

Integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en educación superior: tensiones entre políticas regionales y globales

Integration of the Sustainable Development Goals in Higher Education: Tensions between Regional and Global Policies

Paola Bonavitta*

Andrea Benavidez**

Resumen: Este trabajo brinda resultados parciales de un proyecto marco realizado por la Red 'Los objetivos de desarrollo sostenible en el aula: género, educación de calidad, reducción de las desigualdades' del Programa Redes-3ce de Investigación en Docencia Universitaria 2020-2021, de la Universidad de Alicante, España. El trabajo indaga sobre la percepción del estudiantado en relación con la integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS) 4, 5 y 10 a través de prácticas pedagógicas áulicas. Aquí exponemos lo relevado en tres asignaturas: Sociología de la Educación, Epistemología de las Ciencias Sociales y Filosofía II de la Universidad Provincial de Córdoba y la Universidad Nacional de San Juan, respectivamente. Se recurrió a un diseño experimental que concreta mediciones antes y después del cursado de las materias mencionadas a partir de un pretest y posttest que dieron cuenta sobre la vinculación entre el estudiantado y los ODS. En este trabajo se exponen resultados parciales y se reflexiona, desde una lectura crítica y feminista, sobre autonomía y educación superior en la región.

Palabras clave: ODS, educación, pedagogía feminista, perspectiva crítica.

Abstract: This paper provides partial results of a framework project carried out by the Network "The Sustainable Development Goals in the classroom: gender, quality education, reduction of inequalities" of the Networks-3ce Program for Research in University Teaching 2020-2021, of the University of Alicante. The work investigates the perception of students in relation to the integration of Sustainable Development Goals 4, 5 and 10 through classroom pedagogical practices. Here we present the findings in three subjects: Sociology of Education, Epistemology of Social Sciences and Philosophy II of the Provincial University of Córdoba and the National University of San Juan, respectively. We resorted to an experimental design, taking measurements before and after the course of the students of the mentioned subjects from a pretest and posttest that showed the link between the students and the SDGs. This paper presents partial results and reflects from a critical and feminist reading on autonomy and higher education in the region.

Keywords: SDGs, education, feminist pedagogy, critical perspective.

Recibido:
07/06/2022
Aceptado:
03/10/2022



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

* Doctora en Estudios Sociales de América Latina.

Investigadora en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina.

paola.bonavitta@gmail.com

** Doctora en Estudios Literarios. Universidad de Alicante. España

Docente. Universidad Nacional de San Juan. Argentina

andreabenavidez@unsj-cuim.edu.ar

Introducción

Este artículo surge como resultado del trabajo compartido de las autoras en el marco de la Red ‘Los objetivos de desarrollo sostenible en el aula: género, educación de calidad, reducción de las desigualdades’ del Programa Redes-3ce de Investigación en Docencia Universitaria 2020-2021, de la Universidad de Alicante, España. Dicho programa focaliza en integrar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), propuestos en el año 2015 por las Naciones Unidas, a la docencia universitaria. En este sentido, el Objetivo 4 promulga: garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos; el Objetivo 5: lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas; y, finalmente, el Objetivo 10 apunta a: reducir la desigualdad en y entre los países. Las metas de los ODS 4, 5 y 10, desde el ámbito educativo y desde una perspectiva feminista, se vuelven también aspiraciones concretas si pretendemos contribuir con acciones pedagógicas a la educación para evitar situaciones de violencia y desigualdades de género. Como antecedentes de trabajos anteriores, hemos participado de investigaciones y publicado trabajos en conjunto con la Red de Estudio de Diferenciales de Género de la Universidad de Alicante¹.

Este artículo analiza la integración de ODS en las currículas de las asignaturas Sociología de la Educación, de la licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC); y de Epistemología de las Ciencias Sociales, de la licenciatura en Trabajo Social, y Filosofía II, de la licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de San Juan. Se aplicó una secuencia de pre y postest que fue completado por las y los estudiantes de dichas materias en ambas universidades. La intención fue ver cómo se vinculaba el estudiantado con los ODS antes y después de ser aplicados en el cursado, y también reconocer sus percepciones y miradas. Para ello, nos posicionamos desde una perspectiva feminista, descolonial, situada e interseccional que nos permite contextualizar en nuestro territorio-universidad la implementación de los ODS.

[1] En la misma línea, hemos venido indagando sobre desigualdades de género en la educación superior y, en los últimos años, el foco se ha puesto en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, 5 y 10 propuestos en el año 2015 por las Naciones Unidas (Benavidez, A. A., Diez, V. G., y Pirán, F. B., 2021), (Bonavitta, P., Maritano, O., Schnell, R., Gastiazoro, M. E., Coseani, D., Johnson, C., y Scarpino, P., 2021), (Galoviche, V., Bonavitta, P., y Benavidez, A. A., 2020). Estos trabajos compartidos, así como la vinculación a redes de alcance regional o internacional, nos han permitido conocer estrategias, recursos pedagógicos y resultados de los trabajos realizados en universidades de diversos lugares.

Asimismo, hemos realizado estrategias de integración de ODS a la planificación de asignaturas. Algunas preguntas giran en torno a si las y los estudiantes reconocen estos Objetivos y si los adoptan como propios. También pensamos: ¿son estos objetivos desarrollistas aplicables a nuestro Sur? ¿Qué aportes podemos brindar sobre ellos desde los feminismos descoloniales? ¿Qué sucede con la ausencia de una mirada interseccional en los ODS?

Objetivos de Desarrollo Sostenible como una política global

El sistema de indicadores de equidad de género para las instituciones de Educación Superior permite crear una intermediación entre las políticas globales, los planes de gobierno y las políticas educativas, con el fin de asegurar la eliminación de todo tipo de discriminación y segregación. Al mismo tiempo, facilita generar acciones que apunten a la transversalización de la perspectiva de género al interior del campo educativo. Desde la Plataforma de Beijing (1995) se plantearon algunas de las acciones estratégicas para asegurar la equidad de género en la educación, relacionadas con: la eliminación del analfabetismo entre las mujeres; el aumento del acceso a la formación profesional, la ciencia, la tecnología y la educación permanente; la generación de sistemas de educación y capacitación no discriminatorios; la asignación de recursos suficientes para las reformas de la educación y la vigilancia permanente de la aplicación de esas reformas; la promoción de la educación y la capacitación permanente de las niñas y las mujeres; entre otras acciones (ONU Mujeres, 1995).

En tanto, desde la Red de Australia, Nueva Zelanda y el Pacífico de la Red de Soluciones de Desarrollo Sostenible (SDSN Australia/Pacific, 2017) se plantean algunas razones a tener en cuenta frente a la importancia de la vinculación de las universidades con el trabajo de implementación e incidencia de los ODS. En la Agenda 2030 de las Naciones Unidas se plantearon 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que resultan una política global de acciones para la sostenibilidad, la desigualdad, la violencia, acceso a la educación, etc. Aquí abordamos los ODS que se relacionan con Educación (ODS 4), Igualdad de Género (ODS 5) y Reducción de las Desigualdades (ODS 10). En el marco de esta investigación, las planificaciones de las cátedras con las que trabajamos han integrado contenidos específicos con dimensiones de los ODS seleccionados.

El ODS 4 expone la importancia de garantizar una educación de calidad. En los contextos globales, la calidad como concepto es discutible en tanto conecta educación y mercados. El contexto de revisión crítica sobre la reforma universitaria ha convocado a confirmar las desigualdades que imperan en el acceso a la universidad pública. En las recomendaciones de la III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) en 2018 están presentes algunas sugerencias y lineamientos en cuanto a la implementación de los ODS como continuidad de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y, en ese sentido, se compromete con una función de la universidad que piensa críticamente al desarrollo y concientiza sobre la consecución de los objetivos previstos en la agenda 2030. Asimismo, se expresan dos modelos de universidad que coexisten: el (neo)liberal y el modelo de la educación superior como bien público y social (Rovelli, 2018). Esas dos formas de gestionar el conocimiento también se visibilizan en las concepciones de calidad que se sostienen. Las recomendaciones de la CRES 2018 alientan a fomentar educación universitaria de calidad capaz de albergar estrategias de internacionalización transversales que promuevan modelos de desarrollo centrados en el buen vivir.

El ODS 5 insta a alcanzar la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y niñas. Las investigaciones muestran que es escasa la incorporación de este objetivo en la educación universitaria (Merma-Molina, Gavilán-Martín, Hernández-Amorós, 2021). De manera coincidente, las acciones en las universidades por la igualdad de género e inclusión de las diversidades comprenden un proceso de luchas por derechos y reivindicaciones que atraviesan la trama social, cultural y académica. En los diseños pedagógicos que abordan estas temáticas en el nivel de contenido conceptual o de contenidos prácticos, resulta cooperante apelar a una política global, en tanto abre instancias de complementación o discusiones que estimulan el pensamiento crítico. El ODS 5 en la docencia tiene preeminencia en relación con confrontar los estereotipos de género presentes en el conocimiento, en especial, en la producción académica. La relación entre educación superior e investigación está ligada, sobre todo, en el contexto de las prácticas áulicas. Ese acercamiento próximo y mediado por transformaciones de aprendizaje reclama la erradicación de sesgos de género en favor de avanzar en condiciones de justicia epistemológica y división sexual del conocimiento. Algunos de los sesgos de género en la investigación se relacionan con la elección de los temas, ya que las líneas de financiamiento de agencias tienen marcas patriarcales en sus conformaciones de intereses. Otro sesgo es atravesado por las tensiones entre las lógicas de la diferencia y las de la igualdad en relación con estereotipos de género, ade-

más de la construcción no binaria presente en el conocimiento (Díaz, 2017; Limic, 2015).

Finalmente, el ODS 10 refiere a la reducción de las desigualdades. La política universitaria como política pública se configura de acuerdo a marcas de época que reflejan los límites de las políticas nacionales e internacionales. Las universidades, en tanto singularidades, se encuentran tensadas entre las lógicas de autonomía y regulación en “la producción, distribución y preservación del conocimiento” (Chiroleu *et al.*, 2016, p. 25). Además, los compromisos para erradicar las diferencias sociales refieren a diversos aspectos, entre ellos, la creación de universidades nacionales que han favorecido el acceso a la educación superior de sectores desfavorecidos y que cuentan con apoyos económicos acotados destinados a menguar las desigualdades estructurales que condicionan la permanencia y el acceso a los ámbitos universitarios. También, la dimensión de universidad y territorio se encuentra marcada por un devenir institucional que, en consonancia con políticas estructurales, relaciona diversas formas de comprender la extensión crítica (Marquina y Chiroleu, 2015; Tommasino y Cano, 2017) como respuesta a la reducción de desigualdades locales y regionales (CRES, 2018). La interculturalidad en la educación superior, como desafío permanente, demanda visibilizar las condiciones étnicas de comunidades cuyos derechos al acceso a la educación confrontan con las declaraciones de derechos humanos (Mato, 2019). Como sociedad privilegiada de conocimiento, la comunidad académica asume los desafíos culturales de ampliación de derechos donde el enfoque interseccional produce análisis críticos. En ese sentido, la complejidad que atraviesa a la educación universitaria requiere esfuerzos sostenidos y cooperativos para que la lógica de inclusión/exclusión contemple los factores de desplazamiento y contribuya a minimizar el desgranamiento y abandono por parte de estudiantes de la enseñanza universitaria.

Lecturas críticas en torno a los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Las preocupaciones sobre la cooperación entre las universidades argentinas y las políticas de los ODS tienen algunos antecedentes (Solans, 2021; Monfasani, 2018). No obstante, las actividades curriculares de la educación superior abren un espacio oportuno para influir, de manera reflexiva, sobre los alcances y limitaciones de las políticas globales. Esto permite poner al estudiantado frente a desafíos que resultan complejos. Aprovechar oportunidades para fortalecer el pensamiento

crítico y las acciones de transformación social. Aunque los lineamientos generales de integración de ODS a las universidades son notables, la inserción específica puede resultar compleja por varias razones. Entre ellas, es importante referir que la vinculación entre contenidos específicos y los ODS 4, 5 y 10 depende del tipo de universidad, de la naturaleza de las asignaturas, de los intereses específicos del estudiantado, de la cultura universitaria, también de quién ejerce la docencia y la gestión académica. A continuación, explicaremos dos de las grandes críticas que circulan en torno a los ODS y la educación entendida en sentido amplio:

1) Autonomía pedagógica en ámbitos universitarios

Los contextos de la educación superior argentina son complejos y están atravesados por múltiples factores. En gran medida, las políticas globales intervienen en la forma de hacer universidad. A partir de la intervencionalización e internacionalización creciente de las universidades, surgen temas y problemas que unen agendas académicas, pero que, a su vez, emergen como continuidad de procesos globales presentes en la educación universitaria. En este sentido, las acciones de CONEAU² vienen dando indicadores que organizan las agendas de contenidos de las carreras universitarias. En los mismos marcos de políticas educativas regionales, las tendencias muestran la importancia de los vínculos en red e instan a participar de ellos con estrategias. En relación con la CRES celebrada en 2018, Laura Rovelli (2018) analiza instrumentos que han dado lineamientos comunes a partir de la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO 1998-2009 y la Conferencia Regional de Educación Superior de La Habana 1996, en búsqueda de consolidación de intereses que puedan dar definiciones específicas sobre la educación superior como bien común y acompañar las instancias en que la educación superior se convierte en bien público. Las declaraciones existentes son múltiples en relación con la incidencia de los años 90, donde el rol del Estado se presentaba como garante en función de su responsabilidad financiera, pero también en tanto organismo legitimador de derechos no solo universales y humanos sino también sociales. Las políticas de internacionalización motivan la movilidad académica de estudiantes y docentes que puedan homologar, en cierto punto,

[2] La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) es un organismo descentralizado que funciona en jurisdicción del Ministerio de Educación de la Nación. Su misión institucional es asegurar y mejorar la calidad de las carreras e instituciones universitarias que operan en el sistema universitario argentino por medio de actividades de evaluación y acreditación de la calidad de la educación universitaria.

los conocimientos que atraviesan a las regiones³. En consonancia con estos perfiles, es que las prácticas pedagógicas áulicas son también cajas de resonancia de acciones impulsadas por lineamientos estructurales de educación universitaria.

Los Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM), que luego se han convertido en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, cuentan con aceptación relativa. Las condiciones que favorecen la autonomía de la educación superior y su gestión están atravesadas por tensiones en relación con financiamientos internos y regionales. El desarrollo como modelo de transformación social interpela las relaciones entre ODS y educación superior. Las críticas -sobre todo económicas- indican que, “el propio concepto de ‘desarrollo’, incluso en su versión sostenible, lleva implícito el crecimiento económico como una de sus componentes esenciales” (Hidalgo-Capitán *et al.*, 2019). A su vez, los análisis críticos apuntan al desarrollismo por la forma que vincula la dependencia (Fornet-Betancourt, 2010) y mencionan a los ODS: “El modelo de mal desarrollo insostenible implícito en los ODS no garantiza el aumento del bienestar de la población mundial, pero sí el enriquecimiento de las empresas transnacionales que operan a nivel global” (Hidalgo-Capitán *et al.*, 2019). Frente a esto, las instancias de autonomía universitaria focalizan en idearios ligados a intereses de grupos que, en nuestras universidades, se ven atravesados por lógicas múltiples de políticas públicas. Los financiamientos de instituciones académicas dependen mayoritariamente de fondos públicos en los que los enfoques sobre desarrollo tienen tensiones, dado que “tras largos años de implantar un modelo desarrollista en algunos países de América del Sur y favorecidos por los altos precios del petróleo, no fue suficiente para sentar bases de un nuevo cambio que garantice una mejor calidad de vida” (Lalama y Lalama, 2019, p. 23).

Por otra parte, al analizar la aplicación de los ODS, abundan críticas como “el vocabulario extraordinariamente débil, vago e impreciso con el que se han redactado deliberadamente objetivos y metas, facilitando así su incumplimiento” (Gil, 2018, p. 113). Las inconsistencias de lineamientos internacionales ya que “parece contradictorio el hecho de que numerosos países suscriban los ODS y afirman trabajar para su cumplimiento, cuando se niegan a firmar importantes tratados internacionales que están contenidos en la Agenda 2030” (Gil, 2018, p. 114).

[3] Algunas muestras de ello son el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), Grupo Montevideo (AUGM), la Asociación de Universidades Amazónicas (UNAMAZ), la Asociación de Universidades e Institutos de Investigación del Caribe (UNICA), Espacio Común del Conocimiento y Educación Superior en América Latina y el Caribe (ENLACES) (Rovelli, 2018).

Frente a políticas sociales y educativas específicas emergentes de los contextos, las respuestas de vinculación entre universidades y sociedad convocan a que las políticas públicas sean ejecutadas de manera entrelazada. La Agenda 2030 impulsa a los gobiernos actuales a dar avances a través de las políticas públicas específicas de educación, ciencia y tecnología, las cuales hacen visible la confluencia de planificación y administración.

2) Desigualdades económicas situadas y la centralidad desarrollista

Los ODS abordan la desigualdad desde una mirada puesta en los ingresos: se incorpora la categoría de desarrollo económico como solución estructural a la problemática de la desigualdad, lo cual invisibiliza que es, en general, el afán de desarrollo económico propio del sistema capitalista el que lleva a la pobreza. Otra dimensión del desarrollo no considerada por los ODS es la que realiza el enfoque de capacidades y libertades (Sen, 1993), el cual plantea la ampliación de las opciones vitales de las personas. Desde el concepto de capacidades, Amartya Sen analiza problemas sociales que afectan el bienestar humano, como la desigualdad, la pobreza, la calidad de vida, la ausencia de desarrollo humano y la injusticia social, lo que contribuye a evaluar los alcances y límites de una sociedad verdaderamente libre. Sen no se pregunta por el grado de satisfacción de las personas o por la cantidad de recursos con que cuentan en sus vidas, sino por lo que estas personas son capaces de hacer o ser realmente. Este es un giro significativo para pensar la sociedad, pues establece diferencias relevantes sobre las distintas demandas que deben considerar las instituciones en el interior de la sociedad para mejorar la calidad de vida de sus miembros (Urquijo Angarita, 2014).

Los críticos de los ODS señalan que el problema radica en el concepto de desarrollo empleado que podría ser muy inclusivo, pero no lo es. Adolece de “un reduccionismo progresivo que termina equiparando desarrollo con expansión mercantil” (Pérez Orozco, Paiewonski y García Domínguez, 2008, p. 22). Asimismo, en relación con las desigualdades, deja de lado el concepto de feminización de la pobreza y las mayores dificultades a las que se ven sometidas las mujeres en el sistema capitalista para el acceso a bienes y servicios, a la vez que tampoco se aborda la categoría de interseccionalidad, por lo que se concibe a las mujeres como constituyendo un sujeto universal, sin focalizar en las diferencias y particularidades que se dan cuando consideramos la raza, la clase, la sexualidad, la identidad de género, las discapacidades, la edad o nivel educativo. A su vez,

la perspectiva de interseccionalidad (Viveros Vigoya, 2016) nos interpela para abordar las desigualdades creadas por dinámicas excluyentes. Es decir, nuestras acciones y propuestas requieren articular distintas condiciones desde una mirada situada con el objetivo de sostener universidades más inclusivas.

Por otra parte, en la construcción de los ODS se emplea la teocracia mercantil, a partir de la cual el bienestar es consumo creciente y sin límite en el mercado, dejando de lado el debate sobre a qué llamar buen vivir y quiénes pueden acceder a ello. Se propone fomentar la inversión extranjera como una solución, desconociendo que la intromisión de organismos de financiamiento internacional en la historia de América Latina no ha hecho más que endeudar las economías a costa de compromisos que solo perjudican el buen vivir de las comunidades locales (Grondona, 2016).

Aproximaciones metodológicas

La investigación ha sido parte de un estudio mayor que cuenta con más de 10 universidades miembros, tanto europeas como sudamericanas (Merma-Molina *et al.*, 2021). En este trabajo, el foco está puesto en dos universidades argentinas: la Universidad Nacional de San Juan y la Universidad Provincial de Córdoba. La primera cuenta actualmente con 15.509 estudiantes y, la segunda, con 15.158. Hemos seleccionado ambas por ser los espacios de trabajo de las autoras, por ser instituciones públicas y también por la proximidad en cantidad de asistentes. Indagamos en estudiantes de la asignatura Sociología de la Educación, de la licenciatura en Psicopedagogía (UPC); y en Epistemología de las Ciencias Sociales, de la licenciatura en Trabajo Social, y Filosofía II de la licenciatura en Enfermería de la UNSJ. Hemos implementado un diseño con un grupo experimental y concreto: mediciones antes y después del cursado en las materias mencionadas durante el ciclo lectivo 2021.

El proyecto marco contó con cuatro fases de desarrollo. Durante la primera, se han realizado actividades de coordinación de acciones del profesorado de la Red, ajustes del diseño de las asignaturas para la integración de los ODS y dictado de cursos de formación para el profesorado. Durante la segunda fase se diseñaron los instrumentos de recolección de datos, tanto el pretest, que constó de un cuestionario para evaluar las experiencias de integración de los ODS y el conocimiento del estudiantado en la temática, como el postest, un cuestionario para evaluar

la experiencia de integración, y se aplicaron ambos. En la tercera fase se analizaron los datos y concretaron instancias de comunicación en Jornadas Científicas. Durante la cuarta y última fase, el objetivo fue la publicación de resultados.

Tanto en UPC como en UNSJ, hemos trabajado con la metodología cuantitativa para reconocer las percepciones estudiantiles en torno a la integración de los ODS. En cada una de las universidades aplicamos dos cuestionarios virtuales a una muestra de 255 estudiantes. Las encuestas fueron de tipo descriptivo, y la primera fue completada al iniciar el cursado de las materias y, la segunda, al finalizar. Las preguntas giraron en torno al conocimiento y percepción de los ODS 4, 5 y 10 y su implementación o no en las trayectorias académicas universitarias, así como la experiencia sobre su integración.

La aplicación de los cuestionarios se realizó en dos momentos: el primero fue al inicio del cursado, previo a todo tipo de contacto con la materia y las docentes, es decir, sin haber abordado los ODS en el contexto del aula. El segundo momento fue al finalizar la asignatura, tras haber profundizado y discutido en el aula sobre los ODS y su importancia.

En relación con cómo se integraron los ODS a lo largo de la asignatura y de las labores docentes universitarias, contábamos con cinco posibilidades al momento de iniciar el cursado: 1) mediante actividades específicas en las materias que dictamos; 2) en algunos módulos o temas de la asignatura; 3) el proyecto integrado de la asignatura; 4) de forma transversal; y 5) de manera transdisciplinar en programas más amplios.

En el caso de la UPC, los ODS se aplicaron en un módulo específico de la asignatura Sociología de la Educación y, de forma transversal, en todo el dictado de clases a partir de las siguientes estrategias: i) selección de materiales específicos de lectura y de discusión; ii) trabajo en foros que promuevan el intercambio; iii) generación de espacios para la coconstrucción del conocimiento. La integración de los ODS se llevó a cabo en la medida en que se pensó y trabajó en clave feminista durante el recorrido de la asignatura.

Para Epistemología de las Ciencias Sociales, la integración se realizó a través de objetivos de conocimiento sobre los ODS y vinculando contenidos en tres seminarios que se desarrollaron en la asignatura, que permiten la articulación entre la teoría y la práctica en seminarios internos: a) Herramientas de alfabetización

académica e investigación universitaria. Integración de los ODS 4 y 10; b) Derechos Humanos y enfoque epistemológico. Integración de los ODS 10; y c) Femenismos latinoamericanos y enfoques de género. Integración del ODS 5.

Para Filosofía II, la integración se realizó en el contexto general de la asignatura a través de los Objetivos Generales: 1) Aplicar habilidades de aprendizaje colaborativo y aprendizaje autónomo al servicio de su trayectoria profesional, así como aprender a tomar decisiones de compromiso social-humanístico en relación con los ODS 4, 5 y 10; 2) Actuar conforme a los planteamientos críticos/reflexivos en Enfermería procurando favorecer la acción en los temas de no discriminación de género, salud y bienestar (ODS 5 y 10) tanto teóricos como prácticas. Se integraron de manera transversal a través de competencias. Además, se realizó la integración teórica-práctica desde la operacionalización de contenidos.

Algunas aproximaciones

Previo al inicio de las clases, el cuestionario se aplicó a 255 estudiantes de ambas universidades, de las cuales el 69 % tenía entre 18 y 25 años y el 17,6 % entre 26 y 33 años. Cabe aclarar que el 90 % del estudiantado que completó la encuesta son mujeres y el 97 % no cuenta con ninguna titulación previa. El 83 % afirmó que nunca había estudiado nada relacionado a los ODS en toda su formación de grado.

De quienes sí aseguraron haber estudiado algún contenido vinculado a los ODS, el 18 % afirmó que los había abordado de forma interdisciplinaria relacionándolos con otras temáticas o asignaturas; el 17 % indicó que se han planteado los ODS en actividades relacionadas con el mundo real; el 13 % aseveró que lo hizo como un tema específico en el marco de una asignatura; un 10 % dijo haberlo hecho como parte de un trabajo final de alguna asignatura; y otro 10 % señaló que, en sus carreras, se han realizado actividades de concienciación o sensibilización sobre los ODS. Solo el 3 % explicó que se han abordado en todos los temas, actividades y en la evaluación de la asignatura. Esto nos da la pauta para pensar que los ODS no dejan de plantearse en el aula como un contenido específico, como una temática que es necesario abordar y sobre la cual reflexionar apostando a la realización de una educación más inclusiva e igualitaria; no obstante, aún no conseguimos integrarlos de manera transversal en los contenidos universitarios.

Estos resultados fueron arrojados en el test previo al inicio de clases. Al final, se aplicó un instrumento de similares características que permitió conocer la opinión del estudiantado sobre los ODS una vez que fueron abordados en diferentes momentos de la práctica pedagógica. El 90 % de las respuestas señalaron que podrían contribuir con la aplicación de los ODS desde su lugar y con acciones situadas y favorecer las metas propuestas. Es interesante ver que un contenido que les resultaba ajeno al inicio del cursado fue no solamente incorporado a través de la práctica pedagógica, sino también apropiado críticamente de manera de considerar que podrían aportar a las metas de los ODS.

Una vez integrados los contenidos de los Objetivos en las materias específicas, el estudiantado reconoció ciertas potencialidades en su aprendizaje: el 77 % expresó que los ODS son aplicables y útiles en un futuro desempeño profesional; el 62 % dijo que son útiles y aplicables en su vida personal; el 80 % coincidió en que contribuyen a tomar conciencia de las problemáticas más extendidas a escala global, por ejemplo, la pobreza; el 69,5 % contempló que promueven valores humanistas y la convivencia pacífica en la sociedad; y el 57 % cree que potencian y promueven la inclusión social, económica y política de todas las personas.

En relación con la violencia de género, el 65,7 % cree que contribuyen a eliminar todas las formas de violencia de género en los ámbitos público y privado. Vemos como sí despertó cierto interés y también acuerdos con la importancia de considerarlos en el marco de las prácticas pedagógicas; coinciden ampliamente en las acciones concretas que puedan generarse a partir del compromiso con los ODS.

Por otra parte, la mitad del estudiantado consideró que, efectivamente, la implementación de los ODS asegura que todas las niñas y niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita en todos los territorios. Asimismo, solo el 24 % expresó que facilitan la migración y la movilidad ordenadas, seguras, regulares y responsables de las personas. Es interesante ver que aquí se contempla una mirada crítica que distingue entre la meta y la intención y las complejas realidades latinoamericanas marcadas por la desigualdad y las brechas de clase, de género y digitales. Esto se visibilizó al preguntar si los ODS favorecen la creación de políticas, especialmente fiscales, salariales y de protección social y solo el 35 % respondió que sí. No obstante, es importante señalar que, más allá de las discordancias o descreimiento en torno a los efectos concretos que puedan efectuar la implementación de estas metas en las políticas públicas o en el impacto en la realidad social, solo el 2,4 % estuvo de acuerdo en que los ODS no tienen

ninguna utilidad. El impacto de las microacciones en el ámbito educativo, que promuevan la reflexión y la construcción colectiva del saber, conlleva siempre algún tipo de cambio, así sea en situaciones microsociales.

Como señala Seffner (2019), el movimiento de democratización del territorio educativo implica un compromiso con el ejercicio de la democracia y con su aprendizaje a través de la práctica. De esta forma, generar un ambiente de estas características implica promover el debate público, la libertad de expresión, la consulta e interpretación de fuentes, la réplica en las argumentaciones, el cotejo de informaciones divergentes, la discusión sobre ética y estrategias de investigación y de ejercicio profesional, entre otros mecanismos. Estas acciones propician la posibilidad de que el estudiantado identifique de qué forma la democracia se rasga con

el racismo, el machismo, la homofobia, la extrema desigualdad económica, la dificultad de acceso igualitario a los medios de comunicación, la concentración de riquezas y oportunidades en las manos de pocos, el prejuicio con individuos originarios de ciertas regiones del país, la descalificación de personas con discapacidad, la no aceptación de inmigrantes, la intolerancia religiosa (Seffner, 2019, p. 359, traducción libre).

Conclusiones

Sobre la base de lo que hemos podido recabar con los test implementados en las aulas, comprendimos que los ODS han sido aceptados y reflexionados por parte de la comunidad estudiantil. Es interesante, a su vez, notar cómo las y los estudiantes han tomado los ODS propuestos, también, como metas para su desarrollo profesional futuro. No obstante, sabemos que por sí solos, y a pesar de sus buenas intenciones, los Objetivos no producen cambios en lo concreto. Sin embargo, en el ámbito educativo, su integración permite no solo visibilizar las desigualdades de género, educativas y de acceso sino también reflexionar sobre ellas y ensayar soluciones para poder disminuirlas.

Entrán también en disputa los límites y características de la inclusión educativa. ¿Alcanza con incluir en las aulas a más personas para disminuir desigualdades y fomentar la equidad, o la inclusión indiferenciada y sin erradicar diferencias estructurales solo pronuncia más esas desigualdades? ¿Reflexionar y transver-

salizar contenidos de género permite, por sí mismo, una apuesta por una vida libre de violencias? ¿Una mirada universal de los ODS sin contemplar interseccionalidades contribuye, efectivamente, a una vida libre de violencias y con accesibilidad real de niñas, niños y mujeres al sistema educativo?

Las complejas relaciones entre políticas educativas regionales y globales demandan la reflexión epistemológica sobre los desafíos que surgen en relación con el ejercicio de grados de autonomía pedagógica en ámbitos universitarios. Las condiciones de ingreso y permanencia en el sistema educativo superior reclaman una mayor preocupación por disminuir/erradicar las dificultades que las juventudes deben enfrentar para estudiar una carrera universitaria. La centralidad del desarrollismo como modelo económico impacta de diversas formas en las políticas educativas regionales, como lo han demostrado las sucesivas instancias de diálogo propuestas en jornadas celebradas en las últimas décadas. Resulta necesario considerar los perfiles profesionales del estudiantado que participó en este estudio en relación con el acceso a enfoques críticos sobre temas de desigualdades económicas situadas.

Algunas de las posibles reflexiones en torno a las preguntas que nos orientaron en la indagación realizada motivan la aproximación a un mayor conocimiento sobre las estrategias de implementación de objetivos globales para disminuir las desigualdades estructurales vinculadas al acceso a la educación superior. En particular, los ODS 5 y 10 pueden verse disputados por modelos que convergen en las universidades. Los movimientos feministas han logrado avances significativos en las políticas educativas universitarias con enfoques de género. Asimismo, la ausencia de estrategias que intervenculen propuestas que impacten en los diseños curriculares reclaman prácticas pedagógicas centradas en la transversalidad de contenidos. Además, la integración de los ODS con contenidos curriculares ha logrado favorecer objetivos de aprendizajes centrados en el pensamiento crítico en relación con el contexto social.

Como educadoras confiamos en la potencia transformadora de la educación, aunque sabemos que las prácticas pedagógicas se insertan en una estructura y un contexto particular, con sus desiguales condiciones materiales de existencia. También reconocemos que los ODS fueron creados en un territorio que no es el latinoamericano con todas sus brechas existentes. En principio, debemos reducir la pobreza y las tasas de analfabetismo y las sobrecargas de cuidados en los cuer-

pos de niñas y mujeres para pensar que, efectivamente, lograremos garantizar sus posibilidades educativas.

Referencias bibliográficas

- Asamblea General Naciones Unidas. (2015). Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Benavídez, A. A., Diez V. G., y Pirán, F. B. (2021). Prácticas pedagógicas con enfoques de género en la universidad. *Sul-Sul-Revista de Ciências Humanas e Sociais*, 1(03), 193-209.
- Bonavitta, P., Maritano, O., Schnell, R., Gastiazoro, M. E., Coseani, D., Johnson, C. y Scarpino, P. y (2021). Lo micro como política activa: propuestas para transversalizar la perspectiva de género en la UNC. *Santiago*, (154), 202-215. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/173997>
- Chiroleu, A., Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2016). *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Ediciones UNGS.
- Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. CRES (2018). Declaración Final. <https://www.iesalc.unesco.org/2019/02/20/declaracion-final-de-la-iii-conferencia-regional-de-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe-cres-2018/>
- Díaz, C. (2017). La perspectiva de género en ciencia. Cómo reducir los sesgos de género que lastran la mirada científica sobre las mujeres. *Investigación y Ciencia*, (494), 54. <https://bit.ly/2GU73JU>
- Fornet-Betancourt, R. (2010). De la significación de la filosofía latinoamericana para la superación del eurocentrismo. *Revista de Filosofía*, (65), 7-20.
- Galoviche, V., Bonavitta, P., y Benavídez, A. A. (2020). Diálogo de saberes en torno a la presencia de contenidos con perspectiva de género en la UNSJ y la UNC. *Entorno*, 32-44. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/138552>
- Gil, C. G. (2018). *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica*. Papeles de relaciones ecosociales y cambio global, (140), 107-118. https://www.fuhem.es/papeles_articulo/objetivos-de-desarrollo-sostenible-ods-una-revision-critica/
- Grondona, A. A. (2016). *Estilos de Desarrollo y Buen Vivir*. Buenos Aires. Ediciones del CCC Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20170629115427/Estilos_de_desarrollo_y_buen_vivir.pdf
- Hidalgo-Capitán, A. L., García-Álvarez, S., Cubillo-Guevara, A. P., Medina-Carranco, N. (2019). Los Objetivos del Buen Vivir. Una propuesta alternativa a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, 8(1), 6-57. DOI: 10.26754/ojs_ried/ijds.354

- Lalama, R. A. y Lalama, A. B. (2019). América Latina y los objetivos de desarrollo sostenible: Análisis de su viabilidad. *Revista de ciencias sociales*, 25(1), 12-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7113713>
- Limic, T. (2015). Para un diálogo interepistémico y decolonial entre feministas occidentales y no occidentales. *Tabula Rasa*, (23), 133-156.
- Marquina, M., y Chiroleu, A. (2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario?: La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Propuesta educativa*, (43), 7-16. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852015000100003
- Mato, D. (2019). Educación superior y pueblos indígenas: experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo. *Revista del Cisen Tramas/Mae-pova*, 6(2). http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/sa-untref/20171121042125/pdf_1285.pdf
- Merma-Molina, G., Gavilán-Martín, D. y Hernández-Amorós, M. J. (2021). La integración del Objetivo de Desarrollo Sostenible 5 en la docencia de las universidades españolas. Revisión sistemática. *Santiago*, 154, 49-75. Recuperado de: <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/5249/4668>.
- Monfasani, R. (2018). La situación de la bibliotecología argentina en la aplicación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030. *Revista Prefacio*, 2(2).
- ONU Mujeres. (1995). Declaración y plataforma de acción de Beijing. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015) Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Naciones Unidas.
- Paiewonsky, D., Pérez Orozco, A. y García Domínguez, M. (2008). *Cruzando Fronteras II: Migraciones y desarrollo desde una perspectiva de género*. Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitación de las Naciones Unidas.
- Rovelli, L. (2018). Las Conferencias mundiales y regionales de Educación Superior como instrumentos de política. Mediaciones y reformulaciones latinoamericanas de fines del siglo XX y principios del XXI (2018). *Política y tendencias de la educación superior a diez años de la CRES 2008*. https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/MemAca_984fb03e6f9c362314b7670d3299064e
- SDSN Australia/Pacific. (2017). Cómo empezar con los ODS en las Universidades. Melbourne: Australia, New Zealand and Pacific edition.
- Seffner, F. (2019). Quando a democracia e os direitos humanos se encontram com a educação. In *Direitos Humanos em Debate: educação e marcadores sociais da diferença*. *CirKula*, 350-369.
- Sen, A. (1993). Capability and Well-being. The Quality of Life. *Clarendon Press*. <https://doi.org/10.1093/0198287976.003.0003>
- Solans, M. L. (2021). Contribución de las universidades argentinas públicas al logro del ODS sobre la igualdad de género y empoderamiento de las mujeres y las niñas (2015-2019). *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 33(2), 713-737. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.293>
- Tommasino, H., y Cano, A. (2017). Modelos de extensión universitaria en las univer-

sidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37344015003.pdf>

Urquijo Angarita, M. (2014). La teoría de las capacidades en Amartya Sen. *Edetania*, 46, 63-80.

Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, (52), 1-17.