parte de la esencia misma de la profesión, y, a pesar de que existe una gran relación y vínculo ante las aprobaciones de las Declaraciones y de la Agenda 2030, no se ven restringidas ni limitadas por éstas. Para el cumplimiento de un progreso, desarrollo, bienestar integral y calidad de vida de las personas, se requiere el accionar del profesional de un trabajador social, pues, la eficacia de su desempeño es primordial

ante muchos de los problemas contemporáneos en diferentes niveles (personal, organizacional, institucional, etc.) y áreas de acción (salud, educación, empresas, entre otras), contando desde siempre con esa patente en su quehacer y sus espacios profesionales.

Es menester hacer mención de que para lograr una intervención efectiva, es necesaria la participación de diversos agentes sociales: individuos, organizaciones, instituciones, Estado, poblaciones y comunidades, desempeñando una función primordial las políticas institucionales, empresariales y las directrices educativas. Se considera que, de esta forma, será más factible despertar el interés en los individuos y las organizaciones para que se involucren en las acciones del cuidado del medio ambiente, siguiendo las guías y directrices de los ODS de la Agenda 2030.

En este contexto, los trabajadores sociales deben desempeñar funciones de investigación, planificación, organización, implementación, evaluación, promoción y educación de proyectos, bajo una concepción teórica y metodológica basada en un modelo de educación para el desarrollo sostenible, respeto a la biodiversidad y cuidado de los recursos naturales que sustentan nuestro habitar en el planeta. Debido a su constante trato y contacto directo con las personas que se encuentran en situaciones vulnerables, sufriendo una carencia o limitaciones que tienen ante las oportunidades, así como los obstáculos que se pudieran tener en la participación social, económica y política (IFSW, 2021), el profesionista del Trabajo Social se encuentra en una posición privilegiada como agente de diagnóstico, de mediación y facilitador para ayudar a las personas, organizaciones y comunidades.

Parte de los puntos de encuentro entre la Agenda 2030 y el trabajo social es que, aunque no estén vinculados de forma directa en la toma de decisiones que se hace a nivel mundial, el trabajador o trabajadora social detecta y conoce en primera persona la caracterización y la realidad social, identificando las causas, consecuencias o efectos de los objetos de intervención o problemas sociales.

Para finalizar este apartado sobre la relación entre Trabajo Social y desarrollo sostenible, podemos concluir que los ODS son directrices eficaces para orientar los esfuerzos sociales hacia el desarrollo sostenible, ejecutando acciones integrales en contextos de alta complejidad. Las políticas e iniciativas aprobadas desde un nivel regional y local debieran permitir fortalecer aún más el aproximarse a la conquista de los ODS, sin embargo, uno de los mayores desafíos consiste en involucrar a las grandes empresas contaminantes (a través de las políticas e iniciativas de ley) y a la población en general a través de la educación.

### **Trabajo social y transformación social a partir de la Agenda 2030**

A pesar de los conflictos sobre la conceptualización de Trabajo Social, en 2014 la IFSW, un año antes de la aprobación de la Agenda 2030, caracterizó la definición de una visión del trabajo social como profesión y práctica académica promotora del cambio, desarrollo y la cohesión social, el fortalecimiento y liberación de las personas, con base en los principios de Justicia Social, Derechos Humanos, Responsabilidad Colectiva y Respeto a la Diversidad, haciendo frente a los desafíos de la vida.

Las constantes transformaciones sociales que establecen la realidad han desencadenado diversos problemas sociales que plantean al trabajo social nuevos retos y desafíos, debido a la estrecha dependencia y vínculo que tiene esta profesión ante los procesos sociales y que no puede eludir o esquivar, sino que, al contrario, asume y reconoce como parte central y esencia de su quehacer profesional. Es así que esta forma de entender y comprender la misión del trabajo social se encuentra en relación directa con la Agenda 2030. Según López (2021, p. 25), los puntos en común son los siguientes:

- Buscan facilitar el cambio, el desarrollo, el empoderamiento, la cohesión y la resiliencia tanto individual como comunitaria.
- Consideran las necesidades específicas y las analizan de manera concreta para cada persona y espacio geográfico, reconociendo que los factores externos de distinta índole (culturales, socioeconómicos, geográficos, históricos, políticos, personales) tienen una gran influencia en las formas en las que puede producirse la transformación social.
- Toman en cuenta los valores, tradiciones, formas de sentir y de transmitir de las poblaciones a las que se dirigen sus acciones y de las que parten.
- Analizan y reflexionan sobre las políticas seguidas e intervenciones efectuadas para, siguiéndolas de cerca, modificarlas en aquellos aspectos que puedan mejorarlas.
- Suponen el desarrollo de la conciencia crítica y el cuestionamiento de las causas estructurales que ocasionan las situaciones que impiden o perjudican el desarrollo y la promoción social.
- Priorizan el desarrollo en un sentido amplio, que va más allá del puro y exclusivo progreso económico, sin reflexión sobre sus implicaciones.
- Tienen por principios generales el respeto a la diversidad, el valor de los derechos humanos, la justicia social y la dignidad humana, como elemento fundamental del planteamiento de los derechos humanos. Con especial hincapié en la promoción de la responsabilidad colectiva, sobre todo frente a las personas y grupos más vulnerables.
- Tienen una visión holística e integral del desarrollo, entendiendo que los avances en unas facetas suponen beneficios para otras.
- Tienen los derechos humanos como base ética y política.
- Incluyen el enfoque de derechos humanos, tanto en sus distintos campos de acción como en las distintas fases de su diseño y puesta en práctica. Un enfoque de derechos humanos crítico, ético, político y práctico, que pase por la identificación y posterior transformación de las estructuras de opresión.
- También implican un enfoque emancipador y participativo del público objetivo de sus acciones, que pase por involucrarles mediante el apoyo y no la asistencia.



La estrecha relación y concordancia que existe entre los ODS y el trabajo social se encuentra en la médula de la profesión desde sus orígenes y antecedentes, así como en la esencia de la Agenda 2030. Entre las múltiples correspondencias que podemos identificar entre ambas, es posible mencionar como algunas de las más relevantes las siguientes: detectar, conocer y brindar una solución o respuesta eficaz, e influir de manera efectiva en la solución de las necesidades y problemas más apremiantes de los individuos, grupos y comunidades, así como en la búsqueda de un progreso social, desarrollo social y un bienestar sostenible, además de que ambas toman como base y eje de acción los derechos fundamentales y humanos.

## **Conclusiones**

La realidad social cambia de manera muy rápida, así como las necesidades y los problemas sociales, de ahí la importancia de generar vínculos, proyectos y labores entre equipos multidisciplinarios e interdisciplinarios, impulsando los medios y recursos comunitarios y la participación de la sociedad civil.

La Agenda 2030, además de una guía en el accionar del trabajador social, representa un gran reto, pero sin duda este reto es parte esencial e inherente a la vocación del trabajo social desde sus orígenes y antecedentes, pues en toda actuación y función que lleve a cabo un profesional de Trabajo Social, se espera sea realizada con una gran vocación y conciencia del sentido humanitario de la profesión, generando cambios y transformaciones positivas, respetando los valores universales como la paz, la igualdad de género, la no violencia, no discriminación y la dignidad humana.

Consideramos que la educación constituye el medio idóneo para poder generar conocimiento y una orientación efectiva y tangible en las personas, despertando el interés a la población, para que colaboren y se involucren en acciones para la contribución de los ODS, siendo ellos mismos los protagonistas de su propio desarrollo y bienestar, con vistas a generar sociedades más resilientes.

Al contrario de las formas de organización jerárquicas y verticales, el llevar a cabo las acciones aquí planteadas desde un enfoque de red entre personas y organizaciones, brindando una guía y acompañamiento, aportando experiencias, conocimientos profesionales y técnicos, nos acerca a un espacio del bien común, reduciendo el individualismo. Es a partir de ahí que contribuimos a la idea que establece la Agenda 2030 de no dejar a nadie atrás. A través de ese efecto de cohesión, simbiosis y solidaridad, mediante una labor transversal en el desarrollo sostenible y, específicamente, en directa relación con los 17 ODS.

Otro de los elementos rescatados del trabajo transversal es la comunicación, pues son los trabajadores sociales quienes detectan e intervienen de primera mano y mantienen contacto directo con las personas, orientando, nutriendo y fortaleciendo las habilidades de gestión social, para hacer posible una comunicación y participación colaborativa.

Las universidades desempeñan un papel muy importante en el impulso de la innovación global y el bienestar social, difundiendo conocimientos, empoderando y movilizándolo a los estudiantes para que mantengan un compromiso enorme en la contribución a las ODS, siendo

las escuelas de Trabajo Social las principales mediadoras entre el quehacer de trabajadores sociales y los esfuerzos de los gobiernos y sociedad civil en este sentido.

Para concluir, es importante enfatizar el hecho de que para el cabal cumplimiento de lo anterior es imprescindible generar alianzas y puentes entre las instituciones gubernamentales, las ONG, la sociedad civil y las empresas, así como en la necesidad de que estos vínculos estén orientados por la premisa y prioridad de que el desarrollo personal y progreso poblacional, deben planificarse y llevarse a cabo considerando el cuidado ambiental y los recursos naturales de los entornos locales y el entorno global.

## Referencias

- Aguilar, M. (2012). *Trabajo Social, concepto y metodología*. Paraninfo.
- Ahumada, M. A. (2015). *Adaptación del método de Paulo Freire para la educación de los adolescentes* [Tesis Doctoral para obtener el grado de Doctor en Educación y Sociedad]. Facultad de Pedagogía. Departamento de Teoría e Historia en Educación. Doctorado en Educación y Sociedad. Universidad de Barcelona.
- Castañeda, P., y Salamé, A. (2015). A 90 años de la creación de la primera Escuela de Trabajo Social en Chile y Latinoamérica, por el Dr. Alejandro del Río. *Revista Médica de Chile*, 143(3). [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S003498872015000300019&script=sci\\_arttxt](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S003498872015000300019&script=sci_arttxt)
- Castañeda, P., y Salamé, A. (s.f.). *Historia del Trabajo Social en Chile*.
- Evangelista, E. (s.f.). *Historia del trabajo social en México*. Plaza y Valdés. [https://books.google.com.mx/books?id=ujNM1hDSL2UC&printsec=frontcover&dq=historia+de+trabajo+social+eli+evangelista&hl=es419&sa=X&redir\\_esc=y#v=onepage&q=historia%20de%20trabajo%20social%20eli%20evangelista&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=ujNM1hDSL2UC&printsec=frontcover&dq=historia+de+trabajo+social+eli+evangelista&hl=es419&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=historia%20de%20trabajo%20social%20eli%20evangelista&f=false)
- Gobierno de México. (2019). *Plan de Desarrollo Nacional 2019- 2024*. [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/10042\\_0.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10042_0.pdf)
- IFSW. (2021). *El Trabajo Social y los objetivos de Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas*. IFSW. <https://www.ifsw.org/el-trabajo-social-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible-ods-de-la-organizacion-de-las-naciones-unidas/>
- IFSW. (2022). *Definición global de Trabajo Social*. IFSW. <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/definicion-global-del-trabajo-social/>
- López, A. (2021). Trabajo Social y Agenda 2030, respuestas para la transformación social. *Servicios sociales y política social XXXVIII*(125), 23-34. <file:///C:/Users/Hector/Downloads/2.-ANA-LOPEZ.-MARIOLA.pdf>
- Moix, M. (2004). El Trabajo Social y los servicios sociales. Su concepto. *Cuadernos de Trabajo Social*, 17(131). 131-141.
- Nieto, C., y Cordero, N. (2016) *La intervención social con menores. Promocionando la práctica profesional*. Dykinson.
- ONU. (2002). *Carpeta de prensa. Cumbre de Johannesburgo*. UN. [https://www.un.org/spanish/conferences/wssd/desarrollo.htm#:~:text=%22El%20desarrollo%20sostenible%20es%20el,\(Informe%20Brundtland\)%2C%201987](https://www.un.org/spanish/conferences/wssd/desarrollo.htm#:~:text=%22El%20desarrollo%20sostenible%20es%20el,(Informe%20Brundtland)%2C%201987)
- ONU. (s.f.a). *Asamblea General de las Naciones Unidas. Presidente del 65 Periodo de Sesiones*. <https://www.un.org/es/ga/president/65/issues/sustdev.shtml>

- ONU. (5-16 de junio de 1972). *Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Humano*. Estocolmo. <https://www.un.org/es/conferences/environment/stockholm1972#:~:text=La%20Declaraci%C3%B3n%20de%20Estocolmo%2C%20que,aire%2C%20el%20agua%20y%20los>
- ONU. (s.f.c). *Resolución aprobada por la asamblea general*. Quincuagésimo Periodo de Sesiones. <https://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>
- ONU. (s.f.d). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. UN. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Pierri, N. (s.f.). *Historia del Desarrollo Sustentable*. [http://visitas.reduaz.mx/coleccion\\_desarrollo\\_migracion/sustentabilidad/Sustentabilidad5.pdf](http://visitas.reduaz.mx/coleccion_desarrollo_migracion/sustentabilidad/Sustentabilidad5.pdf)
- Sampeiro, E., De Marinis, N., y Verón, J. (2004). El proceso de reconceptualización en Trabajo Social y su relación con la sistematización de prácticas sociales. El aporte del pensamiento sociológico. *VI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <https://cdsa.academica.org/000-045/21.pdf>
- Trabajadores Sociales Unidos. (s.f.). Origen del Trabajo Social a nivel internacional. <https://sites.google.com/site/trabajadoressocialesunidos/home/historia>
- Valero, A. (2009). *Desarrollo histórico del Trabajo Social. Lecturas básicas*. Escuela Nacional de Trabajo Social. UNAM. <https://www.trabajosocial.unam.mx/plan96/ensenanza/Sua1semestre/desarrollohistorico2009.pdf>
- Vera, A. (s.f.). *Trabajo Social chileno y la reconceptualización: Apuntes para re-mirar*. CELATS. <https://www.celats.org/20-publicaciones/nueva-accion-critica-8/258-trabajo-social-chileno-y-la-reconceptualizacion-apuntes-para-re-mirar>

(Anexo A)

Currículum del año 1963 de las escuelas de servicio social de la Universidad de Chile

Año	Asignaturas
Primer año	Introducción al servicio social Biología y alimentación Psicología I Sociología Economía y desarrollo Organización política y administrativa Derecho privado Conocimiento del medio social
Segundo año	Patología Estadística Higiene y prevención Derecho del trabajo Servicio social de grupo I Investigación social Servicio social de caso I Psicología II Antropología cultural Tratamiento de un caso social Práctica profesional de caso
Tercer año	Psicopatología I Servicio social de grupo II Servicio social de caso II Organización y desarrollo de la comunidad Derecho penal Medicina social Práctica de investigación social Tratamiento de un caso social Estada práctica profesional de grupo
Cuarto año	Psicopatología II Cooperativismo Supervisión en servicio social Teoría y técnicas administrativas Políticas sociales y planificación Estada práctica de desarrollo de la comunidad

(Anexo B)

Plan de estudios de la Escuela Nacional de Trabajo Social de la UNAM

Semestre	Asignaturas
Primer semestre	Desarrollo histórico del trabajo social Teoría social I Teoría económica I Situación internacional contemporánea Análisis del Estado mexicano Necesidades y problemas sociales. Lógica y epistemología
Segundo semestre	Teoría del trabajo social comunitario Teoría social II Teoría económica II Situación nacional contemporánea Política social Población y medio ambiente Investigación social I
Tercer semestre	Teoría de grupos y trabajo social Teoría Social III Problemática rural Estadística aplicada a la investigación social I Movimiento y participación social Programación social Investigación social II
Cuarto semestre	Trabajo social en la atención individualizada Planeación y desarrollo social Organización y promoción social Estadística aplicada a la investigación social II Práctica comunitaria I
Quinto semestre	Desarrollo regional Salud pública Problemática urbana Evaluación de proyectos sociales Prácticas comunitarias II
Sexto semestre	Familia y vida cotidiana Salud mental Derechos humanos Educación social Práctica regional I
Séptimo semestre	Bienestar social Procuración y administración de justicia Psicología social Administración social Práctica regional II

## Anexo B. Continuación

Semestre	Asignaturas
Octavo semestre	Situación jurídica de la familia Psicología del desarrollo humano Comunicación social Práctica de especialización I
Noveno semestre	Identidad y cultura Análisis institucional Práctica de especialización II

(Anexo C)

Plan de estudios de la Licenciatura de Trabajo Social de la UNISON

Universidad de Sonora  
División de Ciencias Sociales  
Departamento de Trabajo Social

Plan 2020  
Lista de materias

Clave	I Semestre	Horas	Creds.
7881	Fundamentos Teóricos y Epistemológicos del Trabajo Social	5	10
7521	Introducción a las Ciencias Sociales	4	8
7612	Estadística Descriptiva	5	7
7706	Teoría Social	4	8
7915	Psicología Social	3	6
7885	Comunicación Oral y Escrita	4	5
0120	Estrategias para Aprender a Aprender	3	3
<b>II Semestre</b>			
LTS1	Áreas y Objetivos de Intervención del Trabajo Social	5	10
7523	Introducción al Derecho	5	10
LTS2	Taller de Investigación I	6	8
LTS3	Programas de Bienestar Social en México	3	6
0121	Características de la Sociedad Actual	3	3
0123	Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación	3	3
0119	Actividades Complementarias		4
<b>III Semestre</b>			
LTS4	Modelos para la Intervención Comunitaria	5	10
7887	Diagnóstico Social	4	8
LTS5	Taller de Investigación II	6	8
LTS6	Derechos Humanos y Sociales	3	6
LTS7	Salud y Trabajo Social	3	6
LTS8	Antropología y Trabajo Social	3	6
LTS9	Familia y Sociedad	3	6

<b>Anexo C. Continuación</b>			
<b>Clave</b>	<b>IV Semestre</b>	<b>Horas</b>	<b>Creds.</b>
LTS10	Modelos para la Intervención Grupal	5	10
LTS11	Práctica de Acercamiento a Entornos Comunitarios	10	10
LTS12	Género y Desarrollo Social	3	6
LTS13	Fundamentos de la Economía	3	6
LTS14	Educación y Trabajo Social	3	6
0124	Ética y Desarrollo Profesional	3	3
7912	Mediación	3	6
<b>V Semestre</b>			
LTS15	Modelos para la Intervención Individual	5	10
LTS16	Diseño de Proyectos Sociales	6	8
LTS17	Evaluación de Proyectos Sociales	4	8
LTS18	Desarrollo Humano	3	6
LTS19	Trabajo Social en la Procuraduría y Administración de Justicia	3	6
OPT1	Optativa	3	6
<b>VI Semestre</b>			
LTS21	Desarrollo Sustentable y Ecología	3	6
LTS22	Práctica de Intervención en Entornos Comunitarios	10	10
LTS23	Participación y Cohesión Social	3	6
LTS24	Peritaje Social	3	6
OPT2	Optativa	3	6
OPT3	Optativa	3	6
<b>VII Semestre</b>			
LTS27	Práctica Integradora I	12	12
LTS28	Trabajo Social y Gestión de Organizaciones y Empresas	3	6
OPT4	Optativa	3	6
OPT5	Optativa	3	6
OPT6	Optativa	3	6
<b>VIII Semestre</b>			
LTS28	Práctica Integradora II	12	12
LTS28	Migración y Trabajo Social	3	6
OPT7	Optativa	3	6
OPT8	Optativa	3	6
LTS28	Prácticas Profesionales	272	17



## Capítulo 8. Desarrollo sostenible para la educación en las comunidades del sur de Sonora

Francisco Espinoza Morales,<sup>1</sup> Lidia Amalia Zallas Esquer y Lilia Elizabeth Anaya Falcón  
Universidad de Sonora, Campus Navojoa

### Introducción

La educación ambiental inclusiva y de calidad para todos es uno de los motores más poderosos y probados para garantizar el desarrollo sostenible y con este fin, el objetivo de la Agenda 2030 busca asegurar que todas las niñas y niños completen su educación primaria y secundaria gratuita. También aspira a proporcionar acceso igualitario a formación técnica asequible y eliminar las disparidades de género e ingresos, con el fin de lograr acceso universal a educación superior de calidad.

La educación ambiental (EA) es la herramienta elemental para que todas las personas adquieran conciencia de la importancia de preservar su entorno y sean capaces de realizar cambios en sus valores, conducta y estilos de vida, así como ampliar sus conocimientos para impulsarlos a la acción mediante la prevención y mitigación de los problemas existentes y futuros; por ello, concebimos y practicamos a la EA desde las corrientes resolutiva y praxica (Espejel, 2012, p. 1173).

Garantizar una educación de calidad es uno de los 17 Objetivos Globales de la Agenda para el Desarrollo Sostenible. Un enfoque integral es crucial para avanzar en los diversos objetivos. La educación es fundamental para los programas del Fondo ODS para promover la igualdad de género, mejorar la nutrición y crear oportunidades de vida y garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (CEPAL, 2018).

Los retos del medio ambiente contemplan, sin duda, conocer las necesidades del entorno y establecer prioridades científicas y tecnológicas de impacto estatal y regional, tomando en cuenta los principales componentes del desarrollo regional, económico, social, educativo, cultural, político, ecológico y científico tecnológico (Giddens, 2000). La educación ambiental implica el análisis crítico de las situaciones que se presentan en el medio ambiente; en este sentido, se relaciona con el desarrollo de una perspectiva crítica y compleja que analiza la realidad desde las condiciones de diversos subsistemas interrelacionados (Flores, 2017).

Como se proclamó en la Declaración de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano, celebrada en 1972 en Estocolmo, la defensa y la mejora del medio ambiente para las generaciones presentes y futuras constituye un objetivo urgente de la humanidad. Es decir, el medio ambiente como concepto está relacionado y asociado al medio geográfico, de

---

1 Responsable de correspondencia: francisco.espinozamo@unison.mx

ahí la relación entre sociedad y naturaleza (UNESCO, 1977). La sociedad actual y su modelo de desarrollo provocan graves desequilibrios en la naturaleza, por lo que es indispensable el impulso de una sociedad y economías sustentables, a través de la implementación de políticas públicas realizables. El análisis del desarrollo sustentable debe partir de una visión que integre no solo al ámbito ecológico, sino también en lo educativo, social, político y económico.

En la Declaración de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano, también se estableció entre sus perspectivas que para alcanzar el desarrollo sostenible y una mejor calidad de vida para todas las personas, los Estados deberían reducir y eliminar las modalidades de producción y consumo insostenibles y fomentar políticas demográficas apropiadas; también señalaba que los Estados debían cooperar en el fortalecimiento de su propia capacidad de lograr el desarrollo sostenible, aumentando el saber científico mediante el intercambio de conocimientos científicos y tecnológicos, e intensificando el desarrollo, la adaptación, la difusión y la transferencia de tecnologías, entre éstas, tecnologías nuevas e innovadoras (ONU, 1972).

El mejor modo de tratar las cuestiones ambientales es con la participación de todos los ciudadanos interesados, en el nivel que corresponda. Toda persona deberá tener acceso adecuado a la información sobre el medio ambiente de que dispongan las autoridades públicas, incluida la información sobre los materiales y las actividades que encierran peligro en sus comunidades, así como la oportunidad de participar en los procesos de adopción de decisiones.

Los acontecimientos internacionales, asociados fuertemente con los fenómenos económicos propios de la globalización, han impactado necesariamente a nuestra región, la cual se caracteriza por la realización de la actividad agrícola de manera preponderante. No se contraponen al desarrollo tecnológico, industrial, empresarial ni al progreso económico regional, pero deben evaluarse de manera previa los efectos o impactos que ello traerá al medio ambiente regional. Es importante la participación social a fin preservar los valores sociales, la cultura sustentable para el mejoramiento de la calidad de vida general (Morales, 2011).

En lo inmediato, se presenta la necesidad conceptual de acercarse a los límites de los términos desarrollo sustentable y lo regional, reconociendo la necesidad de procurar mayor profundidad al respecto. Podemos señalar que el concepto desarrollo sustentable ha rebasado el mero referente económico, para ampliar su campo a los aspectos educativos, culturales, políticos, jurídicos y de valores. El mejoramiento de los indicadores económicos, ha quedado, en el mejor de los casos, en el concepto de crecimiento. Si esa mejoría no se traduce en mejores condiciones de vida de los individuos y de convivencia de la sociedad, no se convierte en desarrollo. El nivel de vida adecuado de todos los individuos se relaciona con la satisfacción de las necesidades inmediatas y de las que impone la sociedad actual, como son los satisfactores espirituales, de educación, de distracción y de una vida política sana y de democracia plena, de convivencia social en un marco de respeto a los derechos humanos y a la legalidad. Se acepta que el reto es colectivo, para todos aquellos interesados en localizar las mejores vías de desarrollo para el entorno regional, en estricto respeto al equilibrio de la producción y la naturaleza, integrando en esos proyectos de desarrollo a todos los sectores sociales, bajo el esquema del concepto más amplio del término desarrollo (Barry, 1999).

## **Metodología**

El presente estudio tiene como justificación el análisis del tema de educación ambiental, a partir de una metodología exploratoria con técnicas de investigación como la revisión literaria, documental, enmarcada en la investigación teórica empírica. Fue así como se definió y limitó el problema, al ubicar el estudio en una perspectiva histórica, con el objetivo de impulsar el desarrollo de proyectos educativos sustentables en todos los niveles, que lleven a conocer las necesidades del entorno para establecer prioridades científicas y tecnológicas de impacto social.

Es un estudio del sur de Sonora y lo integran los municipios de Navojoa, Benito Juárez, Etchojoa, Huatabampo, Álamos, Cajeme y Quiriego. Es una zona diferenciada del resto del estado y el país, definida a partir de factores diversos: social, educativo, económico, cultural, político, los cuales es necesario reflexionar para ir construyendo una propuesta conceptual que retome un análisis para investigación de las diversas variables, donde se incluyan además ecología y ambiente, historia, educación y demografía (Wong, 1996).

Los enfoques históricos educativos están dados en un nivel teórico, de ahí la necesidad de estudio e investigaciones aplicadas, que permitan especificar las características de esta zona sur de Sonora en la búsqueda de respuestas a la problemática que se enfrenta. El sur de Sonora se caracteriza por ser una zona subdesértica, de confluencia ecológica y de características peculiares. Ha tenido un crecimiento urbanizador hacia los municipios de Navojoa, Cajeme y Benito Juárez, por consiguiente, los asentamientos en la zona serrana han disminuido, con todos los efectos que ello conlleva. La región se caracteriza en este renglón por poner énfasis en la actividad agropecuaria, como eje de desarrollo en torno al cual giran las actividades comerciales y, en cierta medida, las industriales (Vásquez, 2000).

## **Análisis y discusión de la propuesta de trabajo comunitario**

Para que en la región puedan impulsarse proyectos educativos que protejan el medio ambiente y que impulsen la calidad de vida de las familias, a partir de buscar nuevas formas de educación ambiental para resolver las necesidades humanas, centradas en la cultura y gestión comunitaria, se debe tener como objetivo impulsar la conservación de costumbres y tradiciones de la comunidad, al gestionar cursos de capacitación sobre el desarrollo sustentable y conservación del medio ambiente.

En dicho contexto, nuestra participación como universitarios debe orientar y promover con los estudiantes de prácticas profesionales, servicio social, enfocarse en las comunidades mediante el impulso de un programa de educación ambiental.

## **Conclusiones**

Las comunidades requieren comprender que la educación cumple una función fundamental para la aceptación de que la protección ambiental y el desarrollo económico y cultural requieren soluciones globales. Para ello, se debe fortalecer la identidad de cada comunidad y su capacidad para diseñar y poner en práctica estrategias propias de desarrollo socioeconómico

sustentable (Valero, 2008). Se requiere también una mayor sensibilización y concientización ciudadana para hacer cumplir las normas en materia de medio ambiente, pero esta concientización no solo debe ser individual, sino sectorial e institucional. Pues al preservar las condiciones ambientales, se asegura el propio entorno natural productivo y se disminuyen así problemas, como uso excesivo de fertilizantes y químicos en el campo, el desecho hacia el río Mayo, por tanto, es imprescindible una educación ambiental y ecológica, tanto formal como informal, encaminada a alcanzar este desarrollo sustentable.

Es necesario que se implementen programas de desarrollo municipal, en coordinación con las instituciones educativas, como la Universidad de Sonora, a partir del establecimiento de un Programa de educación ambiental y el otorgamiento de incentivos a las personas que presenten propuestas de solución para lograr un real equilibrio ecológico.

## Referencias

- Barry, F. (1999). *Economía Ambiental*. Mc Graw Hill.
- CEPAL. (2018). Agenda 2030 y objetivos. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf).
- Espejel, A. (2012). Educación ambiental escolar y comunitaria en el nivel medio superior, Puebla, Tlaxcala. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 1173-1199.
- Flores, R. (2017). La educación ambiental en la formación docente inicial en México. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 80-92.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado: Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. UNAM.
- Morales, M. (2011). *Puentes y vacíos en la Asociación Mercosur-México*. UNAM.
- ONU. (16 de junio de 1972). Declaración de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano, celebrada en 1972 en Estocolmo.
- Valero, N. (2008). La Educación Ambiental en las Instituciones de Educación Superior del Estado Bolívar, Venezuela. *Revista de Pedagogía*, 315-336.
- Vásquez, M. A. (2000). *La regiones ante la globalidad*. UNISON.
- Wong, P. (1996). *La restructuración secto-espacial en Sonora: Una tipología regional*. SINO.