

DIRECTORIO

Directora Editorial

Sonia Yadira Águila Camacho
Campus Universitario Siglo XXI
Estado de México, México

Comité Editorial

Eduwiges Zarza Arizmendi
Campus Universitario Siglo XXI
Estado de México, México

Alfredo Gordillo González
Campus Universitario Siglo XXI
Estado de México, México

Ricardo Rodríguez Marcial
Universidad Autónoma del Estado de México
Facultad de Economía
Estado de México, México

Consejo Editorial

Álvaro José Montiel Jarquín
Centro Médico Nacional Manuel Ávila Camacho
Puebla, México

Claudia Josefina García González
Editorial Santillana
Ciudad de México, México

Gabriel José Horta Baas
Hospital General Regional Número 1
“Lic. Ignacio García Téllez”
Instituto Mexicano del Seguro Social
Yucatán, México

Jenry Salazar Garcés
Instituto de Investigación y Formación
Profesional Luminus Dei
Lima, Perú

Jhony A. De la Cruz Vargas
Instituto de Investigación en Ciencias Biomédicas
Universidad Ricardo Palma
Lima, Perú

José Miguel Hernández Mansilla
Centro San Rafael-Nebrija de Ciencias de la Salud
Madrid, España

Julio Juan Villalobos Colunga
Instituto Superior de Ciencias de la Educación
del Estado de México, México

María Leticia Galeana Reyes
Universidad INACE
Ciudad de México, México

María del Socorro Romero Figueroa
Centro de Investigación en Ciencias de la Salud
Universidad Anáhuac Campus Norte
Estado de México, México

Mónica Ivonnee Córdoba Camargo
Universidad Albert Einstein
Estado de México, México

Nelly Rosa Caro Luján
El Colegio Mexiquense A.C.
Estado de México, México

Ramón Ortega Lozano
Centro Universitario San Rafael-Nebrija
Universidad Nebrija
Madrid, España

Sara Ferreiro Lago
Universidad Complutense de Madrid
Madrid, España

Xiomara Rodríguez Mondragón
Universidad Autónoma del Estado de México
Estado de México, México

D’Perspectivas Siglo XXI, volumen 10, número 19 es una publicación semestral editada por Campus Universitario Siglo XXI, S.C.

Calzada de Barbabosa No. 150
San Antonio Buenavista
Zinacantepec. C.P. 51350
Tel.: 722-218-3084
www.cusxxi.edu.mx
dperspectivas@cus21.edu.mx

Editor responsable: Sonia Yadira Águila Camacho.

Reserva de derechos al uso exclusivo:
No. 04-2019-081217434700-203.

ISSN (electrónico): 2448-6566.

Ambos expedidos por la Dirección de Reservas de Derechos del Instituto Nacional del Derecho de Autor.

DOI: <http://doi.org/10.53436/26Bw48XT>

Responsable de la última actualización de este número: Sonia Yadira Águila Camacho.

Edición realizada por el Departamento Editorial de Campus Universitario Siglo XXI. Calzada de Barbabosa No. 150, San Antonio Buenavista, Zinacantepec, C.P. 51350. Tel.: 722-218-3008.

Este número se terminó de editar el 2 de marzo de 2023.

D’Perspectivas Siglo XXI, revista científica especializada en educación, se dirige a la comunidad académica interesada en estudiar temas educativos con enfoques diversos. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de la revista. Se autoriza la reproducción y/o utilización de los materiales haciendo uso de la fuente.

Contenido

Presentación	5
<i>Sonia Yadira Águila Camacho</i>	
ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN	
Desde raíces europeas en las universidades latinoamericanas hacia la interculturalidad inclusiva	6
<i>María del Rosario Guerra González</i>	
Humanidades en la educación superior para el florecimiento humano	19
<i>Nancy Caballero Reynaga</i>	
El papel de la educación en la era del Antropoceno	33
<i>Fabiola García López</i>	
Educación antiespecista y consumo ético, dos elementos esenciales para la Soberanía Alimentaria	48
<i>Yazmín Araceli Pérez Hernández y Edwin Gabriel Garduño De Jesús</i>	
ENSAYOS	
El deporte universitario en la UAEMéx en relación con el deporte profesional en México	60
<i>Pamela Guadalupe Gómez Mendoza, Mario Cuéllar Romero y Elizabeth Valenzuela Ornelas</i>	

Presentación

La educación representa una vía para transformar a la persona, para recrear todas sus capacidades: desde la imaginativa y la racional hasta las de lenguaje, comunicación y socialización. Renueva la mirada que se tiene del mundo, agudiza la perspectiva y da fundamentos para opinar, construir un juicio o argumentar sobre algo. Hay una afectación en la conciencia, pero también en el cuerpo; este no solo colabora en el aprendizaje, se fascina ante lo nuevo conocido (sentidos) y es un portal que expresa la emoción o malestar que le genera esto mismo. Hay un camino de ida y vuelta, se transforma el individuo entero y también su universo; el saber y la interpretación que tiene del mismo cambian en el curso de ese proceso; acontece una comprensión e incomprensión de lo que observa al exterior y al interior, es decir, piensa problemas sociales, políticos y económicos, pero también existenciales: el cosmos puede llevarlo a preguntar si hay origen y límites y, de igual modo, a reflexionar sobre el lugar que ocupa en él y el sentido de ello.

Estas atribuciones trazan el lado más humanista de la educación, se proyectan al conocimiento de sí y al desarrollo humano, al desenvolvimiento del hombre en el medio natural, en la sociedad y la cultura, comprende pasado, presente y futuro.

No obstante, se presentan otras ideas: la educación es un medio de lucro; laborar, ejercer una profesión o hacer una carrera representan la posibilidad de obtener reconocimiento y estímulos para la subsistencia y la estabilidad integral; y, por otro lado, frente a las crisis del contexto, la educación se acompaña de la responsabilidad de la persona para transformar dicha realidad. Todas estas son consideraciones valiosas respecto a la educación; vista ya como derecho o privilegio, hay un compromiso que el individuo adquiere para sí y para los otros, todo esto se complementa, no hay visión centrada en el individuo ni en la humanidad, el círculo se abre para abarcar el todo.

En esta última edición de la Revista *D'Perspectivas Siglo XXI* se presentan los textos que reportan las investigaciones en cuanto a la configuración de las nuevas universidades latinoamericanas, el papel de las mismas en la sociedad actual y que formulan compromisos para las escuelas más allá de adquirir o generar conocimiento. Nuestros colaboradores nos hacen reflexionar sobre la diversidad, la inclusión, la libertad, los modos de consumo, las políticas educativas y la integralidad de la educación. Son aportes con historia para el hoy.

Dra. en Hum. Sonia Yadira Águila Camacho

DESDE RAÍCES EUROPEAS EN LAS UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS HACIA LA INTERCULTURALIDAD INCLUSIVA

FROM EUROPEAN ROOTS IN LATIN AMERICA UNIVERSITIES TOWARD INTERCULTURAL INCLUSION



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia

Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial

(CC BY-NC 4.0 Internacional).



María del Rosario Guerra González

Doctora en Filosofía

Instituto de Estudios Sobre la Universidad
Universidad Autónoma del Estado de México
Toluca, México

Contacto: rsrguerra@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2077-675X

Recepción: 19/12/2022

Aceptación: 20/01/2023

DOI: <http://doi.org/10.53436/48BX26wT>

D'Perspectivas Siglo XXI, Vol. 10, Núm. 19 (2023)

Resumen

La universidad es una institución con más de mil años de historia, cambiante de acuerdo con la realidad en la que ha estado inmersa. La forma clásica de las universidades, en su relación con un proyecto nación, consistió en dar coherencia a un país, con el concepto de un Estado que posee un territorio, donde hay unidad económica, social, cultural y política. El concepto de frontera es básico dentro de este modelo. La idea de la universidad intercultural rompe con el esquema anterior, porque las culturas no coinciden con las fronteras territoriales. En este texto se hablará, en primer lugar, de las primeras instituciones de educación superior americanas, donde el modelo educativo fue básicamente la Universidad de Salamanca; a su vez ésta había asumido la guía estructural de la Universidad de Bolonia. Luego se describen instituciones latinoamericanas, interculturales, con otra forma de enfocar la educación superior. En este artículo se analizan los casos argentinos, chilenos y venezolanos; en todos ellos el modelo europeo queda fuera. La formación está centrada en la diversidad cultural, se aspira a superar prejuicios y a reconocer los valores y aportes de los pueblos originarios. El texto finaliza con una selección de posibles aportes del modelo intercultural, incorporables en cualquier IES, para hacer frente a los cambios a enfrentar en el presente.

Palabras clave: Universidad, Interculturalidad inclusiva, Latinoamérica, Modelos educativos.

Abstract

University as an institution with more than one thousand years of history, has been immerse in continuing changes and development. State conceived as a territory where exist economic, social, cultural and political unity; where Universities play a key in the national project win which the conceptualization of frontier is essential. The idea of Intercultural Universities that replicated the model of University of Salamanca and University of Bolonia. Secondly, to describe the Latin American Intercultural Universities and their models. Then, to analyze some cases from Argentina, Chile and Venezuela where the European model is not the main layout. Finally, to provide suggestions to the Intercultural model in order to include them in any university for the purpose of facing the ongoing changes, overcoming prejudices, recognizing values and including the indigenous groups.

Keywords: University, Intercultural Inclusion, Latin American, Education Models.

Introducción

Las primeras universidades americanas: siguen la mentalidad eurocéntrica

Hablar del pasado de la universidad exige pensar en épocas muy diferentes a las actuales. En primer lugar, es necesario imaginar el estilo de vida medieval con dispersión del poder entre los señores feudales y la Iglesia, ciudades amuralladas, inseguridad, violencia por continuas guerras, junto a epidemias devastadoras. En este entorno se ubicó el Renacimiento Carolingio, etapa en la cual apareció la escuela palatina, en ésta se estudiaba el *trivium*: englobaba dialéctica, retórica y gramática, y el *quadrivium*: estudios sobre aritmética, música, astronomía y geometría. La educación fue impulsada por las parroquias y catedrales, porque las instituciones educativas surgieron en las ciudades que tenían una catedral. Así apareció la escuela de Derecho en Bolonia, de Filosofía en París y la monástica en Oxford. En un primer momento la autorización para abrirlas la hacía el cancelario de una catedral. En las primeras universidades se impartía derecho, medicina, teología y ciencias naturales, el idioma académico era el latín (Moncada, 2008).

Con esta estructura se trabajó en Bolonia y Salamanca, como se indicará más adelante.

Es este modelo el que llegó a América desde el siglo XVI, iniciada la conquista militar se encauzó la conquista intelectual.

En 1580 se fundó en Colombia la Universidad Santo Tomás, impulsada por los Padres Dominicos, en Bogotá. Allí “las áreas de estudio se centraban en el trívium: gramática, retórica y sumulás; y cuatrivium: aritmética, geometría, música y astronomía [...] su método de enseñanza escolástico con el *dictatio* y la *disputatio*” (Soto, 2005, p. 107).

En Argentina la primera institución de nivel superior fue la Universidad Nacional de Córdoba, creada en 1610, con el nombre de Colegio Máximo, fue una de las de las primeras cuatro de América. Su movimiento estudiantil, de 1918, repercutió en todo occidente. La enseñanza que se im-

parte hoy tiene tres características: laica, libre y gratuita. Es una institución de educación superior pública, autónoma, es decir, puede administrar libremente el dinero que le proporciona el Estado, elige a sus autoridades y se guía con normas propias. El ingreso no es excluyente, pero todos los aspirantes deben asistir a un curso de nivelación (Cantó, 2015).

Siglos atrás, la aparición de las instituciones educativas se caracterizaba por su filiación católica, pues aparecieron en la época de la colonia, debido a ello la creación de una escuela dependía de la autorización de la Iglesia, Chile no se escapó a dicha condición, es así como surgió la Universidad de Santo Tomás en 1622, allí se dictaban clases de Teología y Arte, a los alumnos se les formaba para poder ocupar cargos eclesiásticos. Esta situación no satisfacía los deseos de los chilenos, quienes querían una institución que impartiera otros conocimientos fuera de los religiosos; en 1647 el monarca Felipe V promovió la instauración de la Real Universidad de San Felipe, ésta heredó los bienes de la desaparecida Universidad de Santo Tomás debido a expulsión de los Jesuitas (Memoria Chilena, 2018).

La Real y Pontificia Universidad de Caracas, se creó en Venezuela, en 1721, de acuerdo con dos modelos educativos: el colegio-universidad y el corporativo claustral, donde el Obispo y el Canciller eran la primera autoridad, la Iglesia desempeñaba un papel fundamental (Rojas, 2005).

El modelo recurrente es la Universidad de Salamanca. Ésta asumió la estructura de la Universidad de Bolonia. Se considera como la primera a nivel hispano, se originó en 1218 como “*Scholas Salamanticae*”. Se expandió hasta América, pues desde 1551 las universidades fundadas en este continente siguieron las cartas fundacionales de esa universidad. Ésta tuvo algunas transformaciones con el paso de los años, se rigió por la Ley Moyano, la cual incluyó a la institución dentro de un régimen liberal, sólo prevalecieron las Facultades de Teología, Filosofía y Letras y Derecho; posteriormente se instauró la enseñanza de Medicina y Ciencias. Apareció cierta autonomía universitaria en 1970 y en el 2001 la Ley Orgánica de Universidades es la que rige su educación.

Empezó con una matrícula de 500 alumnos, hasta llegar a 30 000 (Universidad de Salamanca, s/f, a).

Actualmente la Universidad de Salamanca se centra en el diseño de un plan estratégico a aplicar en el período que comprende de 2020 a 2030, el cual tiene por objetivo que los integrantes de la institución sean el centro de la planificación estratégica. El plan se rige por cinco ejes:

- 1.- Oferta académica amplia y actualizada y docencia de calidad.
- 2.- Investigación, transferencia e innovación para un desarrollo sostenible.
- 3.- Promoción de los derechos de la Comunidad Universitaria para prestar un mejor servicio público.
- 4.- Buena administración, transformación digital y participación social.
- 5.- Universidad global comprometida con el progreso del entorno y la empleabilidad. (Universidad de Salamanca, s/f, b)

No sólo Salamanca ha modificado su estructura original, toda la educación superior lo ha hecho. La forma de impartir la educación ha cambiado con el transcurso del tiempo, el alumno ha pasado de una posición de espectador a protagonista. Anteriormente el profesor presentaba la información para que el alumno la recordara. En la actualidad se ha insistido en que el alumno debe ejercer un aprendizaje autónomo y el profesor ser un guía, es así como se habla de desarrollar competencias

educativas (Bañuelos *et al.*, Sierra y Acosta y Guzmán, 2010). No es este el único cambio sustancial, otro aspecto reclamado en el presente es la inclusión de diversos modelos de conocimiento, de vida, principalmente los provenientes de pueblos originarios y afrodescendientes.

Latinoamérica implementa otro modelo desde su cultura, situación argentina

Soria argumenta que la incorporación de la interculturalidad es un paso en el reconocimiento de la diversidad cultural, especialmente de los grupos indígenas, esto se hace evidente en Argentina. Así, la Ley Federal de Educación de 1993 reconoció a la “población diversa” y se incluyó la educación intercultural bilingüe; de acuerdo con la autora ese acontecimiento implicó un cambio en la forma de ciudadanía, pues con ello se alejó la idea de homogeneización y concentración en el humano blanco (Soria, 2010).

En este país la población indígena fue incluida en los programas educativos de nivel superior gracias a dos circunstancias: las políticas promovidas por las instituciones de educación superior y por el impulso que le dieron los movimientos indígenas. Los programas consisten en becas para cubrir gastos académicos, de traslado, alimento, alojamiento de los estudiantes universitarios indígenas; también se implementan tutorías académicas y actividades culturales.

La Universidad Nacional de Cuyo fue la primera en ofrecer un programa de becas universitarias dirigido a los grupos indígenas, exclusivamente a la comunidad huarpe. Se buscaba garantizar el ingreso, la permanencia y el egreso de la universidad. Después de ello, otras universidades de Argentina crearon programas similares; pero no se tienen datos precisos de los beneficiados, ni de los que lograron egresar, tampoco se sabe quiénes fueron agentes activos en el ámbito laboral (Guaymás, 2016).

Así como aparecieron apoyos económicos y académicos para los grupos indígenas, también surgieron centros educativos que se dedicaron a su formación, tal es el caso del Instituto de Nivel Terciario Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA); es la institución encargada de formar docentes descendientes de pueblos originarios. Si se toman en cuenta los principios que lo rigen se pueden observar criterios aplicables en cualquier organismo de educación superior intercultural. Los alumnos cursan primero una rama común en la cual se les enseña a analizar las circunstancias propias de su cultura, para de ahí poder examinar las nuevas necesidades que se deben atender en el ámbito docente.

El Centro se dedica a:

la capacitación de recursos humanos, la investigación sobre cultura y lenguas aborígenes de El Chaco, con el objeto de adecuar la educación chaqueña a las necesidades de los pueblos aborígenes, teniendo en cuenta que los procesos de aprendizaje en las escuelas con población indígena se producen en la mayoría de los casos en el idioma castellano, y con un desconocimiento de las formas y prácticas propias de aprendizaje de las culturas originarias. (Flores, 2010)

Incluye cinco aspectos que forman al educador: primero, se analiza el proceso educativo desde el contexto sociocultural y las peculiaridades de los sujetos partícipes; segundo, se toman en cuenta

las circunstancias sociopolíticas para comprender diversas situaciones sociales; tercero, se ve a la teoría y a la práctica como un punto de encuentro, no de contraste, esto ayuda a desarrollar aptitudes en prácticas concretas; cuarto, se implementan competencias que retoman conocimientos de distintas disciplinas con la finalidad de retroalimentar los propios saberes de los alumnos. Por último, se les enseña a éstos a valorar su identidad con respeto y sin menoscabo de la riqueza de su cultura, lo cual les abre el panorama para aceptar e implementar nuevas prácticas para vivir dentro de su comunidad. Estos cinco aspectos permiten superar prejuicios, sentir respeto por la identidad cultural y analizar diversos aspectos que ayudan a adoptar conciencia étnica (Valenzuela, 2008).

El término intercultural debe entenderse como algo más allá de la mezcla de diferentes culturas, es un intercambio. Para que se logre una retroalimentación se necesitan algunos elementos, tales como: condiciones de igualdad, comunicación y respeto. A partir de estas ideas, la educación intercultural debe darse en la escuela con base en herramientas que posibiliten un desempeño docente, cuya formación esté fundamentada en el reconocimiento y valoración de lo que cada sujeto puede aportar a la sociedad, desde la cultura de la cual forma parte.

El programa de formación se corresponde con el desarrollo de la modalidad intercultural bilingüe. Se propone fundamentalmente construir una escuela más inclusiva, sabiendo que este proceso requiere asumir con convencimiento que todos pueden aprender, porque el aprendizaje es propio a la condición humana. Aportar a la construcción conjunta de una pedagogía para la diversidad, cuestionar las prácticas escolares diarias, analizar los supuestos y procesos y construir a partir de los errores, desnaturalizar lo cotidiano en el aula y la organización escolar son, entre otras, las acciones que se viene desarrollando. Esto requiere de la búsqueda, del saber que son capaces de superar los obstáculos que se vayan presentando; poder advertirlo, nombrarlos y a partir de allí, elaborar estrategias de superación a corto alcance. (Valenzuela, 2008, p. 90)

La educación implementada en la Universidad Nacional de Luján pretende evitar la homogeneización, también la indiferencia que muestra el sistema educativo cuando excluye a diversos grupos que no tienen la formación del modelo escolar predominante. Por ello, Gualdieri y Vásquez proponen crear un espacio en el que se tome en cuenta la situación heterogénea en la cual se vive, mediante redes interinstitucionales que impulsen un proceso formativo a largo plazo y se tomen en cuenta las potencialidades culturales a través de la investigación y la reflexión. Con estas medidas se pueden formar personas con una postura crítica que desde la diversidad tomen en cuenta a grupos marginados, para reconocerlos y propiciar su participación. Así se origina un sistema educativo con individuos autónomos, promotores de cultura con capacidad de transformación (Gualdieri *et al.*, 2008, p. 95).

La educación intercultural chilena se enfoca en las comunidades

En Chile el Centro de Estudios Socioculturales (CESC), de la Universidad Católica de Temuco, ha sido el semillero de una pedagogía intercultural; su directriz es reconocer la diversidad cultural como un modo de vida. Este proyecto surgió por la marginación vivida por los mapuches y para comprender sus costumbres y su sentido profundo de relación con la Naturaleza (Durán *et al.*, 2008).

La formación intercultural del CESC fue impulsada por el Centro Internacional de Investigación del Desarrollo de Canadá, pues esta entidad se encargó de invertir en un proyecto medioambiental a largo plazo en la comunidad. El Centro también tiene relación con la Universidad de Wisconsin a través de programas socioeconómicos, de derechos humanos y de medicina.

El CESC tiene como objetivo primordial “contribuir a la configuración de un espacio interdisciplinario, que fomente la producción de conocimiento y la reflexión crítico-colectiva, en torno a las tensiones de la sociedad actual y a la emergencia de nuevas socialidades que atraviesan los ecosistemas urbanos modernos” (CESC, s/f).

Gracias al interés de los investigadores por la comunidad mapuche se originaron proyectos de investigación y eventos coorganizados donde se han abordado diversos temas como educación, salud, convenio 169 de la OIT, políticas de expansión forestal y desarrollo económico sustentable (Durán *et al.*, 2008).

Para una educación intercultural, conforme a la experiencia del CESC, se necesita fundamentar la diversidad cultural en el impacto pedagógico, a partir de esto se pueden establecer relaciones interculturales de respeto y valoración. Además, se requiere respaldo institucional financiero de los programas interculturales donde se incluyan becas a los alumnos que no pueden solventar los gastos estudiantiles (Durán *et al.*, 2008,).

En Chile, en 1990, se tomaron en consideración diferentes situaciones a resolver para evitar la marginación de los grupos indígenas, entre estas medidas está una formación intercultural de los funcionarios públicos, así como dotar de conocimientos a los dirigentes indígenas para que sepan orientar a los miembros de sus comunidades y éstos puedan aprovechar al máximo los recursos públicos que la entidad tiene destinados para ellos (Vergara y Godoy, 2008).

El primer paso fue a nivel educativo; gracias al impulso que dio el “Programa Orígenes” se crearon dos programas: el Diplomado de Pueblos Indígenas y Gestión Intercultural, el cual está dirigido a funcionarios públicos que de alguna forma se relacionarán con los grupos autóctonos; y el Diplomado en Planificación y Gestión para el Desarrollo Indígena, diseñado para los dirigentes de estas comunidades (Vergara y Godoy, 2008).

El objetivo de la creación de dichos diplomados es mejorar las condiciones de vida de estos pueblos de Chile, así como el uso y disfrute de los recursos económicos que el Estado tiene destinados para ellos. Ambos diplomados crean un puente de comunicación entre quienes están encargados de suministrar, distribuir y validar los distintos apoyos y los que deben hacer uso de ese recurso, es decir, una relación estrecha e informada de las instituciones con los dirigentes oriundos (Vergara y Godoy, 2008).

El “Programa Orígenes” promueve la interculturalidad como una relación entre diversas culturas, desde una identidad, lenguaje, formas de vida, costumbres y tradiciones propios, pero no separados, sino mediante la identificación de un horizonte común. Tiene seis áreas de trabajo: las comunidades, las instituciones públicas, la salud y la educación interculturales, el desarrollo productivo y el rescate cultural. Sus objetivos son:

- Rescatar, fortalecer y desarrollar la cultura de las comunidades Aymara, Atacameña y Mapuche promoviendo el reconocimiento de la diversidad cultural en la sociedad.
- Diseñar, implementar y evaluar una propuesta pedagógica para el mejoramiento en amplitud y calidad de los aprendizajes correspondientes al currículum nacional de enseñanza general básica que propone la Reforma de la Educación, en 162 escuelas donde estudian niños y niñas de los pueblos indígenas Aymara, atacameño y Mapuche. (Ministerio de Planificación y Cooperación, 2004)

El papel de las universidades en la formación intercultural es clave para involucrar diferentes áreas de conocimiento; el docente tiene que hacer una equiparación de la información con las necesidades reales de las personas a las cuales está preparando, con formas de trabajo novedosas y mediante un aprendizaje mutuo. Así mismo, dichas instituciones educativas pueden ir más allá de la docencia y de la investigación y dirigirse a organizaciones, no exclusivamente educativas, que estén en contacto con pueblos ancestrales. La educación superior puede garantizar independencia y libertad intelectual, lo que lleva a analizar y superar los contextos reales. También debe existir una comunicación constante entre la universidad y las instituciones del Estado para que haya un buen uso de los recursos públicos, acordes con las necesidades de los grupos a los cuales está destinado el financiamiento (Vergara y Godoy, 2008).

Proyectos colombianos

En Colombia, el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) es una organización que lucha por los derechos indígenas y su participación en la sociedad; creó el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural, el cual es la iniciativa de las comunidades para crear sus propios modelos, con una proyección intercultural, denominadas “escuelas propias”; sin embargo, este término no se refiere a un aislamiento local, tampoco se promueve un conocimiento sin intercambio cultural, pide que las comunidades, desde sus propias visiones, sean capaces de mantener una posición crítica con respecto a sus proyectos educativos (Bolaños *et al.*, 2008).

Otro emprendimiento intercultural colombiano es el Proyecto Educativo Comunitario (PEC); nació con la finalidad de fortalecer los saberes ancestrales, promover la participación activa de los integrantes comunitarios, revitalizar las lenguas originarias y vigorizar las culturas a través de una educación con visión colectiva. Estudian las costumbres de los indígenas, su historia, los problemas a los cuales se enfrentan y sus expectativas de vida, tomar en cuenta lo anterior posibilita la participación activa de las comunidades (Bolaños *et al.*, 2008).

En el mismo país surgió la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN), es liderada por el CRIC, está constituida por diversos, centros, escuelas y programas entre los cuales figuran: Licenciatura de Pedagogía Comunitaria, ésta forma a profesores de territorios indígenas; programa de Derecho Propio, el cual se encarga de dar soporte a las normas indígenas y a la relación social entre pueblos diversos; programa de Administración y Gestión Propia, éste instruye recursos humanos que sostienen los proyectos apegados a los recursos disponibles; programa de Desarrollo Comunitario, su objetivo es mejorar la convivencia de las comunidades a través del desarrollo intercultural. Además, hay formación en cuanto al buen vivir comunitario y a la revitalización de

la Madre Tierra. Todos los programas se desarrollan bajo un criterio educativo bilingüe, aunque el trabajo se desenvuelve en la lengua originaria (UAIIN, s/f).

La UAIIN a través de la autonomía, la participación de la comunidad, la interculturalidad, la pedagogía crítica e innovadora, la investigación, la potencialización de las lenguas indígenas y la construcción colectiva del conocimiento, pretende apuntalar la organización de cada pueblo para mejorar su estilo de vida, con bienestar integral, de acuerdo con las circunstancias sociopolíticas del contexto actual, para solucionar los problemas reales de la comunidad, desde su propia organización, pero sin dejar de interactuar con otras colectividades (Bolaños *et al.*, 2008).

Los programas antes mencionados se caracterizan por tres aspectos: en primer lugar, los pueblos tienen una participación activa, segundo, los contenidos del programa se desprenden de las cosmovisiones involucradas e incluyen intercambios interculturales. En tercer término, se elaboran materiales propios, bilingües (Bolaños *et al.*, 2008).

Además de la educación indígena, en Colombia se trabaja con la educación de afrodescendientes; ambos grupos son incorporados en el programa de Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca. El programa pretende crear las condiciones necesarias para forjar una horizontalidad cultural mediante el fortalecimiento de cada cultura, de su historia, costumbres, idioma y condiciones vivenciales. Los ejes principales son el reconocimiento y la construcción de las relaciones horizontales gracias a un diálogo constructivo y de búsqueda de elementos sociales comunes (Rojas, 2008).

El objetivo del Programa:

está enmarcado en la comprensión del momento actual en que vivimos, en el cual es cada vez más importante el conocimiento de las variadas tradiciones históricas y culturales que hacen parte de la compleja realidad de nuestro país. Realidad en la cual la Etnoeducación se propone como la posibilidad de construir nuevas alternativas educativas donde se puedan compartir múltiples voces que contribuyan a la autoidentificación, recreación y reflexión sobre las distintas formas de conocer e interpretar el mundo, que van desde lo indígena y lo afro hasta la complejidad mestiza de lo urbano. (Universidad de Cauca, s/f)

Su modalidad educativa es a distancia, un período académico es presencial y otras cuatro fases son de seguimiento de trabajo, por ello, sólo hay reuniones específicas para evaluación. El plan de estudios está diseñado para que cada alumno desarrolle su investigación desde su localidad, acorde con las necesidades de su campo de estudio. A lo largo de los módulos se desarrollan habilidades como la investigación y el diálogo de saberes fundamentados en la reciprocidad, estos posibilitan el intercambio de conocimientos locales y académicos (Rojas, 2008).

Rojas considera que el programa de Etnoeducación se enfrenta a un problema de intercambio, porque la educación superior está configurada de acuerdo con un modelo de cultura mayoritaria, el cual excluye las particularidades de las poblaciones indígenas y afrodescendientes; aunado a ello, la calidad de la educación es muy baja en las zonas rurales, donde generalmente viven los grupos étnicos. Otro obstáculo es la resistencia de los grupos étnicos a considerar saberes que están fuera de su medio local (Rojas, 2008).

El autor considera urgente ubicar dentro de la interculturalidad, a un sector más amplio, para no sólo incluir a grupos indígenas y afrodescendientes, sino también a aquellos sectores de la población que han sido excluidos por el grueso de la sociedad (Rojas, 2008).

Para que realmente exista una educación superior intercultural es necesario tomar en cuenta que la multiculturalidad es la diversidad de pensar desde formaciones culturales variadas, y en las universidades se deben incluir los diferentes grupos discriminados, lo que supone nuevas formas de producir el conocimiento (Rojas, 2008).

Posibilidades y obstáculos en los emprendimientos venezolanos

En el preámbulo de la constitución venezolana se hace referencia a la pluriculturalidad:

El pueblo de Venezuela [...] con el fin supremo de refundar la República para establecer una sociedad democrática, participativa y protagónica, multiétnica y pluricultural en un Estado de justicia, federal y descentralizado, que consolide los valores de la libertad, la independencia, la paz, la solidaridad, el bien común, la integridad territorial, la convivencia y el imperio de la ley para esta y las futuras generaciones; asegure el derecho a la vida, al trabajo, a la cultura, a la educación, a la justicia social y a la igualdad sin discriminación ni subordinación alguna; promueva la cooperación pacífica entre las naciones e impulse y consolide la integración latinoamericana de acuerdo con el principio de no intervención y autodeterminación de los pueblos, la garantía universal e indivisible de los derechos humanos, la democratización de la sociedad internacional, el desarme nuclear, el equilibrio ecológico y los bienes jurídicos ambientales como patrimonio común e irrenunciable de la humanidad; en ejercicio de su poder originario representado por la Asamblea Nacional Constituyente mediante el voto libre y en referendo democrático; decreta la siguiente constitución. (Diputados de la Asamblea Constituyente, 1999)

Por lo anterior, la educación superior intercultural se retomó en la Universidad Indígena de Venezuela, la cual tiene una relación muy cercana con las comunidades, pues éstas eligen a los aspirantes y la etnia determina en qué lugar será el trabajo de investigación realizado durante la formación del alumno, es decir, en la universidad se orienta y apoya al educando en conocimientos teóricos, pero en la población se ejecuta la propuesta (Emilio, 2008).

Dicha universidad hizo uso, por primera vez, de una página web; en ella se aprecia que su objetivo es:

rescatar los conocimientos ancestrales, defender sus territorios originarios y fortalecer sus comunidades en el ámbito de la educación propia y de proyectos de revitalización y afirmación cultural. La inauguración de nuestra página web es el resultado de los esfuerzos y lucha de los indígenas en compañía de los aliados de la UIV. Esta labor se viene dando desde hace dos años para alcanzar un logro como éste [...] Esta página es una herramienta occidental que estamos aprendiendo a utilizar para nuestro beneficio. Queremos informar al mundo las noticias relevantes desde nuestros diferentes pueblos originarios. (Emilio, 2008)

En esas palabras los jóvenes indígenas no se perciben renuentes a usar las herramientas ajenas a sus culturas, desean un aprendizaje que les permita potencializar sus conocimientos y darlos a conocer fuera de sus propias comunidades.

Esta institución pretende potenciar el conocimiento ancestral, por lo cual, la educación a desarrollar es la indígena, es decir, una enseñanza basada en los saberes, no en la aculturación. Para cumplir ese objetivo se necesita un lugar permanente e idóneo donde se impartan las sabidurías ancestrales y se concientice sobre su importancia. El proceso de enseñanza y aprendizaje es netamente vivencial, a fin de tener alumnos con identidad étnica en contacto con la Naturaleza (Emilio, 2008).

El obstáculo primordial, al implementar una Universidad Indígena, es la falta de reconocimiento oficial, pues la práctica educativa ha sido fundamentalmente occidental, a pesar de que Venezuela se caracteriza, a nivel constitucional, como un país multicultural y bilingüe; no obstante, tiene en contra las políticas oficiales, pues éstas se dirigen a la unificación de criterios y a la Educación Bolivariana; también la situación económica es un problema, porque las instituciones oficiales se muestran reacias a incluir en sus financiamientos estas iniciativas (Emilio, 2008).

En 2008, ni la ministra del Poder Popular para los Pueblos Indígenas hizo eco, ni apoyó a la Universidad Indígena, pues para contar con su soporte solicitó que se adoptara el modelo educativo bolivariano, lo que obviamente daría fin al propósito esencial por el cual fue creada la Universidad: reconocer y fortalecer la riqueza de la sabiduría ancestral (Emilio, 2008).

A pesar de todas las adversidades el proyecto se mantiene vivo, pero para fortalecerlo son necesarias algunas medidas, por ejemplo: profundizar la participación indígena con ayuda de asesores profesionales, para que no se convierta en un proyecto aislado, insistir en la oficialización de la experiencia, perfeccionar el nivel y la calidad de los conocimientos con respecto a idiomas y culturas indígenas, resolver la situación de financiamiento, crear la conciencia de la necesidad de implementar la educación intercultural a nivel estatal con el respaldo de organismos y documentos internacionales, así como establecer relaciones con otros proyectos educativos interculturales que refuercen y ayuden a mantener viva la iniciativa (Emilio, 2008).

Ramírez propone considerar algunas medidas para lograr una educación intercultural exitosa, entre ellas está el tomar en cuenta que los saberes ancestrales quedan fuera del claustro universitario. Por ello, es necesario no encerrar el conocimiento dentro del aula y extenderlo a las comunidades. También se debe vincular a la universidad con la comunidad, pues de esta manera se tomarán en cuenta los problemas a los cuales se enfrentan los grupos indígenas y la universidad puede ayudar a crear la solución (Ramírez, 2017).

En la Educación Intercultural Bilingüe, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela, se empiezan a implementar las medidas anteriores, pero ello no garantiza el éxito, pues se necesita un cambio en la forma de percibir el modelo tradicional educativo y que la sociedad contribuya a reforzar los saberes (Ramírez, 2017).

Reflexiones finales

Si se tiene en cuenta la evolución histórica, mil años de historia han transformado sustancialmente esta institución. Hoy no se necesita el latín como forma culta de comunicación. Las universidades oficiales son laicas, aunque convivan con otras religiosas. En la actualidad existen diversos modelos con diferente grado de énfasis en las peculiaridades culturales de la población que asiste a las mismas.

Es inevitable ubicar, como característica actual, el interés empresarial por la educación superior, donde intervienen organizaciones con altos estándares internacionales las cuales conviven con universidades “de fin de semana”, donde se obtienen títulos válidos con poca asistencia y dedicación. En este contexto ¿qué puede aportar el modelo intercultural?

En primer lugar, educar dentro de la diversidad, riqueza en la cual no se ha insistido con suficiente énfasis.

Además, una visión crítica puede permitir hacer un balance de lo fomentador de la vida dentro de usos y costumbres de los pueblos originarios y aquello que es necesario modificar en la vida de estos grupos, con base en el respeto por la dignidad de cada persona, por ejemplo, las prácticas discriminatorias hacia las mujeres frecuentes en los pueblos indígenas.

Con respecto a la responsabilidad de la universidad con el cuidado del ambiente, el modelo intercultural, tiene mucho que aportar. Cada Facultad que analice la explotación minera, forestal, de ríos y mares, junto al desarrollo económico sustentable tiene mucho que aprender sobre límites y obligaciones legales formulados en aras de proteger e impulsar los estilos de producción ancestrales.

Los alumnos de las Facultades de Derecho y de Administración Pública pueden tener conocimiento directo de las prácticas vividas por los pueblos originarios; esto les permitirá ampliar la visión eurocéntrica tradicional, situación necesaria en los funcionarios que estén en relación con los dirigentes indígenas.

Los organismos de educación superior en el área de la salud tienen la oportunidad de estudiar otras formas de prevenir y/o sanar las enfermedades, como, por ejemplo, mediante el uso de la herbolaria.

Es época de integración, de seleccionar métodos y estrategias para formar a generaciones jóvenes, a quienes espera un futuro incierto, diferente a los estilos de vida anteriores.

Referencias

- Bañuelos Romo L. B., Sierra y Acosta J., y Guzmán Ibarra M. V. (2010). “Recorrido histórico de los modelos educativos”, *XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas*, pp. 444-460. [http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Intervencion%20Educativa/Repositorio%20Enfoques%20y%20modelos%20educativos%20centrados%20en%20la%20ensenanza/1.%20Banuelos,%20R.%20L.%20\(2012\)%20Recorrido%20historico%20de%20los%20mdoelos%20educativos.pdf](http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Intervencion%20Educativa/Repositorio%20Enfoques%20y%20modelos%20educativos%20centrados%20en%20la%20ensenanza/1.%20Banuelos,%20R.%20L.%20(2012)%20Recorrido%20historico%20de%20los%20mdoelos%20educativos.pdf).
- Bolaños G., Tattay L., y Pancho A. (2008). “Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural: un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas”, en Mato D. (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, IESALC-UNESCO.
- Cantó M. (22 de enero de 2015). “Universidad de Córdoba, la más antigua de Argentina”, ARGENTEAR.COM. <https://argentear.com/universidad-de-cordoba-la-mas-antigua-de-argentina/>.

- Centro de Estudios Socioculturales, CESC. "Quiénes somos", disponible en <https://sites.google.com/site/paginatemporalcesc/home>.
- Diputados de la Asamblea Constituyente. (1999). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, Gaceta Oficial de la República de Venezuela. https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_venezuela.pdf
- Durán T., Berho M., y Carrasco N. (2008). "La Experiencia Pedagógica de Oriente Intercultural del Centro de Estudios Socioculturales de la Universidad Católica de Temuco en la Región de la Araucanía" en Mato D. (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, IESALC-UNESCO.
- Emilio E. (2008). "Universidad Indígena de Venezuela", en Mato D. (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, IESALC-UNESCO.
- Flores V. (28 de septiembre de 2010). Centro de Investigación y formación para la Movilidad Aborigen - CIFMA, Red de comunicación y medios para el desarrollo de América Latina y el Caribe. <https://www.comminit.com/la/content/centro-de-investigaci%C3%B3n-y-formaci%C3%B3n-para-la-modalidad-aborigen-cifma>.
- Gauldieri B., Vásquez M.J., y Tomé M. (2008). "Educación y multiculturalidad: una experiencia de integración dialéctica entre extensión, docencia e investigación desde la Universidad Nacional de Luján", en Mato D. (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, IESALC-UNESCO.
- Guaymás A. (2016). "Educación superior y pueblos indígenas: políticas y prácticas de reconocimiento de la diversidad cultural e interculturalidad en Argentina", en Di Caudo M. V., Llano Erazos D., y Ospina Alvarado M. C., *Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces*, Buenos Aires, CLACSO, 2016.
- Ministerio de Planificación y Cooperación (2004). Informe final de evaluación. "Programa Orígenes", Chile, p. 41. http://www.dipres.gob.cl/597/articulos-139541_informe_final.pdf.
- Memoria Chilena (2018). "Primeras universidades en Chile (1622-1843)". <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-printer-716.html>.
- Moncada J. S. (2008). "La universidad: un acercamiento histórico filosófico", *Ideas y valores*, 57(137), pp. 131-148.
- Ramírez Duque M. I. (2017). "El carácter colonial del poder y del saber en el devenir de la Especialidad en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela", *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 5(14), pp. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457652442012>.

- Rojas A. (2008). “¿Etnoeducación o educación intercultural? Estudio de caso sobre la licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca”, en Mato D. (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, IESALC-UNESCO.
- Rojas R. (2005). “Historia de la Universidad en Venezuela”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 7, pp. 75-100. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86900705.pdf>.
- Soria A. S. (2010). "Interculturalidad y educación en Argentina: los alcances del reconocimiento", *Andamios*, 7(13), pp. 167-184. <https://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v7n13/v7n13a8.pdf>.
- Soto D. (2005). "Aproximación histórica a la universidad colombiana", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, Rhela*, 7, pp. 101- 138.
- Universidad Autónoma Indígena Intercultural. (UAIN). <https://uaiinpebi-cric.edu.co/>.
- Universidad del Cauca, “Programa de Licenciatura en Etnoeducación”, Colombia. <https://www.unicauca.edu.co/versionP/oferta-academica/programas-de-pregrado/licenciatura-en-etnoeducacion>.
- Universidad de Salamanca (a). "Historia". <https://www.usal.es/historia>.
- Universidad de Salamanca (b). "Plan estratégico 2020-2030". <https://www.usal.es/plan-estrategico-2020-2023>.
- Valenzuela E. (2008). "Formación docente en contexto de diversidad lingüística y cultural desarrollada en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen", en Mato D. (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, IESALC-UNESCO.
- Vergara J., Godoy L. (2008). “Dos experiencias de formación en interculturalidad del Instituto de Estudios Andinos de la Universidad Arturo Prat: aprendizajes y desafíos futuros”, en Mato D. (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, IESALC-UNESCO.

HUMANIDADES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA EL FLORECIMIENTO HUMANO¹

HUMANITIES IN HIGHER EDUCATION FOR HUMAN FLOURISHING



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia

Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial

(CC BY-NC 4.0 Internacional).



Nancy Caballero Reynaga

Doctora en Humanidades: Ética

Instituto de Estudios Sobre la Universidad
Universidad Autónoma del Estado de México.

Contacto: caballero.reynaga.nancy@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9095-493X>

Recepción: 09/12/2022

Aceptación: 05/01/2023

DOI: <http://doi.org/10.53436/B2648wXT>

D'Perspectivas Siglo XXI, Vol. 10, Núm. 19 (2023)

Resumen

En el presente artículo se reflexiona sobre los retos que enfrentan las Humanidades en la educación superior y los impactos negativos que conlleva su exclusión en los currículos formativos, como la pérdida de libertad y el debilitamiento de la democracia. A partir de una reflexión hermenéutica, se analizan las propuestas de Martha Nussbaum y Boaventura Sousa Santos para construir una metodología pedagógica que integre las humanidades, la música y el arte en los programas de educación superior. Esto supondría que los alumnos cuenten con un aparato crítico que les permita poner en acción innovaciones que hagan frente a las problemáticas de su entorno inmediato, con una actitud ética, reflexiva, responsable y empática. A lo largo del texto se busca, de igual forma, advertir al lector sobre otros efectos de debilitar el aprendizaje humanístico, tanto en la educación de los alumnos universitarios como en las sociedades actuales, si se le considera una estrategia del sistema económico neoliberal de acondicionamiento de los individuos a un esquema de producción y consumo, sin que garantice, de ninguna forma, la calidad de vida de las personas.

Palabras clave: Educación superior, Libertad, Humanidades, Ética.

¹ El artículo pertenece, en parte, a la tesis presentada por la autora para obtener el título de Doctora en Humanidades: Ética, en la Universidad Autónoma del Estado de México; el examen se sustentó el día 9 de mayo de 2018, obtuvo el título mencionado de manera unánime por el sínodo evaluador.

Abstract

This article reflects on the challenges faced by the Humanities in higher education and the negative impacts that their exclusion entails in formatting curricula, such as the loss of freedom and the weakening of democracy. Starting from a hermeneutic reflection, the proposals of Martha Nussbaum and Boaventura Sousa Santos are analyzed to build a pedagogical methodology that integrates humanities, music, and art in higher education programs. This would mean that students have a critical framework that allows them to put into action innovations that address the problems of their immediate environment, with an ethical, reflective, responsible, and empathetic attitude. Throughout the text, it is sought, in the same way, to warn the reader about other effects of weakening humanistic learning, both in the education of university students and in current societies, if it is considered a strategy of the neoliberal economic system of conditioning individuals to a scheme of production and consumption, without guaranteeing, in any way, the quality of life of people.

Keywords: Higher education, Freedom, Humanities, Ethics.

Introducción

La libertad, Sancho, es uno de los más preciosos dones que a los hombres dieron los cielos: con ella no pueden igualarse los tesoros que encierra la tierra ni el mar encubre.

Miguel de Cervantes, Don Quijote de la Mancha

Tal y como lo expresara Cervantes en la voz del Quijote, la libertad es un valor central para la vida del ser humano, incluso, se podría asegurar que después del privilegio de vivir, la libertad dota de sentido y dignidad a la existencia; sin vida no hay posibilidad de ejercer derechos, al mismo tiempo que sin libertad no hay vida.

Ingenuamente se piensa que han quedado atrás los sufrimientos de esclavitud que azoraban a la humanidad; el hombre postmoderno se encuentra inmerso en un mundo en donde el mensaje libertario se encuentra en cada anuncio de casi cualquier producto en el mercado, lo que genera una ficción o creencia imaginaria de que por medio del capital es posible liberarse. Aunado a lo anterior, y bajo discursos en apariencia amigables y a favor del bien común, el escenario neoliberal de la economía transmite la idea errónea de que libertad significa que cualquier individuo puede reunir la fortuna que, al mismo tiempo, sea capaz de producir y, con ella, obtener el poder de adquirir cualquier cosa, desde cualquier lugar, en cualquier momento. Es ante este escenario que surgen las preguntas: ¿es la humanidad del siglo XXI realmente libre? ¿La producción de capital dota a las personas de libertad? ¿Qué formas ha adoptado la esclavitud moderna? ¿Cuánto cuesta alcanzar una vida de bienestar? ¿Qué papel juega la educación superior del siglo XXI para liberar a las personas?

El objetivo central, a partir de una metodología hermenéutica interpretativa, es revisar el papel de las humanidades en la educación superior para fomentar la libertad ética, crítica, empática y responsable, la cual se convierte en un medio vivencial para el florecimiento humano. Esta libertad ética deberá construirse a lo largo de la formación del profesionista, de tal forma que, al egresar se convierta en un agente de cambio que conserve la capacidad de asombro y de indignación ante las injusticias que le rodeen. Por eso, hacia el final del texto, se propondrá un modelo educativo basado en la pedagogía del conflicto de Sousa.

Problemáticas que enfrentan las universidades

Desde una mirada preliminar, resulta urgente terminar con la pobreza y el hambre del mundo, pero, a su vez, las expresiones más complejas del espíritu humano requieren de todas las acciones necesarias para liberarlas, así como los pensamientos y acciones de una sociedad que, de no dejar atrás los grilletes que el mercado actual ha impuesto, tampoco podrá ser soporte de los más desventurados. A quienes ostentan el poder les es exigible una mirada empática hacia quienes se encuentran desprotegidos, acompañada de una reflexión sobre los fenómenos sociales que se generan a partir de los sistemas de producción que hoy en día gobiernan el intercambio de bienes y servicios. La pobreza y el hambre (y por ende, la falta de libertad) no son hechos fortuitos, se derivan de la acción del hombre que afectan a la colectividad, entonces, es desde el individuo que deben analizarse con perspectiva ética. Se afirma:

La relación entre la libertad individual y el desarrollo social va más allá de la relación constitutiva, por importante que esa sea. Lo que pueden conseguir positivamente los individuos depende de las oportunidades económicas, las libertades políticas, las fuerzas sociales y las posibilidades que brindan la salud, la educación básica y el fomento y el cultivo de las iniciativas. Los mecanismos institucionales para aprovechar estas oportunidades también dependen del ejercicio de las libertades de los individuos, a través de la libertad para participar en las decisiones sociales y en la elaboración de las decisiones públicas que impulsan el progreso de estas oportunidades. (Sen, 2000, p. 21)

Hoy en día, resulta primordial garantizar derechos fundamentales de la persona, como preservar la vida, la salud, alimentación y educación, para empezar a hablar de indicios de libertad en la vida de la misma, sin embargo, ¿cuáles son los obstáculos más complejos que limitan cualquier esfuerzo por ser genuinamente libre?

Si bien es cierto que, en la imagen internacional, hoy más que nunca se lucha por la libertad desde casi todos los frentes, la realidad no podría plantearse de manera más confusa. Actualmente, es posible manifestar ideas que antes hubieran sido silenciadas, existen grupos que defienden las libertades de pensamiento, género, religión o reproducción; temas antes inimaginables de debatir como la transexualidad o el alquiler de vientres ahora son discutidos en el ámbito mundial. ¿Este tipo de discusiones definen la libertad? En el caso de la educación superior, es menester revisar desde qué enfoques se realizan las consideraciones de la realidad actual ya que, si bien estos diálogos pueden aportar a la exploración de los fenómenos sociales, también pueden alimentar posturas imperialistas y anular la mirada transcultural.

La educación de nivel superior promueve en sus programas formativos, en apariencia, un pensamiento crítico, social y transformador, pero una vez que se revisan con detalle, el protagonismo de las humanidades en las distintas áreas de conocimiento, es decir, en las asignaturas encargadas de construir un aparato crítico, es mínimo con respecto a aquellas orientadas a lo técnico o a la administración del capital. Las acciones por las que se les resta importancia son lentas y silenciosas, pero con impactos profundos en las sociedades; de seguir así, pronto las escuelas formarán profesionales que en la esfera pública serán máquinas productoras de bienes, servicios y capital, pero no ciudadanos responsables, conscientes de la realidad, revolucionadores de su entorno y, sobre todo, comprensivos ante las necesidades ajenas ¿Acaso las humanidades se han convertido en un eslogan publicitario?

Las universidades, como entidades encargadas de la generación del conocimiento y del desarrollo humano, se encuentran maniatadas por las exigencias del mercado: lejos de incidir en la valoración y distribución del conocimiento para el bien común, sufren presiones económicas para sobrevivir y, por ello, dedican sus esfuerzos a la venta de patentes, convenios con empresas privadas, comercialización de tecnologías y, por supuesto, se ocupan de la formación del “perfil del egresado ideal” para insertarlo en la cadena de producción y consumo que el mismo bucle exige. De acuerdo con Nussbaum (2012):

[...] En casi todas las naciones del mundo se están erradicando las materias y las carreras relacionadas con las artes y las humanidades, tanto a nivel primario y secundario como a nivel terciario y universitario. Concebidas como ornamentos inútiles por quienes definen las políticas estatales en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga ninguna utilidad para ser competitivas en el mercado global, estas carreras y materias pierden terreno a gran velocidad, tanto en los programas curriculares como en la mente y el corazón de padres e hijos. Es más, aquello que podríamos describir como el aspecto humanístico de las ciencias, es decir, el aspecto relacionado con la imaginación, la creatividad y la rigurosidad en el pensamiento crítico, también está perdiendo terreno en la medida en que los países optan por fomentar la rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de capacidades utilitarias y prácticas, aptas para generar renta. (p. 20)

El obstáculo que enfrentan las humanidades en la educación superior no radica del todo en la participación del mercado en los planes de estudio, también en que las empresas, por lo general, no nacen de un espíritu social, lo hacen como organizaciones que buscan la creación de capital, es decir, sus intereses no emergen de las necesidades de su entorno, más bien, de la búsqueda de crecimiento económico. A partir de lo anterior, se estima que la comunidad a la que pertenecen no es su prioridad, es de suponer que su injerencia en la educación superior tiene como primer objetivo su seguridad y desarrollo financiero, por encima del altruista, social, ambiental o justo.

En el presente artículo no se pretende, de ninguna manera, definir la relación empresa-universidad como frívola, se busca señalar que el propio ambiente del mercado orienta las acciones de empresas y universidades a objetivos poco favorables para el florecimiento de los egresados, ya que se centran en el desarrollo de habilidades que los hagan aptos para el trabajo, pero no necesariamente para vivir en comunidad y ocuparse de las injusticias sociales, económicas o ambientales en las que podrían ser factores de transformación.

En los foros internacionales, aquellos en los que las voces de los pueblos “son escuchadas”, y las empresas y universidades son representadas, se exige la libertad para la raza humana a partir de la abolición de malestares creados por el mismo hombre. La pobreza y las enfermedades son las dolencias que mayor perjuicio causan, tan es así que ahora forman parte de los objetivos mundiales para todas las naciones, pues al ser el actuar humano la causa, este mismo debe darles solución, tal como lo expresa Cortina (2009):

Dos factores al menos acreditan esa responsabilidad: en nuestros días contamos con una conciencia social, ampliamente extendida, de que es un deber acabar con la pobreza y el hambre, y también con los recursos necesarios para erradicarlas. Y, sin embargo, hemos permitido y seguimos permitiendo que existan, por eso somos responsables. (pp. 15-16)

Resolver la pobreza y el hambre son compromisos mundiales porque son males generalizados, pero, sobre todo, porque es el mismo hombre el responsable de causarlos. No se tratan de desastres inevitables o embates naturales que el ser humano no pueda controlar; tal como lo expresó Ban Ki Moon, exsecretario de la ONU: “Hoy la humanidad enfrenta el mayor reto de su historia: el cambio climático y la crisis alimentaria” (Deutsche Welle, 2014), ambos como consecuencia de los sistemas de producción de los que dependen las grandes organizaciones y, de los cuales, las universidades del mundo forman parte. A pesar de la responsabilidad humana obvia que se denota en estos fenómenos, aun no se toman acciones decididas y concretas desde las universidades para enfrentar estos desafíos.

Aunados a los objetivos de desarrollo sostenible que buscan abatir el hambre y la pobreza, se encuentran las metas en materia educativa, entre las que se encuentran dos que parecieran marcar el camino de la educación superior:

4.4 De aquí a 2030, aumentar considerablemente 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.

4.7 De aquí a 2030, asegurar 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 los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. (Naciones Unidas, s/f)

Actualmente, las escuelas y universidades del mundo atraviesan una crisis sin precedentes en cuanto a la manera en cómo son evaluadas (apreciadas) por distintos aparatos sociales: el Estado y las organizaciones internacionales las valoran a partir de marcadores cuantitativos de rapidez y cantidad con respecto al número de egresados; cuanto mayor sea el porcentaje de alumnos que terminan sus estudios en el mínimo de tiempo, mayor será la calificación que la institución educativa obtenga y, con suerte, una mayor financiación.

No se acusa en este texto que el control sobre la cantidad de alumnos que terminen sus estudios universitarios sea banal, pero sí puede ser un factor perjudicial en el proceso que no asegura una

genuina calidad educativa. En la actualidad, se le da más importancia a la suma de egresados y no a la calidad humanística de estos.

Las estadísticas centradas en el número de egresados ponen en riesgo el aprendizaje de los alumnos; si en una universidad, al término de tres o cuatro años, el 100% de los estudiantes terminan sus estudios, podría decirse que se trata de una buena escuela, ¿esos alumnos adquirieron, cabalmente, los conocimientos de su profesión? ¿Pudieron construirse un aparato crítico y reflexivo? ¿Se trata de profesionales comprometidos con la sociedad? No se puede saber y, en realidad, a los parámetros de calidad educativa para el financiamiento ya mencionados, no le interesa.

Los programas cortos en educación superior en América Latina y el Caribe que promueve el Banco Mundial desde el 2021 son un ejemplo claro de los criterios que se toman en cuenta para evaluar una institución educativa de grado superior, lo importante es graduar gente capacitada para el trabajo en el menor tiempo posible, que sea apta para generar un retorno monetario al país o la entidad donde realizó sus estudios. Sobre lo que se considera para que un programa sea “bueno”, dicha organización en el estudio “La vía rápida hacia nuevas competencias. Programas cortos en educación superior en América Latina y el Caribe” contempla lo siguiente:

El análisis se centra en cuatro resultados: la tasa de deserción, el tiempo transcurrido hasta la obtención del título, el empleo formal y los salarios de los graduados. Los factores condicionantes de la calidad se agrupan en seis áreas: infraestructura; plan de estudios y formación; costo y financiación; colaboración entre el programa y el sector privado (incluido el apoyo a la búsqueda de empleo); plantel docente; y prácticas relacionadas con la admisión, la graduación y la gobernanza. (Ferreira, *et al.*, 2021, pp.18-19)

A partir de estas condicionantes y de la dependencia económica de la educación superior, es difícil imponer criterios mínimos de exigencia a los alumnos: si el alumno no aprueba las asignaturas de forma adecuada, los profesores se ven obligados a registrar una calificación aprobatoria, de lo contrario, la institución podría verse afectada en el cómputo de las valoraciones nacionales e internacionales. Se está pues, en una encrucijada compleja para la educación superior, alejados del espíritu que debería guiar los esfuerzos. El mundo está enfocado en medir la cantidad, deja de lado la calidad de los profesionistas.

Por otro lado, se reitera, se encuentran las presiones que imprimen las empresas en los planes de estudio universitario, de tal forma que son prácticamente estas las que deciden el perfil de egreso –necesario– para la inclusión de los jóvenes en el campo laboral, sin importar las capacidades humanas que pudieran cultivar o el tiempo reclamado para lograrlo. Al respecto se expone:

Los jóvenes han de ser como esponjas, han de absorber cuanto más mejor. Y, de hecho, está perdido de antemano el reto de orientar a los jóvenes con arreglo al mercado, decirles por ejemplo: «Elige esta profesión que hoy es la más solicitada». Todos los economistas explican que la característica principal del mercado es la celeridad con la que cambia. Pero la escuela requiere plazos largos para la formación. Si al niño de doce años le decimos hoy que estudie para ejercer una determinada profesión que tiene mucha demanda, cuando termine, unos años después, ¿quién le garantiza que será todavía una profesión solicitada? (Ordine, 2018, p. 22)

Las exigencias financieras hacia las universidades no solo debilitan la calidad educativa de sus egresados, sino que resultan incluso irreales para los procesos formativos. Como resultado se tiene un modelo rebasado, colapsado y que se limita a la preparación de personas aptas (en promedio) para el trabajo repetitivo y mecánico, son pocas aquellas capaces de tomar decisiones, innovar, crear procesos y menos aún, las interesadas en nutrir a la sociedad a partir de su ejercicio profesional.

Modernidad, una universidad para producir más: el reto de las humanidades

En 1691, Sor Juana Inés de la Cruz, bajo el pseudónimo de Filotea de la Cruz y animada por sus colegas de la iglesia, escribe la *Respuesta a Sor Filotea de la Cruz* como réplica a las recriminaciones que el obispo de Puebla, Manuel Fernández de Santa Cruz, le hace por su amor al saber. Si bien, el texto defiende el acceso de las mujeres al conocimiento y su habilidad para reflexionar y estudiar a la par de los hombres, también entraña en sus descripciones las circunstancias *sine qua non* por las que no era posible.

Privatio est causa appetitus. ¿En un mundo desbordado por el acceso a todo tipo de información aún es posible estimular en los estudiantes el apetito por el saber? Quienes dedican su vida al estudio, comprenden que cada conocimiento adquirido invita a seguir explorando pues existe, siempre, algo más que no se aclara aún con años de investigación. Sin embargo, componentes como el tiempo y la falta de inmediatez pueden desalentar a los jóvenes universitarios por conocer más sobre el mundo que los rodea.

Aparentemente las respuestas se encuentran en la palma de la mano, a un botón de distancia-tiempo, y las consecuencias en la comprensión de esta cantidad de información aún no son conocidas del todo, no obstante, se puede percibir el efecto en los salones de clases: alumnos apáticos por estudiar, preocupados por el valor económico que les dará su profesión, ajenos a las problemáticas sociales o ambientales, inmersos en una carrera imaginaria contra reloj por apurar el término de sus estudios universitarios y empezar a producir en el mercado laboral. Si bien, es el modelo económico capitalista el que apresura los procesos de fabricación, obsolescencia, consumo y su recurrencia a este, en el plano educativo las prisas no convienen a nadie. La educación sin ética, sin pausas, sin humanidades son poco rentables:

[...] Hoy a las economías les falta espíritu de innovación. Los mercados laborales no solo necesitan más competencias técnicas, sino que requieren un número cada vez mayor de *soft skills*, como la capacidad de pensar en modo imaginativo, de elaborar soluciones creativas para desafíos complejos y de adaptarse a circunstancias cambiantes y nuevas constricciones. (Phelps, 2018, p. 23)

Phelps menciona que las habilidades socioemocionales son necesarias para el mercado laboral, pero no debe caerse en el error de cultivarlas solo para mejorar el desempeño de los trabajadores en busca de ventajas competitivas para la empresa *per se*, sin un espíritu auténticamente solidario o fraterno con los otros. Las “recién descubiertas” *soft skills*, por parte de los reclutadores de Recursos Humanos (o Talento Humano), son tan deseables en las empresas que, incluso, una persona que no cuente con los conocimientos técnicos necesarios en su área, pero sí con las habilidades sociales y emocionales idóneas para la empresa, seguramente ocupará la vacante, a diferencia de aquel que posea la técnica, aunque no las habilidades.

Ahora bien, estas habilidades no implican la abnegación de los empleados a adaptarse a condiciones indignas en las que sus lugares de trabajo los coloquen (estrés, frustración, ambiente hostil o de alta competencia y largas jornadas laborales), por el contrario, reclaman la capacidad de las personas de florecer y ayudar a que otros lo logren en sus vidas; exigen su interés en los problemas sociales o ambientales que los rodean; comprometen su creatividad e iniciativa para imaginar transformaciones en sus lugares de trabajo, y que incidan en la construcción de un mundo más justo y fraterno.

[...] Un primer paso necesario es reintroducir las materias humanísticas en los colegios y los currículos universitarios. El estudio de la literatura, la filosofía y la historia será una inspiración para que los jóvenes busquen una vida plena, una vida que incluya hacer aportaciones creativas e innovadoras a la sociedad. (Phelps, 2018, p. 23)

La literatura, la filosofía, el arte y la música son, a menudo, áreas desdeñadas en los planes de estudio, se las considera inútiles por no producir un bien o servicio inmediato o por no asegurar un retorno de inversión apetecible para quienes las cursan, empero, es en esa supuesta inutilidad donde se encuentra su principal virtud: no se trata de asignaturas de conveniencia económica, sino de valor inmaterial. Estudiar humanidades o cualquier tipo de arte despierta en las personas, sin importar su edad u otras condiciones, reflexiones sobre lo que significa una vida plena, la belleza, la empatía, la bondad, la fraternidad. El riesgo de dejar de lado aprendizajes como estos es llevar a la humanidad a perder la conciencia moral y civil. Replantear aquello que se considera inútil en la educación superior debe ocupar un lugar central en la actualidad.

La pretensión de que los alumnos sean capaces de producir en el mercado laboral en el menor tiempo posible acelera los procesos educativos y no le conviene al aprendizaje. En la *Respuesta a Sor Filotea*, Sor Juana Inés inicia solicitando disculpas a Sor Filotea por no dar contestación a la misiva recibida, y se excusa, entre varias razones, por temor a apresurarse y cometer errores: “Muy ilustre Señora, mi Señora: No mi voluntad, mi poca salud y mi justo temor han suspendido tantos días mi respuesta. ¿Qué mucho si, al primer paso, encontraba para tropezar mi torpe pluma dos imposibles?” El Fénix de México sabía de antemano que la reflexión merecía su tiempo, de lo contrario, existía la posibilidad de equivocarse.

En correspondencia con lo anterior, la educación superior está en peligro de verse mermada profundamente por lo ya expuesto: la postura de los programas de educación cortos promovidos por el Banco Mundial para países en desarrollo de América Latina y El Caribe. María Marta Ferreyra, economista senior de dicho organismo internacional, menciona:

Creemos que estos programas son una gran promesa para la región y la razón es porque forman capital humano calificado rápidamente, tan importante para aumentar la productividad y lo hacen en áreas tradicionales como electrónica, turismo, publicidad o programación, pero también áreas más innovadoras como el diseño de aplicaciones, la ciberseguridad, la nanotecnología o la automatización industrial. (El Economista, 2022)

La temporalidad pausada y sincrónica con la realidad de la vida es necesaria en la formación de estudiantes de todos los niveles. Actualmente se vive una crisis de tiempo que, incluso, ya no tiene que ver con la aceleración de los acontecimientos, sino con la distorsión del mismo; varios eventos

y actividades tienen cabida en un mismo momento en el día a día: si un estudiante está frente a la computadora, seguramente tendrá varias ventanas abiertas con distintos propósitos e información: un texto para leer, una aplicación para redactar, grupos de conversación, noticias, series, videojuegos y un sinfín más, sin que ninguna de esas ocupaciones capte plenamente su atención. Los estudiantes y profesores viven un mundo sin sentido, actividades sin inicio ni fin:

La des-temporalización (*Entzeitlichung*) generalizada implica la desaparición de los cortes temporales y las conclusiones, los umbrales y las transiciones, que son constitutivos de sentido. La falta de una articulación fuerte del tiempo da lugar a la sensación de que transcurre con mayor rapidez que antes. Esta sensación se intensifica porque los acontecimientos se desprenden con rapidez los unos de los otros, sin dejar una marca profunda, sin llegar a convertirse en una experiencia. La falta de gravitación hace que las cosas solo se rocen superficialmente. Nada importa. Nada es decisivo. Nada es definitivo. No hay ningún corte. Cuando ya no es posible determinar qué tiene importancia, todo pierde importancia. El exceso de posibilidades de conexión equivalentes, es decir, de potenciales direcciones, pocas veces conduce a las cosas a una conclusión. El concluir presupone un tiempo articulado, orgánico. Pero en un proceso abierto e infinito nada llega a su fin. La inconclusión se convierte en estado permanente. (Han, 2015, pp. 45-46)

Esta des-temporalización de la que habla Han, aunada a la simultaneidad de actividades provoca que el significado de lo que pretende aprenderse sea en realidad vago, sin sentido, sin importancia; resulta necesario demorar el aprendizaje, introducirlo en una lógica temporal digna del ser humano. Las humanidades son necesarias para formar personas íntegras para la vida, pero es importante que se les conceda tiempo para que se proyecten como experiencias vivenciales con una carga de sentido congruente, que logren germinar en las conciencias de los alumnos.

El propósito de la educación superior no debe concentrarse solo en convertir a los alumnos en profesionistas capacitados para el trabajo; la razón suprema de la universidad debe radicar en la formación de mujeres y hombres libres y, para lograrlo, deben integrar en su pensamiento virtudes como la compasión, el respeto, la solidaridad, la democracia, el diálogo, la reflexión, la convivencia armónica con otras especies, entre otras; lograrlo conlleva tiempo, pues no se trata de que memoricen definiciones o autores que hablen de estos temas, sino de lograr en sus vidas personales y profesionales un actuar ético, aun cuando no implique una ganancia económica.

Concebir a los otros seres humanos como entidades amplias y profundas, con pensamientos, anhelos espirituales y sentimientos propios no es un proceso automático. Por el contrario, lo más fácil es ver al otro como apenas un cuerpo, que por ende puede ser usado para nuestros propios fines, sean estos buenos o malos. Ver un alma en ese cuerpo es un logro, un logro que encuentra apoyo en las artes y la poesía, en tanto estas nos instan a preguntarnos por el mundo interior de esa forma que vemos y, al mismo tiempo, por nuestra propia persona y nuestro interior. (Nussbaum, 2012, p. 139)

Entonces, la formación superior debe incluir dos elementos esenciales si busca la construcción de personas éticas y responsables: humanidades y tiempo, sin embargo, no se puede pretender que, en automático, los alumnos que se cultiven en el arte, la música o la danza, sean más compasivos, empáticos o generosos con los demás. Algunos de los artífices políticos que diseñaron las estrategias

más crueles para la humanidad, eran personas que escuchaban interpretaciones de autores como Beethoven, Liszt o Wagner o, incluso, producían pinturas y postales.² El arte por sí solo no es capaz de humanizar a las personas, pero aunado a un método pedagógico adecuado, puede ser un camino que contribuya a generar ciudadanos que rechacen las injusticias y velen por la prosperidad.

Es por esto por lo que la educación superior necesita asirse de una metodología capaz de provocar en los estudiantes indignación ante las injusticias y lograr un llamado a la acción que les permita imaginar, innovar y diseñar, también implementar las más altas y necesarias virtudes humanas en sus vidas personales y profesionales, de tal forma que en cada egresado las sociedades cuenten con un agente de cambio hacia el florecimiento de la vida en el planeta.

Vivir las humanidades para hacer posible un mundo más justo

El acceso a la educación superior entraña un valor agregado a la calidad de vida de las personas; alcanzar un nivel de formación universitaria supone en los estudiantes la posibilidad de entrenar distintas competencias que los hagan aptos para ocupar determinados puestos de trabajo, sobre todo, implica su acceso a una serie de saberes y experiencias que los constituyan como ciudadanos responsables del mundo que los rodea.

En México durante el 2022, 4.1 millones de jóvenes en edad universitaria concluyeron sus estudios, lo que representa un aumento con respecto al año 2005, en el que solo 2.2 millones de personas alcanzaron este nivel educativo (IMCO, 2022b), aunque esto se refleja poco en los índices de competitividad internacional: el Instituto Mexicano para la Competitividad sitúa al país en la posición 37 de 43 países evaluados, señala como factores de debilidad el aumento de la inflación, la disminución de la libertad económica y el deterioro de la independencia del Poder Judicial. (IMCO, 2022a)

¿Por qué los resultados de la evaluación cuantitativa del bienestar social se encuentran estancados o en retroceso si el nivel educativo ha ido en aumento? Sin duda, los planes de educación superior cumplen con los requisitos que las industrias sugieren para la formación de personal capacitado, no obstante, los problemas nucleares de la nación demandan el desarrollo de habilidades y saberes que no pueden ser entrenados por medio de manuales: la corrupción, la desigualdad, la discriminación, la violencia, la apatía, el egoísmo requieren mucho más que una base teórica por memorizar:

Quando los alumnos llegan a la educación terciaria o universitaria, necesitan desarrollar sus capacidades como ciudadanos del mundo con mayor grado de complejidad. Al igual que el pensamiento crítico, la educación para la ciudadanía mundial debe formar parte de un módulo del diseño curricular dedicado a las nociones básicas de artes y humanidades, sin que importe si el alumno estudia ciencias empresariales, ingeniería, filosofía o física. Llegada esta instancia, las materias dedicadas a la historia pueden adquirir mayor complejidad y centrarse de manera más explícita en el método histórico y en la evaluación de las pruebas empíricas. (Nussbaum, 2012, p. 127)

² Adolfo Hitler se desempeñaba como pintor antes de incursionar en la política y, una vez que ya formaba parte central del partido nacionalsocialista de la Alemania nazi, se sabe que era gran seguidor de música clásica de la autoría de los compositores mencionados.

Sensibilizar e informar a los alumnos universitarios sobre su situación en el mundo y la interrelación que existe entre las clases sociales, étnicas, económicas y la emergencia medioambiental resulta necesario para garantizar una formación integral; es central para la calidad de vida en el planeta. Anteriormente se pensaba en el bienestar de un país de manera aislada, incluso, dentro de las naciones, los habitantes de una ciudad no consideraban lo que ocurría en otras comunidades como sucesos que impactaran en su estilo de vida; hoy el panorama es diferente, se sabe, desde las organizaciones internacionales, que las acciones locales tienen impactos globales y que solo a partir de una conciencia glocal se podrán apreciar transformaciones en el mundo.

Ante esta propuesta, y con la finalidad de provocar en los alumnos la iniciativa de emprender acciones decididas y concretas que abonen al cambio hacia un mundo más justo, hace falta un modelo pedagógico que integre humanidades, arte y música capaz de alimentar la formulación de opciones más dignas ante los problemas que la especie humana enfrenta en la actualidad.

A partir de la Revolución industrial, el imperante modelo educativo para la efectividad prometía transformar el mundo a partir del avance tecnológico y científico; pero si bien, existen avances que ciertamente han mejorado la calidad de vida de cientos de personas, aún resultan insuficientes. Hoy en día, millones de personas mueren de hambre, viven en pobreza extrema, carecen de acceso a los sistemas de salud, educación o a un trato equitativo y justo; miles de mujeres, niñas y niños son explotados laboral o sexualmente, y miles de hombres sufren de inestabilidad mental y emocional por las presiones económicas que las normas de género ejercen sobre ellos. El mundo aún es demasiado hostil para la mayoría a pesar de técnica y la ciencia:

Los problemas en el siglo XIX eran mayúsculos: la desorganización de la sociedad rural y la anomia urbana causada por la urbanización caótica; la industrialización vertiginosa; la revuelta de las “clases peligrosas” viviendo en la miseria a lado de la abundancia; las rivalidades colonialistas e imperialistas entre los Estados nacionales y la inminencia de la guerra; la degradación de la naturaleza por el uso salvaje de los recursos naturales. Mirando en retrospectiva, el portentoso desarrollo científico, que desde entonces ocurrió, no resolvió ninguno de esos problemas, y quizá contribuyó a agravarlos. Por lo tanto, el modelo de aplicación técnica de la ciencia no tiene hoy la credibilidad que tenía en el siglo XIX. (Sousa, 2019, p. 34)

Si la ciencia y la técnica por sí solas no son suficientes para liberar el pensamiento de los estudiantes universitarios y alentarlos a interesarse por los retos que los rodean, ¿qué otras disciplinas son necesarias y cómo habría que aplicarlas? Ya se ha mencionado con anterioridad que las humanidades, las artes y la música son disciplinas que deben atender la falta de implicación y empatía en los jóvenes; también se ha expuesto que, de manera aislada no son una garantía de que despierten en los educandos las virtudes que se requiere que desarrollen; se insta un modelo educativo que detone en ellos la capacidad de pensar el mundo desde la responsabilidad mundial, es decir, con la comprensión de que cada decisión, ya sea individual y colectiva, debe considerar sus impactos, positivos o negativos en los demás.

Por todo lo anterior, se retoma el planteamiento de Boaventura de Sousa Santos quien propone el conflicto como estimulante para que estudiantes y profesores retomen la historia humana a partir de una reinterpretación de posibilidades, con la responsabilidad de tomar las mejores decisiones y no ignorar las injusticias del pasado.

El proyecto educativo conflictual hace del conflicto el modelo de aplicación entre el modelo de aplicación técnica y el modelo de aplicación edificante uno de los ejes principales de la enseñanza-aprendizaje. [...] Profesores y alumnos tendrán que volverse doctos en las pedagogías de las ausencias, es decir, en la imaginación de la experiencia pasada y presente, en el caso de que otras opciones hubiesen sido tomadas. Solo la imaginación de las consecuencias de lo que nunca existió podrá desarrollar el espanto y la indignación por las consecuencias de lo que existe. (Sousa, 2019, p.38)

El sufrimiento humano de siglos atrás y el actual indignan porque no son necesarios, es decir, pudo y puede evitarse. Hoy se cuenta con avances tecnológicos y acceso a la información sin precedentes y, aún con ello, la mayor parte de la humanidad sufre carencias e impactos negativos derivados de las decisiones y acciones de unos cuantos. Es momento de diseñar planes de estudios universitarios que transformen el pensamiento y actuar de quienes deciden realizar su formación profesional, para que estos se comprendan como personas privilegiadas y en deuda con la sociedad.

Los planes de estudios universitarios requieren de la metodología aquí propuesta, que integren tanto el estudio teórico de las humanidades, el arte o la música como las asignaturas que promuevan la implicación del futuro profesionalista en los problemas del mundo, la comprensión de lo que significa ejercer una ciudadanía mundial y mostrar empatía para comprender el dolor ajeno. Sin una formación humanística, la universidad continuará un camino lleno de retrocesos que no solo la convierta en una institución obsoleta, sino que pondrá en riesgo el bienestar de toda expresión de vida.

Se propone la puesta en acción de capacidades como la imaginación, la creatividad, la empatía y la solidaridad, a partir de ellas es posible desarrollar indignación, pero, sobre todo, motivar la acción de estudiantes y profesores universitarios para atender los retos sociales, económicos y ambientales que aquejan al mundo. Un primer paso en este sentido sería realizar revisiones exhaustivas de los planes de estudios universitarios e integrar unidades de aprendizaje seriadas desde el primer año, en las que los alumnos tengan la oportunidad de reflexionar problemáticas del mundo, de su país, de su localidad y a nivel personal. Lo anterior serviría para involucrar a los futuros profesionalistas en la búsqueda de soluciones éticas a partir de una metodología del conflicto que muestre a los estudiantes los errores del pasado, pero también las soluciones que en el presente pudieran implementarse. Es menester hacer énfasis en el papel que a las universidades les corresponde asumir para transformar su entorno y, con ello, tener impactos globales.

Conclusiones

El papel de las universidades es central en todas las sociedades del mundo; de la labor de asegurar la formación integral de los estudiantes depende la continuidad de la vida y el bienestar planetario. A pesar de ello, los modelos económicos capitalistas han invadido el quehacer universitario, presionan a las instituciones de educación superior y las orientan a la mera capacitación para el trabajo de su alumnado. Es urgente integrar a las humanidades, las artes y la música en los planes de estudio de educación superior.

La metodología aquí propuesta busca incidir en los estudiantes de educación superior, pero es justo reconocer que aún existen brechas importantes y que las virtudes éticas humanas debieran culti-

vase desde las primeras etapas de la infancia. El camino es largo, pero la semilla está implantada, solo faltan personas que asuman la responsabilidad de ayudarla a germinar.

Referencias

- Caballero Reynaga N. (2019). *Ética y economía: propuestas para la calidad y el florecimiento de la vida*, Tesis doctoral para optar por el grado de Doctora en Humanidades: Ética, Universidad Autónoma del Estado de México, Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma del Estado de México: <https://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/100161>.
- Cortina A. (2019). “La pobreza como falta de libertad”, en Cortina A. y Pereira G. (editores), *Pobreza y Libertad. Erradicar la pobreza desde el enfoque de Amartya Sen*, Tecnos.
- Deutsche Welle (23 de septiembre de 2014), Comienza cumbre de clima de la ONU, <http://dw.com/p/1DJBg>.
- El Economista (27 de abril de 2022). Programas de educación cortos, vía para cubrir la demanda de nuevas habilidades, <https://www.economista.com.mx/capitalhumano/Programas-de-educacion-cortos-via-para-cubrir-la-demanda-de-nuevas-habilidades-20220426-0111.html>.
- Ferreya M. M., Dinarte Díaz L., Urzúa S., y Bassi M. (2021). *La vía rápida hacia nuevas competencias: Programas cortos de educación superior en América Latina y el Caribe*. Washington, DC: Banco Mundial. doi:10.1596/978-1-4648-1708-3.
- Han B. (2015). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*, Herder.
- Instituto Mexicano para la Competitividad A. C. (14 de septiembre 2022a). *Índice de competitividad internacional 2022*, <https://imco.org.mx/indice-de-competitividad-internacional-2022/>
- Instituto Mexicano para la Competitividad A.C. (11 de agosto 2022b). *El panorama educativo y laboral de los jóvenes en México*, <https://imco.org.mx/el-panorama-educativo-y-laboral-de-los-jovenes-en-mexico/>
- Naciones Unidas. (s/f). Objetivos de desarrollo sostenible, Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Nussbaum M. C. (2012). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Katz.
- Ordine N. (2018). *Una escuela para la vida*, Universidad de Valparaíso.

Phelps E. S. (2018). “Teaching economic dynamism” en Ordine Nuccio, *Una escuela para la vida*, Universidad de Valparaíso.

Sen A. (2000). *Desarrollo y Libertad*, Planeta.

Sousa B. (2019). *Educación para otro mundo posible*, CLACSO.

EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN LA ERA DEL ANTROPOCENO

THE ROLE OF EDUCATION IN THE ANTHROPOCENE ERA



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia

Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial

(CC BY-NC 4.0 Internacional).



Fabiola García López

Maestra en Humanidades: Ética

Facultad de Humanidades

Universidad Autónoma del Estado de México

Toluca, México

Contacto: fabiola.5067@live.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1192-9686>

Recepción: 09/01/2023

Aceptación: 28/01/2023

DOI: <http://doi.org/10.53436/486wB2XT>

D'Perspectivas Siglo XXI, Vol. 10, Núm. 19 (2023)

Resumen

La condición actual del planeta representa un reto para la humanidad, debido a la presencia de grandes problemas ecológicos, aunado a un estilo de vida humano consumista y voraz, al mismo tiempo costoso, que vulneran las condiciones de existencia en la tierra. Esta serie de sucesos pertenecen a una era geológica que manifiesta cambios, en gran medida, provocados por los seres vivos: el Antropoceno. Resulta valiosa la labor de reflexión y conciencia de la educación como medio para fomentar la responsabilidad, es decir, como una posibilidad de educar a seres humanos que tengan la capacidad de hacer frente al contexto presente y futuro. El tema es la educación en la era del Antropoceno, y para ello en primer lugar se reflexiona sobre el estilo de vida que tiene la sociedad actual, posteriormente, se analiza cómo es que se ha llegado al Antropoceno, qué dio paso a él y qué lo caracteriza, para poder entender porque también es llamada la “era de los seres humanos”. Y por último, se explica por qué a través de la educación humanista podría ser posible encontrar un punto de apoyo para fomentar la responsabilidad y la conciencia humana en el contexto actual.

Palabras clave: Antropoceno, Consumismo, Educación, Responsabilidad.

Abstract

The current condition of the planet represents a challenge for humanity, due to the presence of great ecological problems, coupled with a consumerist and voracious human lifestyle, at the same

time costly, which violate the conditions of existence on earth. This series of events belong to a geological era that manifests changes, to a large extent, caused by living beings: the Anthropocene. The work of reflection and awareness of education is valuable as a means to promote responsibility, that is, as a possibility of educating human beings who have the capacity to face the present and future context. The theme is education in the era of the Anthropocene, and for this in the first place we reflect on the lifestyle that today's society has, later, we analyze how it has reached the Anthropocene, what gave way to it and what characterizes it, in order to understand why it is also called the "era of human beings". And finally, it explains why through humanistic education it might be possible to find a foothold to foster human responsibility and awareness in the current context.

Keywords: Anthropocene, Consumerism, Education, Responsibility.

Introducción

El Antropoceno no es un cambio reciente, históricamente su comienzo se marcó desde el año 1610, a su vez, el término se popularizó a partir del 2000, donde ha adquirido mayor relevancia en tanto se han presentado una serie de alteraciones medioambientales que ponen en evidencia la condición sensible en que se encuentra el planeta. De igual forma, las investigaciones del Antropoceno se abordan desde el plano filosófico, concretamente a partir de la ética, con alcances en la práctica, ya que lo ideal no sería solo tomar conciencia, sino implementar acciones justas de coexistencia con la naturaleza.

El ahora representa un escenario de diversos matices: por una parte, se encuentra una sociedad más competitiva, consumista e individualista, acompañada en todo momento de las redes sociales que, de forma gradual permean en gran parte de la población a nivel mundial; por otra parte, se manifiesta un cúmulo de cambios ambientales que ponen sobre la mesa la preocupación por la progresión de los desastres ecológicos, esto precisa de acciones contundentes para mejorar las condiciones de vida de los seres que habitan el planeta. Las redes sociales y el sistema económico vigente desvirtúan la magnitud de los hechos, así como la atención de las personas, esta condición limita sobremedida la capacidad de acción con respecto a los hechos que dañan la naturaleza.

El objetivo principal de esta investigación es hacer hincapié sobre la urgencia de abordar el Antropoceno desde una perspectiva ética para comprender las implicaciones económicas, sociales y medioambientales que implica. Se toman como guía los siguientes ejes: analizar la sociedad actual y su estilo de vida; conocer el Antropoceno y sus implicaciones, y reflexionar sobre una alternativa a través de la educación para afrontar las condiciones de la era actual.

Nudo

I. Sociedad actual y estilo de vida

Ante la serie de cambios que presenta el planeta resulta pertinente conocer la forma de vida de la sociedad, qué es lo que hace, a qué se dedica, qué le gusta y por qué. A partir de ello, se analizan aspectos que definen su formación como seres humanos.

La sociedad actual es más frívola que en épocas anteriores, muestra características específicas que detonan en la formación de seres humanos más egoístas, competitivos, acumuladores y consumistas; el estilo de vida promedio de las personas está determinado por la economía, esta sintetiza una forma de relacionarse y existir. Según Sandel (2013): “la moralidad representa el modo como nos gustaría que el mundo se comportara y la ciencia económica representa el modo como realmente se comporta” (p. 93). Es decir, la economía no es una ciencia que haga valoraciones éticas o morales, a ella le importan los cálculos, el mercado y condiciones utilitaristas de cuanto existe. En ese sentido, se ha construido una sociedad que genera riquezas, para unos pocos, y que mantiene al resto de la población con un estilo de vida competitivo para posicionarse en un estatus socialmente aceptado, por medio del trabajo, las compras, la manera de relacionarse y estar.

De esta forma, es posible percibir en, las costumbres, la religión, la cultura y otros aspectos de la vida común la presencia del móvil económico y mercantilista, sin que genere asombro en las personas, ni mucho menos que estas se cuestionen sobre su pertinencia. Para Guerrero (2020) la industria de la mercadotecnia “trabaja bajo aspectos psicológicos y subliminales que operan en los mensajes publicitarios y en las redes sociales, conduciendo e induciendo la adquisición permanente de productos que no son fundamentales para vivir, pero es pertinente señalar que se inyectan necesidades” (p. 65).

En consecuencia, bajo el estandarte del consumo se ha hecho posible convertir objetos triviales en vitales, y los bienes comunes y fundamentales en mercancías. Las personas de este tiempo valoran las cosas superfluas y banales, se rodean de un sin número de objetos en la llamada carrera por construir el estatus social deseado. En este sentido, se califica el nivel de vida con respecto a la cantidad de bienes e ingreso económico que se posee, se desdeña el crecimiento interno y la satisfacción personal, que en la mayoría de los casos no coincide con el dinero acumulado de a un individuo, ni es garante de plenitud o felicidad.

El sistema económico vigente incentiva a la sociedad a crear una dependencia hacia el consumo, con la idea de que así conseguirá calidad de vida, pero la realidad es distinta, porque inconscientemente, esto se transforma en una competencia, en la que solo saldrán ganando los grandes empresarios.

Es difícil escapar a ese modelo, debido a que esconde un control feroz por distintos medios, sobre todo por el auge del internet y las redes sociales que invaden de mensajes y ofertas todo cuanto está a su alcance. La población, en general, tiene una vida de consumo en distintos ámbitos: la alimentación, los servicios de salud, el transporte, el ocio, el trabajo, la escuela, el calzado y la vestimenta. Sandel (2013) hace una crítica hacia la sociedad contemporánea y a lo débil que ha sido al permitirle al mercado ingresar en los estratos más privados de la vida social y, en consecuencia, obtener ganancias de eso.

Por otra parte, este escenario impulsa el individualismo y la competencia entre todos, ya que lo importante es quién tiene más y en qué medida, así como los medios por los cuales estos se refleja: un puesto de trabajo, una casa, un auto, vacaciones y lo que se pueda añadir a eso.

Sobre esta línea, es sencillo comprender cómo ha tenido tanto crecimiento el individualismo exacerbado, es decir, la experiencia de vivir se ha convertido en un plan personal, cada vez más so-

litario y sin el acompañamiento del grupo social o familiar. Este viaje individual lo ha impulsado la mercadotecnia mediante sutiles mensajes, que inconscientemente, reformulan la idea previa de unidad. Ya lo diría también Lipovetsky (2000): “El narcisismo, nueva tecnología de control flexible y autogestionado, socializa desocializando, pone a los individuos de acuerdo con un sistema social pulverizado, mientras glorifica el reino de la expansión del Ego puro” (p. 55), de manera que la idea de comunidad se disuelve hasta tornarse complicado el sentirse acompañados por otros, o preocuparse por algo fuera de sí mismos.

En efecto, son imperceptibles para la sociedad los efectos nocivos que provoca su propia acción e inacción, se podría pensar en una especie de negación e incluso de adicción al consumo, todo ello en la medida que le recompensa con una sensación de felicidad efímera sin asumir los riesgos de su constante voracidad. El mundo actual está representado por el internet y las redes sociales, con su inmediatez de mensajes y su gama enorme de información al instante. Existe una conexión creciente que ha reducido la capacidad de relación con el exterior y evita de esa manera las interacciones sociales cara a cara, por lo tanto, ha aumentado la conexión con un sitio virtual disociado de la realidad.

Lo anterior implica la concreción de un espacio paralelo a la existencia, en donde, aparentemente, es más fácil construir relaciones y evitar el contacto, al menos, en alguna medida posible. Esto limita la capacidad de crear conciencia sobre los efectos negativos de la acción personal y grupal, porque el mundo real no es tan evidente ni agradable para todos. La soledad aumenta en este tipo de condiciones, y el egoísmo también. Por lo tanto, los valores de la sociedad actual cambian, la felicidad se proyecta en objetos o momentos de placer, en la acumulación y en la competencia: el llamado estatus social.

Todos estos factores son clave en la presentación de los perfiles de los usuarios de las redes sociales, desde los que las personas buscan interacciones sociales agradables, pero las investigaciones muestran que:

las redes sociales y su enfoque en los 'me gusta' cuantificados, o las notificaciones frecuentes, parecen estar asociados con la activación de áreas en el cerebro que hacen no solo disfrutar de estas interacciones, sino biológicamente anhelar más de ellas. Estas son las mismas regiones del cerebro asociadas con la adicción a sustancias ilegales. (Velázquez, 2021, p.1)

No parece tan extraño entonces, que la sociedad actual tenga un gusto particular por el internet y las posibilidades que ofrece, ya que al potenciar una sensación de bienestar aunado al sentido de pertenencia que ofrece, se torna atractivo para las personas.

Generalmente se activan las mismas zonas del cerebro encargadas de producir dopamina y oxitocina (asociadas con el circuito del placer, más allá de las adicciones) a través de situaciones como el reconocimiento, la integración social y la atención. Esto, a su vez, se vuelve una condición placentera esperada de las redes sociales. Conlleva la posibilidad de interacción en todo momento, a cualquier hora y lugar, a diferencia de las relaciones reales, en las que no es posible contar con un intercambio social 24/7, más bien está determinado por lugar, tiempo, espacio y disposición.

Al ser seres sociales, las personas disfrutan de ser reconocidas, de saber qué está pasando con los demás, o tener acceso a su información pública, así mismo, crece la sensación de satisfacción al crear un espacio digital que se construye de los fragmentos de vida que alguien quiera compartir. Pero también disminuyen las interacciones físicas, cara a cara, el anonimato o la reducción de visibilidad directa crea una brecha entre personas, que hace más fácil la comunicación a distancia (lo cual es una gran ventaja cuando no existe otra forma de estar en contacto), pero que evita la creación de una relación estrecha. Esto deriva en sentimientos de rechazo, depresión, soledad, porque se vuelve más fácil estar e interactuar en un mundo paralelo que en la realidad.

De esta manera, la adicción a las redes sociales así como la dependencia que surge de ellas, como consecuencia de una inconformidad personal con la sociedad, fungen como el escaparate perfecto del mundo real, dado que las condiciones en las que se vive, por urgentes que sean, no son importantes para alguna parte de la población.

La realidad tal cual, puede ser un sitio no muy agradable para todos, por lo que permanecer a cierta distancia de él, a algunos les ha parecido más conveniente. Es posible llegar a otra conclusión, pues muchos usuarios de plataformas sociales no están a gusto con sí mismos, por lo que manifiestan problemas de rechazo, depresión, ansiedad y soledad, es decir, tienen una lucha interna se refugian o encuentran un escaparate en internet o en sensaciones pasajeras, que les ayuden a producir dopamina y oxitocina. En consecuencia, es posible comprender que son personas con un comportamiento que obedece a un vacío interior, a falta de autoestima, carencia de reconocimiento y validación social, que no están atentos ni perciben la realidad de forma general.

Las personas poseen una vida promedio, y tienden a cubrir sus necesidades en relación a lo que ven, escuchan, o es *trend topic* en redes sociales, porque finalmente, ese es el mundo al cual pertenecen por convicción. Allí es donde la mercadotecnia y el consumismo encuentran un lugar ideal para influir sobre los individuos y los estilos de vida que promueven; eso también es una moda.

Este incipiente interés por el planeta y la creciente irresponsabilidad humana ponen en peligro la continuidad de la vida en condiciones favorables. La sociedad humana no es consciente de lo que pasa porque es adicta a un sin fin de cosas, por su incipiente interés en el mundo real y porque atraviesa una crisis existencial sin precedentes.

II. El Antropoceno

El futuro ha llegado y es un momento donde las circunstancias hacen pensar a muchos científicos que la era geológica donde se sitúa la tierra ha cambiado. Las etapas por las que pasa el planeta sirven para comprender el paso de la vida por él y sus diversas formas en que se manifestaron en su momento, de igual modo pueden explicar cómo es que llegan a su fin cada una de ellas. Actualmente, se considera que el Holoceno ha terminado y ha dado paso al Antropoceno.

Rubio (2022) indica:

el término surgió en el año 2000, en una reunión científica celebrada en México en la que se presentaban datos sobre el impacto de las actividades humanas en los océanos, los suelos y la

atmósfera. En el público estaba Paul Crutzen, ganador junto con Mario Molina y Sherwood Rowland del Premio Nobel de química en 1995 por explicar cómo se forma el agujero en la capa de ozono de la atmósfera. A medida que los expositores presentaban sus datos haciendo alusión al Holoceno, la época geológica en que oficialmente nos encontramos, Crutzen se agitaba cada vez más, hasta que estalló, exclamando que ya no estábamos en el Holoceno, sino en el Antropoceno (antropos, “hombre”: la era del hombre, o de la humanidad). (p. 2)

A partir de ese momento el término se popularizó y se comenzó a utilizar con mayor frecuencia en diversos espacios, aunque los geólogos aún no lo aceptaban por completo. El motivo de su renuencia residía en que no había indicios tan marcados en las rocas o en la corteza terrestre que sustentara el cambio, y más aún, el cambio de era geológica habría sucedido en menor tiempo que las eras anteriores.

Sin embargo:

A pesar de no haber sido aún reconocido explícitamente por la comunidad científica internacional como una nueva unidad formal dentro de la escala de tiempo geológico, lo cierto es que en los últimos años la idea del Antropoceno está penetrando con mucha fuerza en la literatura científica de todo el mundo para señalar el grado con que las actividades humanas están alterando los ecosistemas del planeta. Paralelamente a este creciente interés científico, el término Antropoceno está experimentando una ascendente popularidad mediática y social, estando cada vez más presente en los medios de comunicación, en internet, en el discurso de los movimientos ecologistas y en las librerías de todo el mundo. (Aguado, 2017, p. 46)

No existe un consenso uniforme respecto de los inicios del Antropoceno, algunos investigadores y científicos plantean que inicia en el Cuaternario, cuando el ser humano empieza a tener una influencia sobre el medio ambiente:

Ahora bien, el Cuaternario se divide geológicamente en Pleistoceno y Holoceno. El primer período abarca desde la aparición de los primeros miembros de la familia homo hasta hace 12 000 u 11 000 años, cuando comienza el Holoceno. El comienzo del Holoceno, por su parte, se considera desde el fin de la última glaciación. (Segovia, 2017, p. 57)

En esta era aparecen los primeros vestigios de asentamientos humanos y comunidades agrícolas, este podría ser considerado como un inicio del Antropoceno, ya que refiere los primeros vestigios de interacción humana con el medio y su futura modificación. Posteriormente, un grupo de científicos de la Universidad de Leicister, el Anthropocene Working Group:

propuso la tesis de que el Antropoceno habría comenzado en 1950, con los residuos radiactivos de las bombas atómicas, pues la marca que determina ese cambio son los residuos radiactivos del plutonio, tras los numerosos ensayos con bombas atómicas realizados a mediados del siglo XX. (Svampa, 2019, p. 12)

Para estos estudiosos la huella ecológica que determinaría el inicio de una nueva era tendría que ver con procesos más complejos y marcados en la faz de la Tierra así como en sus procesos.

Otra visión se puede observar en Padilla (2019), para quien:

El Holoceno –la época actual– se inició hace 12 000 años con el fin de la Edad del Hielo y el inicio del asentamiento sedentario de los seres humanos gracias a la agricultura, mientras que el Antropoceno se diferenciaría en el hecho de ser consecuencia del impacto ecológico que la revolución industrial del siglo XVIII tuvo sobre el planeta y sobre todo de la llamada “gran aceleración” de la post-guerra de mediados del siglo pasado por el salto exponencial del crecimiento demográfico, de la producción mundial, de los procesos de urbanización, de la agricultura (debido a la utilización de fertilizantes químicos), de la deforestación, de la construcción de represas, de la depredación de peces en los océanos, de la utilización de combustibles fósiles. (p. 67)

Rubio (2022) coincide en que:

estos cambios se hacen patentes a partir de la llamada Gran Aceleración, posterior a la Segunda Guerra Mundial, cuando se dispararon la población humana y la industrialización y aumentó la producción mundial de plástico, aluminio y concreto, materiales artificiales casi indestructibles que hoy se encuentran por doquier y cuyos restos forman los llamados “tecnofósiles”, los marcadores geológicos de nuestra era. (p. 3)

Se conviene en que, en general, se trata de un periodo marcado por el paso de los seres humanos y las interacciones que estos tienen sobre el planeta, sea que se valide un tiempo u otro, su importancia radica en la ola de investigaciones y discusiones que incita, sobre todo por la complejidad de factores que lo acompañan y que precisan de un cambio necesario para seguir contando con posibilidades reales y sanas de existir y coexistir.

El Antropoceno, o era de los seres humanos, se posiciona como un momento histórico determinante, debido a la ola de transformaciones que implica: el cambio climático, la deforestación, la desertificación, la pérdida de biodiversidad biológica, la contaminación, etcétera:

Este momento de la historia humana es el que marca el inicio del uso descomunal de energía satisfecho con combustibles fósiles, momento que ha ocasionado un extenso cambio en la composición química de la atmósfera que ha resultado en la modificación de su balance en términos de efecto invernadero y así impulsa la tendencia progresiva hacia el calentamiento global o más convenientemente al cambio climático global. (Equihua *et al.*, 2015, p. 69)

Se calcula que el sistema energético del planeta depende en un 81% de las fuentes no renovables como los combustibles fósiles.

Al considerar que estas fuentes primarias de energía humanas son finitas, adquiere mayor relevancia lo que se hará después, en un futuro no muy lejano cuando cesen esas fuentes. Por otra parte, el calentamiento global aumenta de manera considerable, emitiendo efectos nocivos para todas las formas de vida del planeta. Concretamente el Antropoceno da cuenta, a través de su descripción y características, de un momento geológico, si bien temprano para lo que se había documentado con anterioridad, pero ya existente. Actualmente es controversial asumir un término u otro, la relevan-

cia de este hecho está en la necesidad de parar, como última opción para la humanidad, si se quiere pensar en un mañana.

La forma de vida como se conoce actualmente debe reinventarse totalmente y asumir que el consumo y la adquisición descontrolada están acabando con las posibilidades de existir. El estilo de vida de más de la mitad de los humanos es particularmente agresivo y voraz, y no es una cuestión premeditada, todo lo contrario, es tan normal que resulta un tanto complejo decidir de qué cosas es posible prescindir y en qué medida.

De acuerdo con el Informe de Desarrollo Humano (2020):

para sobrevivir y prosperar en esta nueva era, se debe trazar una nueva senda del progreso que respete los destinos entrelazados de las personas y el planeta, y reconozca que la huella material y de carbono de quienes más tienen está socavando las oportunidades de las personas que menos tienen. Cuatro mil generaciones podrían vivir y morir antes de que el dióxido de carbono liberado desde la Revolución Industrial hasta la actualidad se eliminara de la atmósfera. Pero los responsables de la toma de decisiones siguen subvencionando los combustibles fósiles, prolongando así nuestra dependencia del carbono como si se tratara de una droga que circula por las venas de la economía. (PNUD, 2020, p. 5)

Es posible fincar un mañana prometedor, pero se requiere de un cambio más que radical: viable, no solo para los humanos, sino para todas las formas de vida que existen en el planeta, teniendo previo conocimiento y conciencia del momento que ya se vive. La parte fundamental de esta situación radica en que se quiera hacer algo desde ahora, que se establezcan medidas rigurosas y drásticas para frenar el impacto ecológico. Entonces:

¿por qué nos negamos a ver la situación real? Entre otras, por las siguientes razones: la fe ciega en el progreso y el desarrollo, esto es, en un sistema que aumenta sin cesar la cantidad de riquezas disponibles; la creencia en la capacidad de la ciencia y la tecnología para resolver cualquier problema y todo fenómeno atribuido a causas externas. (Issberner y Léna, 2018, p. 9)

Entre lo anterior se menciona la contaminación, la existencia de poderosos intereses que sacan provecho de esta dinámica y ejercen presiones intensas, y la colonización de la mentalidad de los consumidores por parte de los medios informativos, que provocan un ansia de consumo individual para obtener comodidades, distinguirse de los demás y conseguir un reconocimiento social.

El Antropoceno en sí mismo representa más que una era geológica, es un tránsito material importante debido a que los cambios que se manifiestan en el planeta son consecuencia del acceso irrestricto y agresivo de los seres humanos a los recursos, esto ha desembocado en una alteración total de los procesos de vida y funciones de la tierra. Además de que es un hecho urgente de revertir, para todas las especies, porque el cambio climático avanza con mayor fuerza, con destrozos de una magnitud enorme, y esto supone un peligro latente para la continuidad de la vida tal como se le conoce hasta ahora. El daño que se ha provocado a la naturaleza, casa de todos los seres por excelencia, ha sido causado por la mano del hombre, es el responsable de todo el caos ambiental,

de la extinción de miles de especies animales y vegetales, así como de la contaminación de mares, ríos, suelos, además de la sobreexplotación de los bienes y recursos naturales, sobre todo de los no renovables.

La configuración del Antropoceno comprende un mensaje claro y contundente sobre la realidad que representa, así como advierte las posibles consecuencias nocivas para los seres, no es de utilidad minimizar ahora los hechos ni sus futuros efectos, por el contrario, tiene todo el sentido mostrarlos, ya que permitiría salir de esa comodidad que significa el seguir pasivos e inactivos ante la transformación. Sin duda, resaltar los aspectos negativos o no tan buenos del mundo puede percibirse como cataclismo, pero es el mismo que miles de seres vivos (humanos y no humanos) enfrentan cada día, suavizar el contexto no modifica el presente ni el futuro. “El concepto ‘Antropoceno’ implica algo más que un intercambio de ideas científicas, es más bien un sitio en el que se renegocian posiciones éticas fundamentales” (Trischler, 2017, p. 57).

La reflexión que se puede hacer del tema responde por completo a la existencia, a un momento histórico que precisa de acciones, desde el plano filosófico la tarea va más allá de lo ideal, es decir, es casi obligado pensar el presente con las distintas aristas que conlleva, de ahí que sean un asunto multidisciplinario, no se pretende dar una solución específicamente desde las ciencias duras, debido a que lo que se desea abordar es la condición de responsabilidad que subyace en cada ser humano, lo cual no puede ser tangible ni cuantificable, pero que significa un aporte inconmensurable para las alternativas de vida en la Tierra.

La condición de urgencia es una realidad y permite pensar vías alternas para provocar un cambio, en este caso sería despertar la conciencia, hacer a una sociedad humana responsable y sostenible en doble sentido: aceptar el error y corregir el daño, una herramienta posible y poderosa se encuentra en la educación. La crítica sobre el Antropoceno, más que demostrar un hecho geológico, manifiesta la expresa necesidad de deconstruir la forma en que los humanos se relacionan con la naturaleza y forjar un modelo sostenible de vida.

III. Educación humanista

La sociedad actual es adicta al consumo, de cualquier cosa o emociones, a la compra innecesaria, ahí es donde reside el origen de este estilo de vida y de la problemática ambiental. Se precisa de una rehabilitación del ser humano con respecto a sus creencias y hábitos, ya que generan malestar, enfermedades, destrucción, y todo lo que se encamine a la aniquilación. El peor escenario es que no solo afecta a humanos, sino a todo cuanto posee vida.

La cuestión que se plantea entonces es: ¿en qué podría encontrarse una solución o, al menos, una estrategia que permita dar alcance al contexto como se presenta? Una vía está en la educación, pero no cualquier tipo de instrucción, sino una que posea la capacidad de abrir paso a la conciencia y con ello, al hecho mismo de poder generar un cambio eficaz y contundente.

Podría pensarse que gran parte de la población a nivel mundial está escolarizada, y es verdad, pero se ha propiciado un estilo de educación que valora la competencia, las habilidades generales y la

capacidad de las personas para producir resultados, por sobre la habilidad comprensiva y reflexiva. Es decir, que el modelo económico vigente, de la mano del sistema de creencias y el estilo de vida actual, necesitan personas competitivas, que no hagan equipo y que no piensen en los demás, es un sistema que motiva el egoísmo y la acumulación, toda vez “cada individuo obtiene ingresos y bienes de acuerdo a cuanto trabaja”. Erróneamente, la idea de progreso a través de los años ha impulsado la creación de necesidades que no son básicas, pero que en cierta medida se han instaurado y, con ello, han logrado posicionarse como gastos fijos en un humano promedio. Es decir, no se necesita reflexionar o hacer conciencia del tipo de vida que se vive, simplemente existe un modelo común de cómo se debería vivir y cuál es el prototipo de éxito y/o realización. Vargas (2012) dice que para cumplir esta función, “el sistema de dominación ha encontrado en los medios masivos de comunicación un excelente instrumento para la manipulación de las conciencias” (p. 8).

Con la instauración del neoliberalismo en el mundo, particularmente en América Latina, se vivió una desestabilización y modificación en aras de contribuir al desarrollo de los países huéspedes, como señala Guerrero (2020), ya que el Estado se encargó de poner las bases para que las empresas se sintieran seguras y quisieran invertir, aunque con ello perdieron su autonomía y se encaminaron a un nuevo orden, que les concedía más permisos de los que podían imaginar. Entre tales deseos se encontró la modificación del sistema educativo en México, concretamente con la Reforma Educativa Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) del 26 de septiembre y la del 21 de octubre de 2008, ambas publicadas en el Diario Oficial de la Nación en los acuerdos 442 y 444 de la Secretaría de Educación Pública.

Con tales reformas se buscaba la eliminación de las humanidades del marco curricular que debía atender básicamente las disposiciones del “Acuerdo de Bolonia”, el cual solicita a los países un plan educativo por competencias, acorde al sistema capitalista y mercantil, para el que no es de utilidad el plano humanista. Según Vargas (2012) la reforma que se quería imponer tenía sus bases en lo tecnológico y en que cuando los estudiantes egresaran de la preparatoria ya estuvieran listos para ingresar al mercado de trabajo.

Esto representó un gran movimiento social en México, sobre todo en la comunidad académica y filosófica que, finalmente, después de una ardua resistencia, negociación y diálogos, lograron revertir ese hecho, con ciertas reservas.

Es inaudito el alcance que han tenido la ETS (Empresas Transnacionales) en el mundo así como los estratos sociales a los que han logrado permear, con la intención de monetizar a todo cuanto tengan alcance, ya sea la propia sociedad, y el planeta entero, por tanto, resulta imperante reconstruir la educación desde los cimientos, para un mundo que ya no es el mismo y que cambia a pasos acelerados.

Primero, lo más importante es dejar de pensar en los seres humanos como individuos, más bien verlos como seres sintientes y trascendentales, no solo como el medio para lograr un objetivo. Segundo, se trata de educar para despertar la capacidad reflexiva, por tanto, la conciencia. Y tercero, poder generar el sentido de responsabilidad para con la realidad, para tomar decisiones propias y no ser carnada fácil del sistema económico y de la mercadotecnia. “Cabe insistir que la conforma-

ción de una educación determinada es un proceso de larga duración, nuevamente complejo y no exento de contradicciones cuya función es definir la actitud del individuo frente a los otros y frente a la comunidad de la que forma parte” (Vargas, 2012, p. 111).

En tiempos tan frágiles como los actuales tienen un peso adicional educar sobre los valores ya conocidos pero poco practicados, como el respeto y la responsabilidad. Son términos por la mayoría conocidos pero desprovistos de todo sentido, porque han caído en el uso común de personas que obran de mala fe, que tienen una doble intención, por lo que las palabras, las acciones y las promesas ya no significan nada, pueden cambiar sin previo aviso, de manera ventajosa y ruin. Las personas necesitan recuperar el sentido de la vida, de una que vale la pena de vivirse con virtud, debe ser la capacidad de obrar bien.

La educación por competencias o para cumplir un objetivo determinado cual si se fuera una máquina no tiene sentido, porque se estaría negando la indeterminación que viene de la mano del estar vivo. Si bien, no es algo que pueda darse de manera espontánea ni con la fluidez que se requiere, es menester impulsar en los pupilos esa capacidad de reflexión para que tengan herramientas suficientes ante la realidad que viven, para que no sean objetivos sensibles entre el mundo virtual y el real. No se trata de demeritar el uso de la tecnología, por el contrario, implica usarla para el beneficio humano, no para sucumbir ante ella, sobre todo para hacer frente al caos ambiental propio del Antropoceno.

Ninguna ética anterior hubo de tener en cuenta condiciones globales de la vida humana ni el futuro remoto, más aún, la existencia misma de la especie. El hecho de que precisamente hoy estén en juego esas cosas exige, en una palabra, una concepción nueva de los derechos y deberes, algo para lo que ninguna ética ni metafísica anterior proporciona los principios y menos aún una doctrina ya lista. (Jonas, 1995, p. 34)

Jonas (1995) manifiesta con firmeza la necesidad de hacer conciencia sobre los momentos tan determinantes que ya se presentan para el planeta en su totalidad, y de los cuales solo existe una especie responsable de tal grado de afectación. Insiste en que la vida como se ha conocido hasta años anteriores seguirá cambiando y a ritmos más acelerados, por lo tanto, llegará un momento en que la situación se hará insostenible. Hace hincapié en las generaciones humanas venideras y en la responsabilidad que hay en el presente para con ellas. El futuro puede ser finito, la opulencia, el consumismo y el modo de vida hedonista no dan la cara a una naturaleza que ya no posee el tiempo suficiente para regenerarse y que cuenta con recursos a tope por sobreexplotación.

A modo de resumen, Jonas lo plantea de la siguiente forma: “Obrar de tal como que los efectos de tu acción sean compatibles con la permanencia de una vida humana auténtica en la tierra” (Jonas, 1995, p. 40). La responsabilidad ética va más allá del presente, para un futuro que suena algo utópico bajo las condiciones presentes de vida y de comportamiento humano, ya que la vida se encuentra en un peligro latente, en oposición a un comportamiento humano que ostenta tener recursos en abundancia:

Lo que caracteriza al imperativo de Jonas es su orientación hacia el futuro, más concretamente hacia un futuro que ultrapase el horizonte cerrado, en el interior del cual el agente transfor-

mador pueda reparar los daños causados por él, o sufrir la condena de los eventuales delitos que él haya perpetrado. (De Siqueira, 2001, p. 280)

Este tipo de cambio solo puede darse a través de la educación humanista que tiene como objetivo el desenvolvimiento del ser, en las mejores condiciones y para los mejores escenarios, no se trata de un mundo utópico, pero sí uno donde las personas cuenten con las herramientas intelectuales necesarias para saber elegir y guiar sus pasos en pro de un bien común. La tradición antropocéntrica ya no tiene cabida, porque el reconocimiento de la naturaleza como sujeto de derechos debe ser parte fundamental de esa nueva educación que el presente requiere. Se trata de ampliar los horizontes del entendimiento, a fin de reordenar el caos que existe a nivel del pensamiento y planetario. En que los seres humanos tengan la capacidad de juzgar y decidir con bases propias, así como de hacerse cargo de sus actos, en este caso los negativos y no solo de vivir en inconciencia y la alienación.

Al mismo tiempo, esa educación humanista que se presenta como opción no puede centrarse en una región en particular, dado que las implicaciones del Antropoceno no se limitan a un área específica, por el contrario, se hace manifiesto por todo el planeta y en diversas condiciones; lo único que pudiera ser válido para ello es la base de unos valores bien fundamentados. Es decir, la responsabilidad es lo mismo en cualquier lugar, sin importar la condición económica, política y social, lo que sí permite una flexibilidad de aplicación son las circunstancias pero, lo que se aspira para la humanidad es despertar un sentido de cooperación y conciencia colectiva para un hecho de dimensiones imponentes.

Conclusiones

El estilo de vida humano actual genera un impacto considerable en la estabilidad del planeta, la magnitud es tan crucial que por primera vez en la historia de la tierra no se había visto una huella ecológica tan impactante como ahora.

La cantidad de desechos vertidos en el planeta, el cambio climático, la desertificación, la acumulación de CO₂ en la atmósfera, la extinción de especies animales y vegetales sin precedentes, etcétera, son solo algunas de las características del Antropoceno o era de los seres humanos.

Aunado a ello, el estilo de vida voraz y depredador, de la mayoría, de las personas en el mundo redundan en una crisis triple: energética y material; ecológica; y social. En la primera, porque los bienes y recursos naturales se ha explotado a un punto de alcanzar casi su límite, con el petróleo por ejemplo. En la segunda, porque la destrucción contra el planeta en contaminación, destrucción, extinción y cambio climático ya están en niveles de alto riesgo. Y por último, en la social, hace alusión a que existe una minoría derrochadora y el resto de la población sufre las consecuencias, como altos costos energéticos, inequidad en consumo, entre otros.

El Antropoceno no solo es una era geológica de civilización industrial-tecnológica, de las redes sociales, y la inmediatez, también se caracteriza por tener una población abstraída de la realidad y poco consciente de las condiciones en las que vive. La circunstancia de preocupación la genera el grado de descontrol e irresponsabilidad humanas con la vida presente y las posibilidades futuras.

La huella ecológica que presenta el planeta es de un alcance tan profundo que la vida está en riesgo, y se necesitan acciones contundentes para frenar y reparar el daño. Las consecuencias ya amenazan a todo cuanto posee vida, muchas formas de vida están siendo amenazadas por una sola especie: la humana. Aquí es donde la educación tiene un papel fundamental, el de crear conciencia, de despertar el espíritu reflexivo para salir de ese adormecimiento, de ese mundo paralelo de las redes sociales y el internet. Ese mundo, finalmente, es solo ficción y se alimenta de las necesidades de reconocimiento y validación humanas, como consecuencia de una pérdida del sentido y del nihilismo.

El individualismo exacerbado, propiciado por el sistema económico vigente, no tiene sentido ante un mundo que está agonizando; la preparación para un sistema industrial y automatizado no es la respuesta al cambio que se requiere. Las humanidades tienen un papel primordial, porque están enfocados al ser humano, a su verdadero yo, al encuentro de sí mismo.

[...] las características de la educación humanista promueven que la base de las decisiones educativas sean las necesidades de los individuos y que se incrementen sus opciones; darle valor tanto al conocimiento personal como al público; que el desarrollo de un individuo esté condicionado a no interferir en el desarrollo del otro; y que un programa educativo fomente un sentido de importancia, valor y merecimiento en cada persona implicada. (Aizpuru, 2008, p. 36)

A través de ese reconocimiento es posible considerar y sentir como uno, a lo que está fuera de sí, que no es uno pero si otro como yo, por el hecho de ser. En este sentido, no se incluye lo humano y todo cuanto existe, se trata de aprovechar, de manera ventajosa, todo cuanto se pone enfrente, ya sea un animal, una planta, el agua, el aire u otro ser humano.

Los valores que se invita a retomar, más que como conceptos vagos y triviales son la representación de un bien inmaterial, una virtud en quien lo posee y lo practica, de la misma forma que lo hace grande y digno de respeto. Esto tiene un especial sentido en un lugar en el que el dinero ha socavado pueblos, Estados, personas y la vida en general. Debe existir un límite inapelable y fuerte para lo que vale la pena, lo más valioso para la vida y el planeta no tiene un precio, ni puede seguir estando a merced de los intereses de unos pocos cuando la continuidad de la existencia se encuentra en peligro. Este tipo de reflexiones y límites se pueden poner a través de la educación, que tiene como posibilidad el inculcar valores y comportamientos deseables para la sociedad, por ejemplo, en el marco del Antropoceno ha sido posible divulgar a través de los Objetivos del Desarrollo Sostenible, una serie de prescripciones que fomentan un estilo de vida sostenible, en pos de un cambio esperado, estos objetivos ya son parte de programas de universidades, congresos, y acciones voluntarias de iniciativa pública y privada.

Se busca encontrar un discurso suficiente que sea capaz de permear en la población estudiantil, así como incentivar el sentido de responsabilidad e iniciativa través de la conciencia del momento histórico que acontece. De manera que sea posible percibir una forma de vida más sencilla, humilde y recíproca para las otras formas de vida que habitan el planeta, es decir, encontrar la manera correcta de coexistir en armonía.

Referencias

- Aguado, M. (2017). Llamando a las puertas del antropoceno. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales*, VII, pp. 41-59. <http://iberoamericasocial.com/llamando-a-las-puertas-del-antropoceno/>.
- Aizpuru, M. G. (2008). La Persona como Eje Fundamental del Paradigma Humanista. *Acta Universitaria*, 18(1), pp. 33–40. <http://www.redalyc.org/pdf/416/41601804.pdf>.
- De Siqueira, J. E. (2001). El principio de responsabilidad de Hans Jonas, *Acta Bioética*, VII, (2), pp. 277-285. <https://doi.org/10.4067/s1726-569x2001000200009>.
- Equihua, Z. M., Hernández, H. A., Pérez, M. O., Benítez, B. G., e Ibáñez, B. S. (2015). Cambio global: el Antropoceno, *Ciencia Ergo Sum* (23), pp. 67-75. <https://www.redalyc.org/journal/104/10444319008/html/?msckid=04d22a06a58a11ec9e50faff6d8c9d72>.
- Guerrero, A.L. (2020). *Los derechos humanos y los derechos del libre mercado en América Latina*. Bonilla Artiga Editores, UNAM, CIALC.
- Informe sobre Desarrollo Humano 2020, (2020). Panorama General, *La próxima frontera. El desarrollo humano y el Antropoceno*. Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) DOI: <https://doi.org/10.18356/9789210055185>.
- Issberner, L-R., Léna, P. (2018-2). Antropoceno: la problemática vital de un debate científico. *Correo de la UNESCO*, pp. 7-10. <https://es.unesco.org/courier/2018-2/antropoceno-problematica-vital-debate-cientifico>.
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Herder.
- Lipovetsky, G. (2000). *La era del vacío, ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama.
- Padilla, L.A. (2019). Antropoceno, ¿colapso de la especie?, *Estudios de la Paz y el Conflicto*, Revista Latinoamericana, Número Especial 1, pp. 66-83. DOI: <http://doi.org/10.5377/rlpc.v0i0.9504>.
- Rubio, G. M. (2022). Antropoceno. ¿Cómo ves? Índice 251, UNAM. <https://www.comoves.unam.mx/numeros/articulo/251/antropoceno>.
- Sandel, M.J. (2013). *Lo que el dinero no puede comprar. Los límites del morales del mercado*. Debate.

- Segovia, C. A. (2017). Antropoceno: una mirada desde la historia humana y la ética ambiental, *Revista Colombiana de Bioética*, 12(1), PP. 55-63. <https://revistas.unbosque.edu.co/index.php/RCB/article/view/1988/1571>.
- Svampa, M. (2019). Antropoceno. Lecturas globales desde el Sur. Ciudad de Córdoba: *La Sofía cartonera*. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. pp. 5-44. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5176/pm.5176.pdf>.
- Trischler, H. (2017). El Antropoceno, ¿Un concepto geológico, o cultural o ambos?, *Desacatos* 54, mayo-agosto, pp. 40-57. <https://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n54/2448-5144-desacatos-54-00040.pdf>.
- Vargas, L. G. (2012). *Filosofía ¿para qué? Desafíos de la filosofía en el siglo XXI*. UAM. ÍTACA.
- Velázquez L. M., Melo, C. (29 de octubre 2021). ¿Por qué son tan adictivas las redes sociales? CNN Español. <https://cnnespanol.cnn.com/2021/10/29/redes-sociales-adictivas-facebook-instagram-twitter-orix/>.

EDUCACIÓN ANTIESPECISTA Y CONSUMO ÉTICO, DOS ELEMENTOS ESENCIALES PARA LA SOBERANÍA ALIMENTARIA

ANTI-SPECIESIST EDUCATION AND ETHICAL CONSUMPTION, TWO ESSENTIAL ELEMENTS OF FOOD SOVEREIGNTY



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia

Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial

(CC BY-NC 4.0 Internacional).



Yazmín Araceli Pérez Hernández

Doctora en Ética Social

Estancia Posdoctoral en el Instituto de Estudios Sobre la Universidad

ORCID: 0009-0007-7991-9990

Edwin Gabriel Garduño De Jesús

Doctor en Ciencias Agropecuarias y Recursos Naturales

Estancia Posdoctoral en el Instituto de Estudios Sobre la Universidad

ORCID: 0000-0002-0096-784X

Recepción: 03/02/2023

Aceptación: 22/02/2023

DOI: <http://doi.org/10.53436/6842TXBw>

D'Perspectivas Siglo XXI, Vol. 10, Núm. 19 (2023)

Resumen

Las dinámicas económicas actuales basadas en el capitalismo, el hiperconsumo y la producción sistemática de bienes y servicios han contribuido considerablemente a la devastación del planeta. Asimismo, las estructuras industriales de producción masiva, como el caso de la alimentación, han sustentado su desarrollo a partir de la explotación del ambiente y de sus especies habitantes. Para hacer frente a esta situación es necesario implementar una cultura educativa que promueva la soberanía alimentaria desde acciones pedagógicas basadas en el consumo ético. Lo anterior dentro y fuera de las aulas para la construcción de un mundo más ético y respetuoso con todas las formas de vida que habitan la Tierra. El objetivo del presente artículo es evidenciar el potencial de la educación antiespecista y el consumo ético como elementos de la soberanía alimentaria. La metodología se fundamentó en la investigación documental y el método etnográfico por medio del uso de la entrevista semiestructurada, aplicada a productores que ofrecen sus alimentos agroecológicos dentro de un mercado de comercio justo. Los resultados, dan cuenta de cómo la educación antiespecista y el consumo ético son elementos afines y complementarios que directamente abonan a la soberanía alimentaria. Los principales aportes de este texto exponen cómo el consumo ético desde una perspectiva antiespecista no solo es posible, sino también, necesario para garantizar la continuidad de la vida.

Palabras clave: Soberanía alimentaria, Educación antiespecista, Consumo ético.

Abstract

Current economic dynamics based on capitalism, hyper-consumption and the systematic production of goods and services have contributed considerably to the devastation of the planet. Likewise, industrial structures of mass production, as in the case of food, have sustained their development through the exploitation of the environment and its inhabitant species. To address this situation, it is necessary to implement an educational culture that promotes food sovereignty through pedagogical actions based on ethical consumption. The aforementioned inside and outside the classroom for the construction of a more ethical and respectful world with all forms of life that inhabit the Earth. The objective of this article is to demonstrate the potential of anti-speciesist education and ethical consumption as elements of food sovereignty. The methodology was based on documentary research and the ethnographic method through the use of a semi-structured interview, applied to producers who offer their agroecological food in a fair trade market. The results show how anti-speciesist education and ethical consumption are related and complementary elements that directly contribute to food sovereignty. The main contributions of this text show how ethical consumption from an anti-speciesist perspective is not only possible, but also necessary to guarantee the continuity of life.

Keywords: food sovereignty, antispeciesist education, ethical consumption.

Introducción

Las dinámicas económicas basadas en el capitalismo, el consumo exacerbado y la producción a gran escala de servicios y bienes, como los alimentos, forman parte de un modelo hegemónico depredador que ha contribuido a la devastación del planeta. Esto se ve reflejado en el agotamiento de los bienes naturales, el aumento de la contaminación ambiental, la extinción masiva de especies, y en crisis humanitarias como la hambruna, la pobreza y más desigualdades sociales.

Por otra parte, pero no disociado de lo anterior, la explotación animal representa un medio en el que se apoyan estructuras industriales, entre ellas las de la alimentación. Considerar el consumo de carne y de productos de origen animal como parte fundamental de esta, es una práctica que se ha justificado como normal y necesaria, este argumento lo promueven intereses económicos, costumbres y tradiciones, entre otros. Asimismo, la falta de una educación que fomente valores como la empatía, la compasión y el cuidado de los seres no humanos y de todas las formas de vida, ha contribuido a su cosificación y consecuente explotación. Por tanto, es necesario implementar una cultura educativa que impulse acciones pedagógicas dentro y fuera de las aulas para la construcción de un mundo más respetuoso con todos los seres que habitan la Tierra, donde el consumo consciente contribuya directamente a la soberanía alimentaria. Así, el presente artículo destaca el potencial de la educación antiespecista para el logro de lo anterior.

En principio, se aborda la soberanía alimentaria como una vía ética reivindicadora de la forma en la que se concibe a la alimentación. Posteriormente, se encuentran las problemáticas y el impacto de la ganadería industrial y la crianza intensiva para abastecer la demanda de consumo de carne. Acto seguido, se presenta a la educación antiespecista, sus objetivos y sus potenciales contribuciones a la consecución de la soberanía alimentaria.

1. El consumo ético como un pilar fundamental de la soberanía alimentaria

La soberanía alimentaria, concebida como una necesaria lucha reivindicadora de una producción sostenible y asequible de alimentos, no puede estar completa si vela únicamente por los intereses humanos; debe considerar a todas las especies y los procesos naturales como merecedores de respeto y cuidado:

La Tierra como hábitat posee diferentes procesos que brindan las condiciones para que la vida surja y continúe su ciclo natural, en este sentido, representa un espacio compartido en el que distintas especies cohabitan, donde la especie humana es solo un cohabitante más, y no debiera ser su mayor depredador. (Garduño *et al.*, 2023, p. 10)

La alimentación en tanto derecho y acto cultural puede ser una vía para gestar, repensar y reorientar la conciencia de las personas. Parent (2020) considera: “el otro como yo tiene una conciencia que es posible convertir” (p. 3), entonces, al asumir la responsabilidad implícita en la trazabilidad de los alimentos, se pueden gestar acciones concretas de respeto y concientización, hay que disminuir o excluir el consumo de alimentos que perjudiquen la salud, el bienestar del planeta, el de los seres humanos y los animales.

La ingesta de productos de origen animal representa una acción que desde la ética puede cuestionarse. A pesar de las políticas de mínimo bienestar que se han tratado de implementar dentro de las granjas industriales (que los animales estén libres de hambre y sed, incomodidad, dolor, miedo y angustia, para en su lugar expresar su comportamiento normal, Bekoff y Pierce, 2018), las vacas, los pollos, los cerdos y demás especies destinadas al consumo, viven hacinadas y en condiciones que les impiden vivir sus conductas y comportamientos propios (Joy, 2013; Singer, 2018). El resultado es el desarrollo de estereotipias que consisten en conductas repetitivas, síntoma de que los animales se encuentran bajo estrés (Joy, 2013).

A las anteriores condiciones de injusticia que la industria alimentaria animal ejerce, junto con los impactos negativos que esta genera en el ambiente natural y en el planeta, se suman una serie de problemas sociales ligados a circunstancias precarias e insalubres de trabajo (Nungesser y Winter, 2021). Pese a ello, el consumo de carne se ha considerado un privilegio de los países ricos, a costa de las consecuencias que acarrea dicha industria en las naciones pobres (Pérez, 2021). Aunque cada día se producen cantidades ingentes de carne, no es un alimento al que puedan acceder todas las personas. Por otra parte, si las grandes extensiones de tierra que se destinan para la producción de cárnicos (y otros derivados como lácteos y huevo) se utilizaran para producir vegetales, sería posible alimentar a miles de personas (Ricard, 2015; Pérez, 2021). Asimismo, anualmente se distribuyen millones de toneladas de cereales como el maíz y el trigo, principalmente para la alimentación del ganado, no obstante, esas podrían alimentar a la población de los países donde se cultivan (Steinfeld *et al.*, 2009; Pérez, 2021).

A pesar de estos impactos y de que los alimentos como plantas y semillas tienen la capacidad de cubrir los requerimientos de la mayoría de las personas (Ladwig, 2020), la industria alimentaria global ha difundido la creencia de que es indispensable el consumo de alimentos de origen animal

para mantener la salud. Pero entonces, ¿cómo satisfacer éticamente las demandas nutricionales? Se menciona que es preciso identificar los estilos de vida para que, con base en ello, se adecúe una dieta balanceada (De Garine, 2016).

En relación con lo anterior, una alternativa de producción sostenible de alimentos es la agroecología, que no solo busca el bienestar de las personas, sino de toda la biodiversidad y la Tierra, por lo que trasciende la visión mercantil de la alimentación y en su lugar busca valorar a las personas que producen así como a los ecosistemas que lo permiten (Garduño *et al.*, 2023), en este mismo sentido: “La agroecología es una ciencia que aplica principios ecológicos al diseño y el manejo de ecosistemas agrícolas sostenibles [...] implica la [...] adecuación] de ciencias agrícolas y ecológicas combinadas con los sistemas campesino/ indígenas de conocimiento” (Altieri, 2020, p. 2).

Los conocimientos tradicionales, base del desarrollo de la agroecología, tienen comprobada su validez ya que han permitido a las sociedades que los generan, adecuan y transmiten, la producción sostenible de alimentos a partir de una relación armoniosa con el planeta (Leyva *et al.*, 2021; Pérez *et al.*, 2014). Uno de los movimientos más importantes a nivel mundial cuyo quehacer se enfoca en la consecución de la soberanía alimentaria por medio de la agroecología y desde la valoración de los conocimientos tradicionales y de sus poseedores, es La Vía Campesina. Esta representa una iniciativa surgida en el año de 1993 que actualmente reúne y representa a millones de campesinas y campesinos alrededor del mundo (Confederación Nacional de la Agricultura, 2021).

El trabajo desarrollado por La Vía Campesina (s.f.) también reconoce e integra el potencial invaluable de la educación formal e informal para la transformación de paradigmas cuya materialización promueva cambios éticos en la producción, distribución y consumo de alimentos:

La Vía Campesina entiende que solo es posible resolver problemas estructurales [...] dando poder a los pueblos. Y dar poder a los pueblos, es dar conocimiento y ampliar su participación en la vida política social y cultural de cada una de sus sociedades. (s.p.)

Se encuentra que su planteamiento coincide con la propuesta transdisciplinaria, ya que esta representa una estrategia para la co-creación de conocimientos que fomenta la participación desde la horizontalidad, puede abordar problemas como la crisis alimentaria mediante la valoración de sentires, subjetividades, cuestiones espirituales y saberes no necesariamente sistematizados, sin pasar por alto su cuestionamiento desde el rigor argumentativo, actitud fundamental para no aceptar todo como válido (Garduño *et al.*, 2023).

La humanidad como especie debe transitar hacia una concepción biocentrista que integre la elección y el consumo consciente de las implicaciones éticas y las repercusiones que conlleva la alimentación (Vargas, 2020). Por ello, el papel de las personas resulta clave desde el despertar de su conciencia en el sentido de hacer valer su capacidad de elección en los alimentos que se ingestan:

[...] se precisa recuperar el Ethos en la tierra de hoy para actuar y comprometerse en lo individual y lo comunitario con un proyecto ético de mundo; cuyas respuestas centren su atención en una ética que posibilite la vida del otro y de lo otro. (Panchi y González, 2016, p. 41).

En un transitar hacia una consideración ética de la vida, resulta fundamental comprender que las circunstancias de las personas son distintas y, por lo tanto, tienen múltiples matices, sin embargo, a través de la educación antiespecista se puede concientizar para una relación más empática entre la humanidad, los animales y el cuidado de la Tierra.

2. Educación antiespecista

Actualmente a nivel global, y como consecuencia de una demanda creciente de carne animal para consumo humano, se han intensificado las actividades del sistema industrial de producción cárnica (Donaldson y Kymlicka, 2018), ello contribuye a la destrucción de hábitats y a la pérdida de la biodiversidad. Por lo que, de acuerdo con lo expuesto anteriormente, se requiere la promoción de una cultura educativa que fomente el respeto y la empatía hacia los animales, para buscar que no sean considerados objetos mercantiles sujetos de consumo alimentario (Prince, 2021).

Los intereses humanos se han posicionado por encima del bienestar de las demás especies, lo que ha llevado a repensar la interacción humano-animal en sus distintas interacciones desde una perspectiva ética, filosófica y jurídica. En este proceso, la educación es clave para la generación de cambios, desde el entendido de que a través de esta es posible adquirir y modificar conocimientos, habilidades y hábitos de consumo, así como conductas y valores, durante las distintas etapas de vida (Ramos *et al.*, 2020).

El movimiento de defensa de los animales ha tenido diversos hitos importantes a lo largo de su desarrollo, en ellos la educación ha desempeñado un papel fundamental. En este tenor, surgieron las Bandas de Misericordia, organizaciones formadas en el año 1882 en las escuelas e iglesias, en las que los miembros de estas recitaban historias y canciones para promover el trato respetuoso y la amabilidad hacia todas las especies, también los estudiantes se comprometían a tratar de forma respetuosa y amable a todas las criaturas (Gobierno de la República de Costa Rica, 2014). Asimismo, Salt (1999), pionero de la causa por la defensa animal y partidario del vegetarianismo, una década después, en 1892, consideró a la educación como una de las vías de acción asequibles para propiciar cambios significativos cuyos impactos se verían reflejados en el presente y en la posteridad.

En tiempos más recientes, en 1978 la Liga Internacional de los Derechos de los Animales elaboró la Declaración Universal de los Derechos del Animal, la cual fue proclamada en la sede de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en París (Capacete, 2018; Mosterín, 2014). Esta declaración consta de 14 artículos, aquí se destacan solo algunos: los del derecho a la vida, al respeto, a la libertad de los animales y el que prohíbe los actos de crueldad en contra de ellos (Declaración Universal de los Derechos del Animal, 1978).

No obstante, aunque este movimiento ha tenido un desarrollo de más de cien años y ha adquirido importancia social (ya que es impulsado por el debate en diferentes ámbitos y por la teorización académica), la explotación de los animales en la industria alimenticia sigue siendo una asignatura pendiente que requiere cambios profundos en la manera en cómo la humanidad concibe a los animales, de modo que repercuta en la readaptación de los hábitos de consumo.

Concientizar a las generaciones presentes y futuras sobre el impacto que las elecciones individuales y colectivas respecto a lo anterior tienen en la vida propia, en la de otros seres y en la salud de la Tierra, requiere fomentar una cultura educativa, implementar acciones pedagógicas formales e informales que permitan desarrollar en las personas cuidado en sus hábitos de consumo, de tal manera que impulsen la construcción de un mundo más ético y respetuoso con todas las formas de vida.

La consecución de estos objetivos puede lograrse a través de nuevas corrientes como la educación antiespecista, la cual en su proceso de enseñanza-aprendizaje se traza el objetivo de comprender que los animales, al igual que los seres humanos, tienen la capacidad de sentir, y por tanto, merecen la misma consideración (Mejías, 2020). Este enfoque educativo, es contrario a la postura especista, que, de acuerdo con Singer (2018): “es un prejuicio o actitud parcial favorable a los intereses de los miembros de nuestra propia especie y en contra de las otras” (p. 22).

Las acciones que propone la educación antiespecista parten del hecho de que la relación que los seres humanos establecen con los animales influye en la vida de ambas especies (Mejías, 2020). Por tanto, cada acción tiene un impacto que va más allá del ámbito humano. Con respecto a la producción industrial de carne animal y su consumo masivo, las repercusiones han contribuido, además de lo mencionado, a problemáticas como la deforestación, la erosión de suelos, la contaminación del agua, el cambio climático y la pérdida de la biodiversidad (Djekic, 2015; Greenpeace, 2019).

La educación antiespecista, en su contribución a la soberanía alimentaria, requiere corresponsabilidad en la gestación y transmisión de conocimientos, así como en el seguimiento de acciones concretas, tales como el consumo ético. De acuerdo con Vargas (2016) dejar de abusar y descuidar de los ecosistemas y sus habitantes implica:

[...] un desafío que reta al segmento de la humanidad consumista a dejar su estilo de vida comodino, insostenible y con sacrificios muy altos para el resto de la humanidad y del conglomerado de la biosfera que solo lleva a un ecodidio, en el cual la raza humana también se autoejecuta. (p. 128)

Se requiere despertar la conciencia de pertenencia a la naturaleza, donde esta última favorece incondicionalmente el surgimiento de sentimientos como el amor, la bondad, la empatía, por mencionar, y que, como un acto de justicia desde la reciprocidad, la humanidad lo puede gestar mediante el cuidado de la vida y la Tierra.

3. Metodología

Se trata de un estudio cualitativo que en un principio se conformó por una investigación teórica en materia educativa sobre soberanía alimentaria, consumo ético y antiespecismo; posteriormente, fue cohesionado con la información del trabajo de campo fundamentado en el método etnográfico (Malinowski y De la Fuente, 2005; Cotán, 2020). Este se llevó a cabo desde el mes de enero del año 2022 hasta enero del 2023. Se contó con la participación de cuatro oferentes del Mercado

Agroecológico de Comercio Justo Ahimsa,¹ llevado a cabo en el Instituto de Estudios sobre la Universidad,² quienes respectivamente forman parte de diferentes proyectos productivos que en su quehacer involucran cuestiones agroecológicas, de ética hacia los animales y el ecosistema, así como propuestas educativas a favor de la soberanía alimentaria. Los entrevistados³ son: Mireya Martínez del proyecto Gamadi; Victoria Villanueva de Quesos Artesanales Rancho El Ocotal; Nicolasa Domínguez de Tamales Nico; y Miguel y Leonel Rodríguez del Grupo Zarframex. El instrumento utilizado fue la entrevista semiestructurada, la cual se llevó a cabo de manera individual con cada uno de los oferentes el día jueves 26 de enero. Al momento de su realización se grabó en audio la información para posteriormente transcribir los aspectos de particular interés para el presente artículo, específicamente se abordaron los temas de: importancia del respeto y cuidado de los animales, la naturaleza y de los demás seres vivos, así como los beneficios del consumo consciente de sus productos ofertados.

4. Discusión

Anteriormente, se ha mencionado la importancia de la educación formal e informal, así como el potencial que la transdisciplinariedad tiene para crear conocimientos y vías de acción que permitan enfrentar la problemática en torno a la alimentación y el consumo ético –por lo tanto, consciente–, basándose en el respeto por la naturaleza y los seres que en ella habitan. En este sentido, la valoración de perspectivas que abonen a la soberanía alimentaria desde enfoques éticos, resulta pertinente toda vez que se busque generar propuestas colegiadas integrales. Los conocimientos que las y los oferentes compartieron a través de las entrevistas realizadas en el Instituto de Estudios sobre la Universidad, mostraron que se trata también de una forma de vida que se ve plasmada en la elaboración de sus productos.

A lo largo de estas entrevistas fue posible vislumbrar otras formas de conocimiento que coinciden con las de diversos pensadores, así como con las propuestas por las cuales trabaja el movimiento de La Vía Campesina, donde los paralelismos apelan por el respeto a los animales, la soberanía alimentaria y el consumo ético y consciente. Entre estas perspectivas se encuentra la visión de una de las impulsoras del proyecto Gamadi, quien a propósito del cuidado de los animales expresó: “Yo me siento integrada con ellos”, refiriéndose a los animales que comparten con ella la tierra que cosecha para la elaboración de sus productos y el alimento que esta les brinda, reservando un espacio en el que se encuentran seis árboles para que habiten y se alimenten.

En este tenor, la visión de Thoreau (2012), pensador y practicante de la desobediencia civil no-violenta, quien al entrar en contacto con la naturaleza e internarse en ella como parte de un experimento

¹ Es un espacio que reúne a oferentes y consumidores de alimentos agroecológicos, cuyos valores buscan la promoción y escalamiento de la soberanía alimentaria a través de la difusión e implementación de la No-violencia, el consumo ético y responsable, la justicia social y el comercio justo. Se fundó y se continúa implementando en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx).

² Es un espacio académico y de reflexión en torno a las problemáticas sociales que atañen a la universidad; forma parte de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx).

³ Se cuenta con el consentimiento informado escrito para la publicación de sus nombres de pila así como de la información expresada el momento de la entrevista.

de vida, se asumió como un habitante más y no como poseedor de ésta. Asimismo, se mostró hospitalario con los animales que cohabitaban el bosque de Walden.

El experimento de vida de Thoreau y la forma de vida de Mireya, quien además práctica el vegetarianismo, son muestra de que es posible vivir de manera más respetuosa con la naturaleza y empática con todos los seres que habitan en ella, desde una economía sustentable y justa que tome en cuenta no solo las necesidades humanas sino las de todos los seres. A propósito de lo anterior, los del proyecto Gamadi consideran: “Somos uno, porque lo que ellos sienten, lo que ellos viven, también lo siento yo... porque nacimos en el mismo lugar y tenemos derecho a compartir el espacio, la naturaleza, los alimentos, el agua, todos los recursos que nos da la Tierra”.

Con respecto a lo abordado en materia del antiespecismo, son las acciones concretas como las prácticas alimentarias libres de crueldad animal las que desde actos cotidianos fortalecen la soberanía alimentaria. Un ejemplo que resulta relevante es la propuesta del proyecto “Tamales Nico”, quien se pronuncia en contra del maltrato animal y, en congruencia con ello, no incluye carne ni tampoco algún tipo de producto de origen animal para la elaboración de los tamales, como es el caso de la manteca.

De manera paralela, el proyecto de Quesos Artesanales Rancho el Ocotál, también es afín a la postura antiespecista, desde el enfoque de la producción ética y local, que además, contribuye a la soberanía alimentaria. En la entrevista revelan que cuidan a sus vacas de diversas formas: “las alimentamos con el maíz, zacate y la avena que sembramos, además las sacamos a pastorear [...] la ordeña la hacemos de forma manual, todo se hace como antes tradicionalmente, porque nos hemos dado cuenta que cuando la realizan con ordeñadora es mucho sacrificio para la vaca y las lastiman, por eso nosotros no usamos eso”.

Los cuidados implícitos en las acciones mencionadas son fundamentales para la soberanía alimentaria al ser integrados en procesos necesarios para la producción de alimentos agroecológicos, así como también para su eventual comercialización desde una perspectiva de justicia. Esto se materializa en el Mercado de Comercio Justo Ahimsa, del que forman parte las y los oferentes entrevistados, ellos contribuyen *in situ* en la promoción del consumo consciente (Vargas, 2022).

Este mercado en particular cuenta con características que abonan a la soberanía alimentaria desde diversos frentes, uno de ellos y en relación directa a los intereses del presente artículo, al hacer valer entre sus oferentes los Lineamientos de Comercio Justo propuestos por Vargas (2018), donde específicamente en el lineamiento número uno se promueve el enfoque antiespecista al señalar que los alimentos ofertados requieren: “1. Ausencia de materias primas que involucren el maltrato o la matanza de cualquier tipo de animal en la producción, embalaje o promoción” (p. 108).

Asimismo, La Vía Campesina promueve la soberanía alimentaria desde la agroecología, este punto de enlace favorece que los aspectos productivos se den desde la conservación ambiental y la de sus especies habitantes, con respecto a este punto el proyecto de Grupo Zarframex, resulta ser un ejemplo tangible de ello, los integrantes del colectivo expresan: “En el área del proyecto, dejamos un espacio para la conservación de especies [...] se encuentran algunas que son nativas de la zona y no tocamos ese espacio para que ellos [los animales] realicen sus procesos ecológicos de manera

natural prácticamente sin la intervención de los seres humanos”. Para que este tipo de acciones resulten sostenibles se requiere conocer las particularidades del lugar en cuestión, de acuerdo con Altieri (2001) y Jiménez y Ramírez (2016) en la agroecología se debe trabajar fluyendo con los procesos naturales y no en contra de ellos.

Bajo esta línea de reflexión y acción, es posible vislumbrar que la educación antiespecista en relación con la soberanía alimentaria, favorece una producción de alimentos benéfica para el ambiente natural y la biodiversidad, lo cual resulta necesario para mantener el equilibrio de los sistemas naturales (La Vía Campesina, 2021). Una perspectiva ética en la alimentación debe tener presentes sus procesos implícitos, es decir asumir las implicaciones que las elecciones alimentarias conllevan, para con ello generar cuidados o causar daños.

En resumen, sobre la soberanía alimentaria, el comercio justo, el consumo ético y el antiespecismo, los cuatro oferentes coincidieron en que los beneficios del consumo de sus productos van más allá del propio y contribuyen al cuidado y preservación del ambiente natural y los animales, así como al bienestar de los consumidores al ser productos agroecológicos, justos, éticos y saludables.

5. Conclusiones

La soberanía alimentaria, en su labor de promover la cogestión de la alimentación, precisa de la empatía, el cuidado de la tierra y el de todos sus habitantes. La educación antiespecista abona en el sentido de generar conciencia en cuanto al impacto que las acciones humanas tienen, donde las repercusiones no son aisladas a un solo momento, es decir, se requiere tener presente toda la trazabilidad inherente a los alimentos elegidos para incluirlos en la dieta. En este sentido, el consumo consciente resulta relevante al estar basado en fundamentos éticos que son afines a la postura antiespecista.

La soberanía alimentaria incita al cuestionamiento de las estructuras de consumo alimentario establecidas por la industria, y además propone que, desde el consumo ético, colectivamente se gestionen condiciones de vida más armónicas entre la humanidad y las demás formas de vida en la Tierra. La educación antiespecista, la producción agroecológica, el comercio justo así como el consumo ético son complementarios y potenciadores de sinergias para la consecución de la soberanía alimentaria, solo hace falta considerar y hacer valer el impacto que guardan las acciones que como humanidad es posible generar.

Referencias

- Altieri M. (2001). Agroecología: principios y estrategias para diseñar sistemas agrarios sustentables, *Agroecología: el camino hacia una agricultura sustentable*, pp. 27-34. <https://agroeco.org/wp-content/uploads/2010/10/cap2-Altieri.pdf>.
- Altieri, M. (2020). Agroecología para la reducción del hambre: ciencia, política e implementación, Centro Latinoamericano de Investigaciones Agroecológicas (CELIA). <http://celia.agroeco.org/wp-content/uploads/2020/04/CELIA-agroeco-hambre-1.pdf>.

- Bekoff M., Pierce J. (2018). *Agenda para la cuestión animal. Libertad, compasión y coexistencia en la era humana*, Akal.
- Capacete F. (2018). La Declaración universal de los derechos del animal, *Derecho Animal (Forum of Animal Law Studies)*, 9(3), pp.143-146. <https://raco.cat/index.php/da/article/view/v9-n3-capacete>.
- Confederación Nacional de la Agricultura (22 de abril de 2021). Derechos de las campesinas y campesinos, soberanía alimentaria, solidaridad internacionalista, *La Vía Campesina*. <https://viacampesina.org/es/agroecologia-es-reencuentro-con-la-tierra-y-soberania-alimentaria/>.
- Cotán, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales, *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), pp. 83-103. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7241>.
- Declaración Universal de los Derechos del Animal, (1978). http://www.aspac.org.es/protectora/archivo/legislacion/pdf/declaracion_dchos_animales.pdf.
- De Garine, I. (2016). *Antropología de la alimentación*, Universidad de Guadalajara. http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/esthom/pdfs/antropologia_de_%20la_alimentacion.pdf.
- Djekic I. (2015). Environmental Impact of Meat Industry – Current Status and Future Perspectives, *Procedia Food Science*, 5, pp. 61-64. <https://doi.org/10.1016/j.profoo.2015.09.025>
- Donaldson S. y Kymlicka W. (2018). *Zoopolis. Una revolución animalista*, Errata Naturae.
- Garduño E., Vargas H. y Moctezuma S. (2023). *Soberanía alimentaria. Una reflexión educativa desde la transdisciplinariedad, la agroecología y los mercados alternativos*, Comunicación Científica. <https://doi.org/10.52501/cc.061>.
- Gobierno de la República de Costa Rica (2014). *Propuesta Educativa en Bienestar Animal*. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/propuesta-educativa-bienestar-animal.pdf>.
- Greenpeace (10 de junio de 2019). La ganadería industrial está destruyendo el planeta. <https://es.greenpeace.org/es/sala-de-prensa/comunicados/la-ganaderia-industrial-esta-destruyendo-el-planeta/>.
- Jiménez N., Ramírez O. (2016). Biomímesis: una propuesta ética y técnica para reorientar la ingeniería por los senderos de la sustentabilidad, *Gestión y Ambiente*, 19(1), pp. 155-166. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169446378010>.
- Joy, M. (2013). *Por qué amamos a los perros, nos comemos a los cerdos y nos vestimos con las vacas*, Plaza y Valdés.

- La Vía Campesina (s.f). La Vía Campesina: Nuestras Escuelas y Procesos de Formación en Agroecología – ¡Conócelos ahora! <https://viacampesina.org/es/escuelas/>.
- La Vía Campesina (13 de octubre de 2021). Soberanía Alimentaria, una propuesta por el futuro del planeta. <https://viacampesina.org/es/la-via-campesina-soberania-alimentaria-un-manifiesto-por-el-futuro-del-planeta/>.
- Ladwig B. (2020). Sistema de cerdos. Un llamamiento a la alimentación sin carnes, *Nueva Sociedad*, (288), pp. pp. 29-44. https://static.nuso.org/media/articles/downloads/1.TC_Ladwig_288.pdf.
- Leyva-Trinidad D., Pérez-Vázquez A., Newell G., García J.C., y González A. (2021). Food security strategies of an indigenous community in Veracruz, Mexico, *Ethnobiology and Conservation*, 10(41), pp. 1-16. <https://doi.org/10.15451/ec2021-11-10.41-1-16>.
- Malinowski B. y De la Fuente J. (2005). *La economía de un sistema de mercados en México: un ensayo de etnografía contemporánea y cambio social en un valle mexicano*. Instituto Nacional de Antropología e Historia y Universidad Iberoamericana.
- Mejías, E. (4 de noviembre 2020). *Una pedagogía para cambiar el mundo*. Fundación FADA. <https://faada.org/nuestra-accion-1375-una-pedagogia-para-cambiar-el-mundo>.
- Mosterín, J. (2014). *El triunfo de la compasión: nuestra relación con los otros animales*. Alianza Editorial.
- Nungesser F. y Winter M. (2021). Meat and social change. *Österreich Z Soziol*, 46, pp. 109–124. <https://doi.org/10.1007/s11614-021-00453-0>.
- Panchi V., González E. (2016). Fundamentos de una ética planetaria desde la perspectiva de Leonardo Boff, una propuesta, en Vargas H., González E. (Coords.), *Educación ambiental transversal y transdisciplinaria*, pp. 41-88. Torres asociados.
- Parent, J. (2020). Las voces atemporales del Ahimsa, *Boletín mensual Ahimsa no-violencia activa*, 16 (187).
- Pérez J., Velasco J. y Reyes L. (2014). Estudios sobre agricultura y conocimiento tradicional en México, *Perspectivas Latinoamericanas*, (14), pp. 144-156. <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/32863/Art%C3%ADculo+revista+Jap%C3%B3n+en+coautoría+J.+Manuel+J.Jes%C3%BA+y+Laura+R.+2015.pdf?sequence=1>.
- Pérez Y. (2021). El consumo de carne y sus implicaciones éticas, en Salvador, L. y Vargas, H. (Coords.), *Hiperconsumo occidental. Reflexiones y alternativas éticas*, pp. 125-154, Torres Asociados.

- Prince A. (2021). El respeto a los animales como tema transversal en valores para educación inicial, *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias de la Educación*, 5(17), pp. 19–32. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i17.156>.
- Ramos C., Rubio, D., Ortiz D., Acosta, P., Hinojosa F., Cadena D., y López E., (2020). Autogestión del aprendizaje del universitario: un aporte en su construcción teórica, *Revista Espacios*, 41(18), p. 16. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n18/20411816.html#>.
- Ricard M. (2015). *En defensa de los animales*, Kairós.
- Salt H. (1999). *Los derechos de los animales*, Libros de la catarata.
- Singer P. (2018). *Liberación Animal*, Taurus.
- Steinfeld H., Gerber P., Wassenaar T., Castel V., Rosales M., y De Haan, C., (2009). *La larga sombra del ganado, problemas ambientales y opciones*, Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO).
- Thoreau H. D. (2012). *Walden o La vida en el bosque*, Losada.
- Vargas, H. (2016). Concienciación y consumo responsable como indicadores transversales de educación ambiental universitaria. Una visión transdisciplinaria desde el diálogo de saberes, en H. Vargas y E. González (Coords.). *Educación Ambiental transversal y transdisciplinaria. Una visión decrecentista desde la ética, la cultura de paz y el diálogo de saberes, para una calidad de vida No-violenta*, pp. 125-185. Editorial Torres Asociados.
- Vargas H. (2018). *Consumo ético y socialmente solidario. Una propuesta no-violenta desde la mirada de la Ecología Profunda*, Editorial Torres Asociados.
- Vargas H. (2020). ¿Por qué promover la no-violencia hacia los animales? *Boletín mensual Ahimsa no-violencia activa*, 15(179), Comisión de Derechos Humanos del Estado de México.
- Vargas H. (2022). Mercados agroecológicos universitarios: Formación ética in situ sobre soberanía alimentaria y comercio justo, en Vargas H. y Chávez M. (Coords.), *Universidad y soberanía alimentaria: Un compromiso ético social* (pp. 53-78). Dykinson.

EL DEPORTE UNIVERSITARIO EN LA UAEMÉX EN RELACIÓN CON EL DEPORTE PROFESIONAL EN MÉXICO

UNIVERSITY SPORTS AT UAEMÉX IN RELATION TO PROFESSIONAL SPORTS IN MEXICO



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia

Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial

(CC BY-NC 4.0 Internacional).



Pamela Guadalupe Gómez Mendoza

Maestra en Economía Aplicada
Universidad Tecnológica de México, México
Contacto: pggomezm@uaemex.mx
ORCID: 0000-0002-4131-3527

Mario Cuéllar Romero

Licenciado en Relaciones Económicas Internacionales
Secretaría de Seguridad Ciudadana
Gobierno del Estado de México
ORCID: 0000-0003-2864-3174

Elizabeth Valenzuela Ornelas

Licenciada en Comunicación
Grupo Continental Movilidad
ORCID: 0000-0002-9973-851X

Recepción: 15/11/2022

Aceptación: 17/01/2023

DOI: <http://doi.org/10.53436/XwB2648T>

D'Perspectivas Siglo XXI, Vol. 10, Núm. 19 (2023)

Resumen

Con el presente ensayo se persigue exponer la forma en que actualmente se desarrolla el deporte universitario en la Universidad Autónoma del Estado de México y los retos que afronta para alimentar el deporte profesional. Por tanto, aquí se revisa su historia e infraestructura a partir de textos académicos a los que se tuvo acceso. Se parte del planteamiento: ¿por qué el deporte universitario no es la base del deporte profesional en el país? Aunque la reflexión se dirige específicamente a la casa de estudios mencionada, sirve mencionar que, a nivel nacional, existen esfuerzos para tratar de crear ligas profesionales de deportes distintos al fútbol soccer, esto se apoya en la idea de que un país de ingresos medios como México podría sostenerlas, sin embargo, esos mismos proyectos son difíciles de gestionar, como se puede ver con la Liga de Fútbol Americano (LFA), donde dificultades diversas han impedido su despegue. Esta liga es el ejemplo de una asociación entre una organización universitaria bien consolidada, como la ONEFA, y un grupo serio de inversionistas, pero se observa que, más allá de iniciativas importantes como esta, tener a la universidad como

semillero del deporte de paga, representa un gran reto debido a emergencias como la COVID-19, principalmente por la falta de apego a los lineamientos institucionales que deberían encausarla y que, por razones políticas y presupuestarias llenas de opacidad no se cumplen.

Palabras clave: Deporte universitario, Programas educativos, Desarrollo, Presupuesto.

Abstract

This essay seeks to expose the way in which university sports are currently developed at the Autonomous University of the State of Mexico and the challenges it faces to feed professional sports. Therefore, its history and infrastructure are reviewed here based on academic texts that were accessed. It starts from the approach: why is university sports not the basis of professional sports in the country? Although the reflection is directed specifically to the aforementioned university, it is worth mentioning that, at the national level, there are efforts to try to create professional leagues for sports other than soccer, this is based on the idea that a middle-income country such as Mexico could sustain them, however, those same projects are difficult to manage, as can be seen with the American Football League (LFA), where various difficulties have prevented their takeoff. This league is an example of an association between a well-established university organization, such as ONEFA, and a serious group of investors, but it is observed that, beyond important initiatives like this, having the university as a hotbed of paid sports, It represents a great challenge due to emergencies such as COVID-19, mainly due to the lack of adherence to the institutional guidelines that should prosecute it and which, for opaque political and budgetary reasons, are not met.

Keywords: University sport, Educational programs, Development, Budget.

Introducción

El presente ensayo es resultado de un estudio realizado mediante el análisis documental de registros propios de la UAEMéx. Los objetivos de la presente reflexión son: mostrar un recorrido histórico del deporte universitario, resaltar la importancia de las instituciones educativas en el desarrollo del deporte nacional, así como exponer su situación actual y sus principales problemáticas.

En primer lugar, se plantea que no se tienen metas claras para guiar el deporte en México, aunque hay casos como el del Estado de México, donde se muestra que las buenas prácticas, incluso en medio de una pandemia, pueden tener resultados de resonancia mundial, como ejemplo se mencionan las participaciones del equipo mexicano femenino de flag football, primero en el Campeonato Mundial de la especialidad, realizado en Israel en el 2021, donde obtuvo medalla de plata y después logró la presea de oro en los World Games de Birmingham 2022, que son el similar de los Juegos Olímpicos para los deportes que no están considerados en el programa de la justa veraniega. En ambos casos el representativo nacional contó con participación mexiquense y, en esencia, universitaria.

También es importante comprender las áreas que funcionan bien pero, sobre todo, entender las que pueden y deben mejorarse, ya que debe ayudar a estudiar el fenómeno y propiciar propuestas tanto de aplicación inmediata como futura, incluso conceptuales, para desarrollar el potencial de talento que se tiene en las aulas de las facultades.

Se presenta la premisa de que el deporte universitario es en sí una práctica codiciada y de que esta debe ser el semillero para detonar o impulsar el deporte profesional, sin embargo tal postura es sumamente debatible, porque para algunos el deporte universitario solo tiene valor en virtud de ser un aliciente para el buen desarrollo psicológico de los estudiantes; entonces la práctica semiprofesional o profesional, vinculada al olimpismo, se encamina en otra dirección, y el deporte profesional de largo aliento y volumen económico supone atraer a jóvenes, pero no necesariamente a universitarios, entre las razones que se esgrimen están: el presupuesto, la infraestructura física, la necesidad de una superestructura en cuanto al desarrollo de ligas e, incluso, la total falta de interés de los estudiantes.

La falta de presupuesto y de infraestructura alrededor suele ser vista como un tema de mera economía que se puede ir solucionando con voluntad y recursos, lo que no es poca cosa, pero suele ser abordado solo como un problema técnico que puede llevar años en solucionarse sin mayor problemática conceptual. Es por ello que la Liga Profesional de Fútbol Americano de México (LFA) no ha podido despegar, ya que entre otras cosas no se ha sido capaz de ser atractiva y de que lleguen de forma inmediata las personas que practican dicha disciplina, aquellas con perfil amateur de alto rendimiento y que quieren un espacio en el profesionalismo.

Según un estudio de 2007 de la Asociación Española de Ciencias del Deporte, de Cáceres, España (Molina-García *et al.*, 2007), en el caso de los hombres que practicaban deporte y estaban físicamente activos sentían una mayor satisfacción en su vida que aquellos que no lo practicaban; en el caso de las mujeres deportistas no había diferencia significativa en cuanto a su satisfacción. Lo que deja claro, entre otras cosas, es que el género, en términos históricos aún hasta hace poco, sí es una variable importante para la práctica deportiva; por otro lado, en cuanto al nivel de satisfacción, no es un supuesto obvio pensar que a todos (o incluso a la mayoría) de los estudiantes universitarios, el tema les interese más allá de cualquier otro tópico como la educación misma que reciben u otros temas de la vida social y cultural. Otras menciones importantes, pero que no se abordarán aquí, se relacionan con los conceptos de autoestima, bienestar psicológico y bienestar en general, ideas que requieren de un desarrollo en materia de psicología. Por otro lado, está la práctica asociada a regímenes totalitarios o cuasi totalitarios para los cuales, quienes son entrenados importan poco o nada, ya que son vistos más como insumos de una maquinaria de mercado que como seres humanos. Estas vertientes no se desarrollan para este modelo ya que, aunque enriquecería el trabajo, no forman parte del marco teórico de este mismo.

El supuesto del que se parte es que la práctica deportiva universitaria es buena, deseable y necesaria para impulsar el deporte en general, pero especialmente el profesional. Hay conciencia plena de que es un punto de partida aún cuestionable, pero necesario para el desarrollo de esta reflexión en torno al tema.

Análisis y discusión

Antecedentes de la relación entre educación y deporte

A partir de la revisión de algunas civilizaciones antiguas sobre la relación del deporte con la educación, se encuentra que en la antigua Grecia consideraban incluir la actividad física como parte del programa de formación y enseñanza de niños y jóvenes. Platón y Aristóteles coincidían en que:

el entrenamiento físico y la práctica del deporte deben tener como principal objetivo (además de la preparación para la guerra, un objetivo al que las sociedades de entonces no podían sustraerse) la formación de individuos bellos, fuertes y sanos y además contribuir al bienestar mental y educación moral de los ciudadanos. (García, 2015, p. 22)

Lo anterior brinda un panorama de cómo la actividad bélica dictaba, en gran medida, el quehacer de las civilizaciones en la edad antigua, en diferentes ámbitos y esferas sociales, caso específico el de la educación que tuvo la encomienda de formar ciudadanos fuertes, tanto física como mentalmente, que a la larga se convertirían en soldados para la guerra. En Grecia se buscaba un equilibrio entre el desarrollo intelectual y físico, pues se pensaba que la actividad física excesiva, lejos de generar beneficios para sus practicantes, traería problemas a la sociedad. El caso contrario es el de la Esparta clásica, donde el entrenamiento físico era prioridad por encima de la formación académica.

Otro ejemplo es el del tiro con arco en China “institucionalizado dentro de la educación confuciana, pasando a ser una de las destrezas fundamentales del letrado” (Mezcua, 2012, p. 3); posteriormente en la dinastía Ming (1368-1644 a.C.) y Qing (1644-1911 a.C.), esta disciplina volvió a tener gran peso en la formación militar, aunque fue desplazada por el desarrollo de nuevas armas; sin embargo, conserva ese lugar como actividad primordial de la antigua China.

En el México prehispánico, a pesar de que los aztecas son reconocidos como precursores de varias actividades lúdicas, el juego de pelota es el más arraigado en esa cultura, no hay registro de que la actividad física formara parte de la educación que se le daba a los niños y jóvenes que asistían a las escuelas Calmécac y Telpochcalli, donde se formaban los futuros sacerdotes y guerreros, respectivamente (Suárez, 2001, p. 6).

Fue hasta el México post revolucionario “que la educación física se convirtió en parte del plan de estudios educativo del Estado” (Else y Joshua, 2021, p. 221), con la intención de modernizar al ciudadano mexicano y con ello a la nación, que vivían una marcada división social entre lo rural y lo urbano, generada por la revolución mexicana. Una acción clara que acompañó a este propósito fue la creación de la Confederación Mexicana de Deportes (CODEME) en 1932 que se encargaría de “producir atletas que pudieran honrar a la nación y, lo que es más importante, ayudar a combatir vicios que afligían al país” (Else y Joshua, 2021, p. 240).

Actualidad del deporte en la educación universitaria mexicana

Actualmente, en México la actividad física también se encuentra incorporada al sistema escolar, como lo señala el Programa Sectorial de Educación, derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (SEP, 2020), la asignatura denominada Educación Física se imparte desde el nivel básico, a lo largo de los seis grados de primaria, con ejercicios elementales que se enfocan en la movilidad del cuerpo.

Uno de los objetivos prioritarios de dicho documento, publicado en el Diario Oficial de la Federación en Junio de 2020, es “Garantizar el derecho a la cultura física y a la práctica del deporte de

la población en México con énfasis en la integración de las comunidades escolares, la inclusión social y la promoción de estilos de vida saludables” (Else y Joshua, 2021, p. 240), dado el dato proporcionado por la OMS que pone al país en el primer lugar de obesidad infantil, lo cual hace concluir que no existe cultura física en México y que los anteriores programas de educación en el deporte en las escuelas han fracasado.

Esta realidad hace que se planteen algunas interrogantes como ¿cuáles son los factores que han impedido que el deporte en México sea una práctica regular entre su población de 126 millones de habitantes (Cuéntame de México, 2020). A continuación, se proponen algunas respuestas: 1) la falta de espacios públicos para la práctica deportiva en niños y jóvenes, incluyendo las escuelas que no siempre cuentan con la infraestructura para ello; 2) el escaso presupuesto que se destina al deporte, tanto en la educación media y media superior como en los apoyos para la preparación de deportistas de alto rendimiento y su participación en torneos nacionales e internacionales; 3) la poca relevancia que se le da al deporte como elemento integrador de identidades, promotor de cambio social y pieza clave para el incremento de la calidad de vida, mediante una mejora sustancial en la salud física y mental del mexicano.

En lo que se refiere específicamente al deporte dentro de la educación superior, también llamado deporte universitario, depende de la capacidad económica de cada institución para brindar una formación deportiva de calidad: con espacios adecuados para la práctica de las disciplinas, entrenadores capacitados y esquemas de estudio que permitan a los jóvenes llevar de forma simultánea su formación profesional con el deporte, más aún cuando se trata de calidad competitiva o de alto rendimiento, ya que involucra un compromiso mayor para calendarizar actividades dentro y fuera de la institución.

Lo anterior se apoya en las palabras del Dr. Carlos Salazar, ex rector de la Universidad de Colima y ex titular del Consejo Nacional del Deporte de la Educación A.C. (CONDDE), en entrevista para la revista *Este País*, donde menciona:

El presupuesto para las instituciones de educación superior y media superior en nuestro país es nulo para la práctica de la disciplina deportiva, exclusivamente se limita al apoyo para eventos ocasionales; los eventos intrauniversitarios, interuniversitarios locales y regionales son costeados con recursos propios de las instituciones, así como su equipamiento, y solo el evento nacional, que se desarrolla una vez al año, y las competencias internacionales, como la Universiada, son apoyados con limitados recursos federales. (Cordera, 2011, p. 32)

Es así como las universidades, en especial las públicas, tienen que crear con sus propios recursos la mejor estrategia para ofrecer a su vasta matrícula de alumnos lo siguiente:

1. La posibilidad de que todos los jóvenes tengan acceso a la práctica constante de un ejercicio físico, lo cual, además de educarlos en el cuidado de su salud física y mental, contribuye a su formación integral, pues mejora su rendimiento académico, aumenta sus habilidades sociales, los aleja del sedentarismo y de conductas de riesgo social, como violencia y adicciones.

2. La oportunidad para que aquellos alumnos que destaquen por sus aptitudes en el deporte puedan representar en un primer momento, a la institución educativa a la cual pertenecen, posteriormente a su Estado e, incluso, participar en un selectivo nacional, que los lleve a escenarios internacionales convirtiéndolos, en un mediano o largo plazo, en deportistas de alto rendimiento o bien en profesionales, dependiendo de la disciplina que practiquen.

Para lograr que las universidades se conviertan en un semillero de atletas como ocurre en otros países, además de recursos económicos, se requiere de una planeación y sobre todo de una revalorización del deporte, para ello resulta indispensable un órgano regulador y promotor del deporte universitario, en el caso de México ese rol pertenece al Consejo Nacional del Deporte de la Educación A.C. (CONDDE), creado en 1986, bajo el nombre de Consejo Nacional del Deporte Estudiantil.

En el artículo 4.º de los estatutos del CONDDE se menciona que tiene como fines: promover, fomentar, patrocinar, capacitar y participar en el desarrollo del deporte entre la comunidad estudiantil de las instituciones de educación superior, públicas o privadas, federales, estatales o municipales; así como la formación de recursos humanos para el deporte, y contribuir al desarrollo de estudios de postgrado e investigación de las ciencias del deporte, y al desarrollo integral del individuo mediante el fomento e impulso del deporte universitario (CONADE, 2003, p. 2).

Las instituciones de educación superior adscritas al Consejo se agrupan en ocho regiones, el Estado de México pertenece a la Región VI (CONDDE, 2019), y actualmente la integran 19 instituciones, entre ellas la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx) que, a su vez, cuenta en su organigrama con la Dirección de Cultura Física y Deporte, encargada de la organización y regulación del deporte universitario en dicha casa de estudios.

Desarrollo del deporte universitario en la UAEMéx

Los primeros esbozos del deporte universitario en la Autónoma del Estado de México datan del año 1937, cuando aún era el Instituto Científico y Literario Autónomo, pero es hasta el año de 1956 (cuando se transforma en Universidad), que se erige la primera área u oficina de deportes, donde se promovían tan solo las disciplinas de atletismo, básquetbol, fútbol, natación, vóleibol, béisbol y box.

A lo largo del tiempo, el deporte universitario fue evolucionando y con él también lo hizo la denominación del área, hasta convertirse en lo que hoy se conoce como Dirección de Cultura Física y Deporte.

En lo que se refiere a la organización de eventos deportivos, al inicio:

«Brillaban por su ausencia». Las selecciones universitarias lo más que llegaban a jugar eran partidos amistosos contra la selección de vóleibol de la Normal Estatal, con quienes compartíamos nuestras instalaciones. La selección de básquetbol varonil participaba en la Liga Municipal de la ciudad de Toluca. El equipo de fútbol, lo hacía también en las Ligas Municipal y Mayor de nuestra ciudad. (Ramírez, 2005, p. 27)

Con el paso del tiempo y debido al aumento del número de instituciones, así como de alumnos y de la diversificación de la práctica deportiva, algunos eventos fueron modificando su estructura y otros más se fueron creando.

La UAEMéx ha sido sede en dos ocasiones de la Universiada Nacional, en 2005 y 2011, al contar con la infraestructura, el apoyo de las instancias gubernamentales y los recursos humanos necesarios para poder albergar un evento de esa magnitud, al que asisten los mejores atletas de las instituciones de educación superior adscritas al CONDDE.

A continuación, se puede observar cómo ha sido la participación de esta institución en las once ediciones más recientes de la Universiada, donde en el rubro de medallas obtenidas ha sido top 10 en cuatro ocasiones y top 20 en cinco; mientras que en puntuación total solo ha sido top 10 en dos oportunidades y top 20 en ocho participaciones.

Cuadro 1

Participación de la UAEMéx en la Universiada Nacional

Universiada Nacional	Posición en el Medallero	Posición por puntuación
2009	8	34
2010	14	15
2011	6	2
2012	14	17
2013	25	14
2014	8	14
2015	11	19
2016	8	14
2017	19	12
2018	13	4
2019	21	13

Fuente: Elaboración propia con información de las Agendas Estadísticas, UAEMéx, Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional, (2009-2022).

En lo que se refiere a la oferta de deportes de la Dirección de Cultura Física y Deporte, de acuerdo con Else y Joshua (2021), se practican actualmente 22 de las 26 disciplinas que CONADE considera dentro de sus programas, solo quedan fuera bádminton, escalada deportiva, tenis y rugby.

En el Cuadro 2 se muestran todas las disciplinas y las instalaciones que la UAEMéx pone a disposición de sus alumnos de educación media superior y superior, se menciona de paso que el aumento de deportes con respecto a la transición del ICLA es notorio.

Cuadro 2

Instalaciones a disposición de los alumnos en la UAEMéx

Disciplina	Instalaciones
Tocho bandera	Unidad Deportiva "Lic. Adolfo López Mateos"
Tiro con arco	Unidad Deportiva "San Antonio Buenavista"
Judo	Gimnasio Universitario "Soraya Jiménez Mendívil"
Ajedrez	Unidad Deportiva "Lic. Adolfo López Mateos"
Taekwondo	Gimnasio Universitario "Dr. en Q. Rafael López Castañares"
Tenis de mesa	Gimnasio Universitario "Adolfo López Mateos"
Básquetbol	Gimnasio Universitario "Adolfo López Mateos"
Atletismo	Estadio Universitario "Alberto Chivo Córdova"
Fútbol Bardas	Unidad Deportiva "Lic. Adolfo López Mateos"
Fútbol Asociación	Unidad Deportiva "San Antonio Buenavista"
Lucha Universitaria	Gimnasio Universitario "Soraya Jiménez Mendívil"
Box	Gimnasio Universitario "Soraya Jiménez Mendívil"
Gimnasia Aeróbica	Gimnasio Universitario "Prof. Guillermo Ortega Vargas"
Karate Do	Gimnasio Universitario "Dr. en Q. Rafael López Castañares"
Vóleibol de Sala	Gimnasio Universitario "Prof. Guillermo Ortega Vargas"
Vóleibol de Playa	Unidad Deportiva "Lic. Adolfo López Mateos"
Softbol	Unidad Deportiva "San Antonio Buenavista"
Handball	Unidad Deportiva "Lic. Adolfo López Mateos"
Béisbol	Unidad Deportiva "San Antonio Buenavista"
Levantamiento de pesas	Gimnasio Universitario "Prof. Guillermo Ortega Vargas"
Esguima	Gimnasio Universitario "Dr. en Q. Rafael López Castañares"

Fuente: Elaboración propia con Información de las Agendas Estadísticas, UAEMéx, Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional, (2009-2022).

Entre la cantidad de espacios que la universidad destina al deporte se destacan los siguientes: un estadio con capacidad de 32 mil personas, que cuenta además con pista de tartán para atletismo; dos unidades deportivas y cuatro gimnasios, los cuales están equipados con duela, tatamis, canchas de pasto natural y sintético. Las instalaciones están en condiciones necesarias para la práctica de las distintas disciplinas.

En el Plan General de Desarrollo Institucional 2009-2021 se menciona que el deporte universitario será de alta competencia y un semillero de deportistas de alto renombre, por lo que se facilitará infraestructura de calidad y moderna, así como servicios de nutrición y medicina para el rendimiento físico de los atletas, el objetivo es que sean competitivos a nivel nacional e internacional. De igual forma, se establece que el deporte será un factor de alta trascendencia en la formación de los alumnos, por ello se otorgarán becas y se contará con un programa de tutoría académica complementaria.

Dentro del registro estadístico se encuentran variables que permiten observar el crecimiento en la participación estudiantil del deporte en la última década, antes de la pandemia por COVID-19, en el año 2020. Esto se muestra en el Cuadro 3.

Cuadro 3

Participación de la UAEMéx en el deporte antes de la COVID-19

Actividad	Número de participaciones en los Juegos Selectivos Universitarios	Número de participaciones en los Torneos de Bienvenida	Número de participaciones en los Torneos Internos
2009	3343	8894	10 046
2010	5197	10 662	11 130
2011	4881	1947	10 737
2012	4840	8045	14 514
2013	5740	14 733	8169
2014	5720	14 317	25 471
2015	6553	16 887	20 404
2016	6791	10 829	15 505
2017	7155	14 158	12 410
2018	6499	1201	15 440
2019	2432	8015	29 023

Fuente: Elaboración propia con Información de las Agendas Estadísticas, UAEMéx, Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional, (2009-2022).

En términos de registros administrativos, la tendencia estadística de participación deportiva es creciente, aunque con años atípicos, tal como lo marcan los ejes rectores de las distintas administraciones. No se cuenta con la información de los años 2020 y 2021, debido al cierre presencial de actividad física dentro de las instalaciones de la UAEMéx. Sin embargo, un dato importante a retomar es que en el campeonato mundial de Flag Football realizado en Israel en 2021 se consiguieron dos subcampeonatos, tanto en la rama varonil como en la femenil, solo fueron superados por los Estados Unidos, lo que se resalta de esta gesta es que fue encabezada por jóvenes universitarios, muestra del potencial competitivo que se tiene en algunos deportes aun cuando están alejados de la posibilidad del profesionalismo.

Asimismo, es importante mencionar que la Dirección de Cultura Física y Deporte de la UAEMéx, fue aperturada y creada en 2018 como Secretaría (Barrientos, 2021), es única en su género y tiene el objetivo de satisfacer las necesidades de los distintos espacios deportivos de la universidad, debido a que cada disciplina deportiva está regida por un marco normativo especial, el tratamiento debe ser distinto para las diferentes instalaciones.

En la actualidad, y haciendo frente a los retos que derivan de la pandemia, las autoridades del deporte están tomando como trascendental los aspectos correlacionados con la actividad física como la nutrición, la medicina, la salud y el entrenamiento mental, para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes, docentes y administrativos (Olvera, 2013).

La emergencia de la COVID-19 vino a trastocar la gestión que en materia de desarrollo deportivo universitario realizaba la UAEMéx, según sus propios lineamientos de 2009, pues a muchos proyectos no se les dio seguimiento o se hizo de manera exigua, lo que en primera instancia dejó huecos en cuanto a la información estadística con la que se cuenta y que debiera ser la materia prima básica para futuros análisis.

No obstante, con la información que se tiene es claro que la UAEMéx forma una vocación de competencia deportiva. Esto está plasmado en el proyecto de la Universiada que, si bien es dirigida por CONDDE, debería tener gran relevancia para la CONADE, con el objetivo de servirse de las universidades para incrementar el volumen de jóvenes deportistas, que puedan competir por lugares en certámenes internacionales.

La UAEMéx tiene una presencia importante en el deporte universitario, aunque no al nivel de lo que se esperaría, si se toma en cuenta que se encuentra en la entidad más poblada del país y que junto con los Estados aledaños constituye la macrorregión que más recursos genera a la nación mexicana.

La gran interrogante es: si el crecimiento en el semillero de deportistas llega a realizarse, ¿se otorgarán los apoyos económicos de forma proporcional, tanto para las instituciones educativas, como para las deportivas? En particular se pregunta por la formación integral de los atletas, de lo que aquí se ha hablado, y por cómo esto podría ser el detonante para que se consolide un deporte profesional que tome como base el deporte universitario.

Conclusiones

Al final se puede concluir que si bien la actividad deportiva universitaria queda establecida en distintos documentos oficiales como el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, esto solo sirve para emitir lineamientos generales que, hoy en día, no alcanzan para establecer un proyecto bien desarrollado a largo plazo y que cuente con un estructura presupuestal y una evaluación continua de las metas programadas, todo se reduce a datos cuantificables esperados, según la importancia del Estado de México, pero no muestran indicadores de calidad y desarrollo acordes con un verdadero impulso al deporte institucionalizado.

A esto hay que agregar que deben revisarse algunos lineamientos de forma perentoria, ya que: o bien se encuentran alejados de la realidad o no se establecieron pensando en los nuevos retos. A pesar de lo anterior, es claro que, al menos en algunos deportes, y dados los resultados nacionales e internacionales, se cuenta con el potencial para desarrollar una base que eventualmente pueda llegar al profesionalismo.

Referencias

- Barrientos López, C. (2021). Transformación del área de deportes del ICLA a Secretaría de Cultura Física y Deportes de la UAEM. *Revista Identidad Universitaria*, 1(12), pp. 8-10. <https://revistaidentidad.uaemex.mx/article/view/16221>.
- Consejo Nacional del Deporte de la Educación, CONDDDE (2019). Estados de la Región VI. https://www.condde.org.mx/web/?page_id=5558.
- Cordera Campos, R. (2011). Democracia, juventud y universidad. *Universidades*, núm. 48, enero-marzo, 2011, pp. 4-13. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37319199003.pdf>.
- Else, B. J. y Joshua H. N. (2021). *Futbolera: Historia de la mujer y el deporte en América Latina*. Universidad Católica de Chile.
- Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte, CONADE (2003). Estatuto Orgánico de la Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte. Texto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 20 de octubre. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regla/1.PDF>.
- Cuéntame de México (2020). Población total (Número de habitantes), <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/habitantes.aspx?tema=P>.
- García Romero, F. (2015). Deporte y educación en la Grecia Clásica, *Materiales para la Historia del Deporte*, Suplemento Especial Número 2, pp. 17-36. Universidad Complutense de Madrid. https://www.academia.edu/10871448/Deporte_y_educaci%C3%B3n_en_la_Grecia_cl%C3%A1sica.
- Mezcua López, A. J. (2012). Introducción a la historia de los deportes en la China antigua, *Materiales para la Historia del Deporte*, X, pp. 105-116. http://polired.upm.es/index.php/materiales_historia_deporte/article/view/4154/4384.
- Molina-García, J.; Castillo, I.; Pablos, C. (2007). Bienestar psicológico y práctica deportiva en universitarios, *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 18, junio, pp. 79-91. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274220374005>.
- Olvera García, J. (2013). “Lineamientos del contingente cívico y deportivo universitario de la Universidad Autónoma del Estado de México”. *Gaceta Universitaria*. <https://oag.uaemex.mx/normatividad/phpoffice/pdf/lineamiento/15.pdf>.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf.

Ramírez Arellanes, R. (2005). Semblanza del Deporte Universitario, en UAEM. *Sucesivas Aproximaciones de Nuestra Historia. Crónicas de la Universidad Autónoma del Estado de México*. Tomo V. Toluca, México, pp. 24-37 <http://web.uaemex.mx/identidad/docs/cronicas/TOMO%20IV/3.%20SEMBLANZA%20DEL%20DEPORTE%20UNIVERSARIO.pdf>.

Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional, (2009-2022). *Agendas Estadísticas*, Universidad Autónoma del Estado de México. <http://planeacion.uaemex.mx/Agenda.html>

Suarez, C. A., (2001). Sobre la educación precolombina. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (6), pp. 137-156. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65200609>.