



DOCUMENTO DE TRABAJO

ELEMENTOS DEL SELLO EN EL PEI DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE CHILE, 2022

Índice:

1. Definiciones Ciudadanía Mundial	5
1.1. Alcances desde estudios diversos	5
1.2. La definición de UNESCO	8
1.3. Ámbitos que abarca	9
2. Enfoque Crítico	10
2.1. Aproximaciones al concepto	10
2.2. Enfoque crítico y formación profesional o técnica	12
2.3. Interconexiones con otros aspectos del sello	13
3. Desarrollo Sostenible	14
3.1. Aproximaciones al concepto	14
3.2. Desarrollo sostenible y formación profesional o técnica	15
3.3. Interconexiones con otros aspectos del sello	16
4. Inclusión, diversidad y género	17
4.1. Aproximaciones al concepto	17
4.2. Inclusión, diversidad y género y formación profesional o técnica	22
4.3. Interconexiones con otros aspectos del sello	22
5. Internacionalización y alfabetización digital	24
5.1. Aproximaciones al concepto	24
5.2. Internacionalización, alfabetización digital y formación profesional o técnica	25
5.3. Interconexiones con otros aspectos del sello	25

Introducción

El objetivo de este documento es poner a disposición de la comunidad de la Universidad Central de Chile, algunos insumos de la literatura actual, que hacen referencia a los diversos aspectos que configuran el sello que esta comunidad ha definido para esta casa de estudios: Ciudadanía Mundial.

En el documento del actual Proyecto Educativo Institucional (PEI), se señala que este sello está compuesto de los siguientes aspectos que le dan consistencia y relevancia para la realidad que hoy vivimos:

- Enfoque Crítico
- Desarrollo Sostenible
- Inclusión, diversidad y género
- Internacionalización y alfabetización digital.

Cabe destacar que en este documento se ha adoptado como concepto de sello institucional, aquel elemento clave de un Proyecto Educativo de Centro o Institucional (PEI) que, tal como lo expone Daniela Alvarado (2015)¹ citando a MINEDUC (2016), le otorga identidad diferenciadora a una institución. Este elemento clave está constituido por aspectos de conocimientos o especializaciones, pero fundamentalmente por elementos valóricos y comportamentales.

Así también, es posible considerar en esta definición de sello, el planteamiento de Maite I. Jiménez, Jacqueline D. Reveco, María L. González y Carolina L. Astudillo (2013)², con la posibilidad de integrar en el sello institucional que guía el PEI, aspectos de la historia y espacios o estructuras que a la institución le son propias y distintivas. Ello porque estos aspectos de la historia y de los espacios que ocupa, incorporan elementos ideológicos y por tanto valóricos, que las comunidades de la institución acogen como su guía personal y académica. Consecuentemente el sello institucional que guía el PEI, es aquel componente que incorpora valores, ideologías marco que han estado presentes en la historia institucional y que se reflejan en sus estructuras o entornos y que la comunidad de la institución acoge como elementos identitarios que guían todo el quehacer de la misma.

¹ Alvarado Agurto, D. (2015). Los sellos en los proyectos educativos institucionales en Chile. *Convergencia Educativa*, (6), 9-17. Recuperado a partir de <http://revistace.ucm.cl/article/view/294>

² Jiménez, Maite I, Reveco, Jacqueline D, González, María L, & Astudillo, Carolina L. (2013). Dilemas Ideológicos ante una Formación Universitaria con Sello Valórico Distintivo: El Caso de una Carrera de Ingeniería. *Formación universitaria*, 6(4), 13-26. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062013000400003>

La Universidad Central de Chile tiene en su historia elementos que la han distinguido, lo que se refleja claramente en su estatuto, cuyo artículo primero no se ha modificado desde sus inicios:

“La Universidad Central de Chile es una institución de Educación Superior, de raciocinio, investigación y cultura; con vocación de servicio público, solidaria, pluralista y respetuosa de la diversidad humana; orientada a lograr la formación integral de quienes se educan en ella, con espíritu crítico y que contribuye al bien común”.

Los autores antes mencionados (Jiménez et al. 2013), concluyen que las instituciones ejercen, o deberían ejercer, un rol formativo a nivel valórico, que marque la formación de los y las estudiantes y que puede ser una respuesta a las demandas que la sociedad les presentará en su futuro laboral. Es por tanto también un aspecto a integrar en la definición que se adopte de sello institucional: su elemento formativo.

Y, por otra parte, resulta de interés tener presente en la definición de sello institucional, el planteamiento de Sepúlveda, Opazo y Díaz (2018)³, quienes sostienen que las competencias sello, o competencias “marca” son hoy día parte de las declaraciones oficiales de muchas universidades, las que las incorporan en su PEI, en su Plan Estratégico así como en sus Planes de estudios y perfiles de egreso. Los autores, citando a Magendzo (2003), Fernández y Jashes (2001), Gubbins, Benavente, Cameratti y Reinoso (2005), muestran evidencias de falta de evaluación del logro de estas competencias transversales o sello en la mayoría de las universidades, debido posiblemente, a la complejidad de estas competencias en las que predomina un elemento valórico o actitudinal.

La complejidad de las competencias en general y en especial de aquellas transversales se aprecia también en el documento de la Universidad Cardenal Silva Henríquez que compila trabajos de diversas instituciones a nivel nacional e internacional respecto a las competencias transversales⁴.

En síntesis, es posible plantear que el sello es este elemento clave del PEI que:

- Se constituye de aspectos referidos a conocimientos y especializaciones, así como valores y actitudes
- Diferencia a la institución de otras de su entorno
- Le otorga, por tanto, identidad propia

³ Alejandro Sepúlveda Obreque, Margarita Opazo Salvatierra, Danilo Díaz-Levicoy (2018) Competencias sello en la universidad: promoción y evaluación en Pedagogía Básica. Cuadernos de Investigación Educativa, Vol. 9, Nº 1, 2018, Montevideo (Uruguay), 35-46. Universidad ORT Uruguay

⁴ Sonia Brito Rodríguez, Luis Reyes Ochoa, Lorena Basualto Porra (Compiladores, 2020) Formación transversal y competencias genéricas en universidades. Clave para una renovación curricular con compromiso social. Ediciones UCSH. Universidad Católica Silva Henríquez Dirección de Docencia, Plan de Formación Integral.

- Esta identidad se ha construido desde su historia, se aprecia en aspectos de su entorno y espacio y en el consenso de los miembros de la comunidad académica estable de la institución.
- Impulsa una formación valórica transversal en la institución
- Puede ser enunciado como un conjunto de competencias sello, las que abordan aspectos conceptuales, procedimentales y comportamentales o valóricos.
- Estas competencias sello deben ser evaluadas en los perfiles de egreso de los y las estudiantes que se forman en la institución

Se presenta a continuación en primer lugar, alcances y referencias que permiten interiorizarse con el concepto del sello que la Universidad Central de Chile ha adoptado, Ciudadanía Mundial y sus relaciones con los ámbitos antes planteados.

Luego, se aborda cada uno de los ámbitos, analizando los planteamientos que se han hecho para estos constructos y las formas en que se propone, en diversas casas de estudios superiores, su integración a la formación de los y las estudiantes. Para finalizar cada uno de estos apartados, con un análisis de las interconexiones del concepto con otros de los ámbitos que constituyen el sello de Ciudadanía Mundial.

1. Definiciones Ciudadanía Mundial.

1.1. Alcances desde estudios diversos

Diversas instituciones, en diversos países, han adoptado como elemento conductor de todo su quehacer, la Ciudadanía Mundial y la educación para esta ciudadanía mundial (ECM) (UNESCO, 2016).

La definición que se adopta en la mayoría de los casos, tiene en cuenta que esta forma de ciudadanía involucra un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se relacionan con conceptos tales como cultura de paz, Derechos Humanos (DDHH), medio ambiente y sostenibilidad. (Browes, 2017)⁵.

Se espera que un ciudadano mundial, se comporte como un /a ciudadano del mundo, comprometido con la justicia y la equidad. En este mismo sentido, Natalie Browes, sostiene que el objetivo de la ECM es desarrollar en las personas, mediante diversas formas de educación, esto es, formal como no formal, “conocimientos teóricos y prácticos, valores y comportamientos para trabajar, tanto de forma individual como colectiva, a escala local y mundial, para avanzar hacia un mundo pacífico, equitativo y sostenible” (p.6).

Desde una perspectiva histórica el concepto de ciudadanía ha transitado desde la concepción griega de Polis, pasando por Roma y hasta las Repúblicas europeas (Penise, 2010)⁶. En todos estos conceptos la ciudadanía, esto es, el apelativo ciudadano, sólo se asignaba a algunos.

Es en el concepto de ciudadanía de las repúblicas, que se desarrolla un modelo de ciudadano liberal, sustentado en los derechos individuales y la libertad frente al estado nación. Sin embargo, se mantiene la exclusión de amplios grupos de personas de estas posibilidades de ser un ciudadano y tener los derechos que este estatus les confiere. Surge, luego de las grandes guerras, el constructo de “capitalismo benefactor” o “Estado de Bienestar”. Así, desde el ciudadano que tiene derechos civiles, en el siglo XIX, algunos de los ciudadanos adquieren los derechos políticos y recién en el siglo XX estos se amplían hacia los derechos sociales. Para Dubet (2003)⁷ la ciudadanía es una condición

⁵ Natalie Browes (2017) Conceptos de la ciudadanía mundial en los currículos de cuatro países. En *Serie Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación*. © OIE-UNESCO y APCEIU, 2017

⁶ Perissé, Agustín Horacio LA CIUDADANÍA COMO CONSTRUCCIÓN HISTÓRICO-SOCIAL Y SUS TRANSFORMACIONES EN LA ARGENTINA CONTEMPORÁNEA Nómadas. *Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, vol. 26, núm. 2, 2010 Euro-Mediterranean University Institute Roma, Italia

⁷ Dubet, François (2003), “Mutaciones cruzadas: la ciudadanía y la escuela”, En Benedicto, J. y M. Morán (coord.), *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*, Instituto de la Juventud, Disponible en el área de descarga de www.injuve.mtas.es, Madrid, Pág. 220.

que sólo se otorga a algunas personas en la mayorías de las sociedades. Al analizar los planteamientos de Nicole Darat (2019)⁸, se aprecia una profundización de esta mirada excluyente del concepto de ciudadanía, cuando plantea que “el concepto de ciudadanía es poco apropiado para darle forma a las aspiraciones políticas del feminismo, precisamente porquela ciudadanía, en tanto que categoría legal y estatus, así como en tanto que ‘forma de identidad sociopolítica’ (sic) se ha construido a partir de la exclusión de las mujeres, los esclavos, los no propietarios y los extranjeros” (p. 173)

Estas consideraciones referidas a la postura excluyente del concepto de ciudadanía, debieran ser analizadas y abordadas también en una construcción del concepto de ciudadanía mundial. En efecto, al incorporar la idea de cultura de paz, como parte fundamental de una ciudadanía mundial, se aprecian grandes coincidencias con la postura feminista. Islas, Vera y Miranda (2018)⁹ plantean que la cultura de paz implica valores, conocimientos, estilos de vida constructivos y creativos para establecer relaciones desde una mirada holística de una paz siempre imperfecta (por cuanto siempre hay espacios de violencia y no de resistencia desde la no cooperación), lo que nos lleva a vivir inclusivamente con todos y todas los seres del planeta

En el análisis de Darat (2019), ella plantea que “El feminismo y el republicanismo pueden construir una alianza en la que el feminismo no sea la víctima sacrificial, a condición de que este renuncie a su tradicional concepción de la esfera pública y de la virtud cívica, en tanto que eminentemente masculina” (p. 185) y agrega ,que “Esta transformación en el ideal de publicidad haría al republicanismo más sensible a las nuevas formas de organización y expresión política, en tanto que resistencias a las múltiples formas de violencia que el patriarcado y el capital ejercen cotidianamente”.

En esta revisión es importante citar a Novo y Murga (2010)¹⁰ quienes plantean el concepto de Ciudadanía Planetaria, sustentándose para ello en Leonardo Boff y Edgar Morin. Así, la ciudadanía planetaria considera, de las ideas de Boff, la necesidad de abordar como un todo indivisible la injusticia social mundial y la problemática ecológica. Se propone un nuevo auto concepto de los seres humanos como seres-en-el-mundo, un mero eslabón en la cadena de los seres. Desde Morin, la ciudadanía planetaria debe hacer posible realizar la casa común, la tierra como patria y patria.

⁸ Darat, Nicole (2019) Feminismo y ciudadanía. Más allá de la ciudadanía social con perspectiva de género. DOI: <https://doi.org/10.15366/bp2019.22.008>Bajo Palabra. II Época. N° 22. Pgs: 171-188

⁹ Islas Alfredo, Vera Dalila, Miranda Carlos (2018) La cultura de paz en las políticas de educación superior de México, Colombia y El Salvador Educación y Humanismo 20(34): pp. 312-325. Enero-Junio, 2018.

¹⁰ María Novo y M. Ángeles Murga (2010) Educación ambiental y ciudadanía planetaria. *Rev. Eureka Enseñ. Divul. Cien.*, 2010, 7, N° Extraordinario, pp. 179-186

Así, la ciudadanía mundial o planetaria y la mirada feminista y republicana de la ciudadanía parecen ser elementos relevantes de ser considerados.

Finalmente no es posible olvidar en el concepto de ciudadanía planetaria los planteamientos de Javier Collado (2016)¹¹ quien, sustentándose en las ideas de la complejidad de Edgar Morin y de la Transdisciplinariedad de Basarab Nicolescu, plantea que la ECM propuesta por la UNESCO, requiere un nuevo abordaje que se aleja del paradigma positivista. Este nuevo abordaje correspondería a un nuevo paradigma en el que las relaciones entre sujetos y objetos, no invisibilizan ese tercero oculto entre el ser humano y la naturaleza. Es decir, las oposiciones binarias del mundo positivista, se diluyen en la comprensión cabal de lo que Morin plantea como el complejo eco-bio-antropo-social, que nos lleva a apreciar las múltiples dependencias que constituyen nuestras identidades. Se destaca también la unión Norte y Sur, rescatando del sur lo que el norte ha despreciado por tanto tiempo, como plantea Boaventura Dos Santos también citado por Collado (2017): la claridad de la necesidad de respetar la naturaleza comprendiéndonos como seres integrados a ella y no como sus dueños superiores.

Citando a Janine M. Benyus, Collado aborda como solución o metodología clave en la ECM: la biomimesis. Esta nueva ciencia considera a la naturaleza como el modelo y maestra perfecta. La imitación de sus modelos en la vida social, económica y cultural general, nos lleva a encontrar, no únicamente soluciones innovadoras sino además soluciones que no embargan el futuro de otras especies. La autora citada, identifica nueve principios básicos de la Vida en la Naturaleza que pueden ser considerados como patrones de la conducta humana:

- a) La naturaleza cabalga sobre la luz solar. Quemar combustibles fósiles, es similar a quemar los muebles dentro de nuestra propia casa.
- b) La naturaleza gasta sólo la energía que necesita. Por lo tanto, debemos dejar de maximizar la producción y en cambio debemos optimizarla y producir lo estrictamente necesario
- c) La naturaleza ajusta la forma a la función; en este sentido, debemos cooperar para generar producciones precisas, para evaluar la calidad y no la cantidad
- d) La naturaleza lo recicla todo; resulta evidente que no podemos continuar produciendo sin utilizar nuestras basuras.
- e) La naturaleza premia la cooperación; debemos aprender que la simbiosis entre nosotros y todos los seres, es cooperación beneficiosa que permite no sólo que todo fluya hacia afuera

¹¹ Collado, J. (2017). Biomimesis: un abordaje transdisciplinar a la educación para la ciudadanía mundial. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 35-54. DOI10.1344/RIDAS2017.3.4

sino también hacia adentro, re utilizando lo ya utilizado.

- f) La naturaleza cuenta con la diversidad; la flexibilidad eco biológica ha permitido la presencia de gran cantidad de animales y plantas, y debemos aplicar esta idea de diversidad a todos los ámbitos de nuestras vidas humanas: la economía, la cultura, las relaciones sociales, entre tantas otras.
- g) La naturaleza demanda tecnología local; la “rica biodiversidad en los ecosistemas locales donde muchas especies locales co-evolucionan conjuntamente para adaptarse a los cambios, debe ser imitada. La tendencia capitalista actual es una economía global sin fronteras donde los productos manufacturados se elaboran en países muy separados geográficamente” (pág. 43), plantea Collado exponiendo la necesidad de respetar lo local por sobre lo global
- h) La naturaleza frena los excesos desde dentro; la biosfera mantiene condiciones cerradas en un entorno en el que se generan los cambios necesarios para su autorregulación. Los sistemas productivos capitalistas en tanto hacen exactamente lo contrario y se abre a la producción innecesaria generando desechos que nunca se reciclan
- i) Finalmente, la naturaleza aprovecha las limitaciones; es decir, la naturaleza ha aprendido a existir con recursos finitos mediante una enorme creatividad. La moderación que evita la devastación es la clave para la subsistencia.

Tener en cuenta estas nueve consideraciones en el proceso de definir una ciudadanía mundial (que no es global sino global y local: glocal), parece ser un imperativo fundamental.

1.2. La definición de UNESCO

La Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM) es la respuesta de la UNESCO a la imperiosa necesidad de rescatar nuestro planeta de nosotros mismos. Mediante su labor, la Organización pone a disposición de los educandos de todas las edades los medios para reflexionar acerca de estos desafíos mundiales, tanto local como globalmente y para que se vuelvan contribuyentes, en una actitud proactiva, de un mundo más pacífico, tolerante, seguro y sostenible.

La ciudadanía mundial es por tanto el fin de todo proceso educativo que, a través de la ECM, busca inculcar en todos /as nosotros/as los valores, las actitudes y los comportamientos que constituyen la base de una ciudadanía mundial responsable: creativa, innovadora desde la biomimesis y comprometida con la paz, la defensa de los derechos humanos y la promoción del desarrollo sostenible. En consecuencia, la participación activa es un elemento clave de la ciudadanía mundial.

1.3. Ámbitos que abarca

Tal como se ha explicitado en los puntos anteriores, la Ciudadanía Mundial (CM) y la Educación para la Ciudadanía mundial (ECM), contemplan los siguientes ámbitos, suscritos también por la Carta de la Tierra:

- Participar activamente respetando y promoviendo el cuidado de la comunidad de vida, lo que exige un enfoque crítico sustentado en un pensamiento que analiza la presencia de valores referidos al bien común humano y no humano
- Promover activamente la Integridad ecológica, en estrecha relación con el desarrollo sostenible y la postura biomimética
- Promover la justicia social y ecológica, relacionada con Inclusión, diversidad humana y natural. Y promover la equidad de género, considerando el abandono de los binarismos y la denuncia activa de las exclusiones propias del mundo patriarcal
- Participar activamente en la promoción de la democracia, la no violencia y la paz, en relación tanto con internacionalización y alfabetización digital como con desarrollo sostenible y sus cuatro pilares, como se apreciará más adelante en este documento

2. Enfoque Crítico

2.1. Aproximaciones al concepto

El enfoque socio crítico, de acuerdo a María Luz Ruffini (2017)¹² se inicia en el proyecto colectivo de la llamada Escuela de Frankfurt, en el que se genera una postura epistemológica en la que se construye el conocimiento referido a la realidad social, mediante argumentación reflexiva y co construida desde la totalidad y desde los casos particulares.

Es importante destacar que Ruffini, citando a Padrón (2007), ubica este enfoque epistémico crítico, en uno de los cuatro cuadrantes que Padrón define como los cruces entre la gnoseología (fuente de conocimiento que va desde lo empírico hasta el racionalismo) y la ontología (que define la relación sujeto objeto desde el realismo hasta el idealismo). Se generan así los cuadrantes empírico realista (Inducción reflexiva: etnografía, post positivismo), racionalismo idealista (teoría crítica con IAP y su argumentación reflexiva co construida), realismo empírico (inducción controlada: positivismo clásico) y racionalismo realista (deducción controlada: construcción de abstracciones explicativas).

El enfoque crítico o socio crítico se ubica en el cuadrante de la argumentación reflexiva co construida y guiada por la intuición ético crítica que busca la emancipación y transformación en aras del bien común. La permanente crítica social busca liberar a todos y todas transformando el entorno social para contribuir al bien estar general.

Si bien el pensamiento crítico ha sido analizado por varios autores desde una perspectiva eminentemente cognoscitiva y por tanto sin la razonabilidad valórica de la postura socio crítica, es destacable desde estas posturas el análisis de las habilidades que se le atribuyen al pensamiento crítico:

- ✓ habilidades vinculadas a la clarificación de las informaciones, incluyendo en estas habilidades le formulación de preguntas, el reconocimiento de lo exigido en una tarea, identificando problemas importantes que se deben resolver para lograr la resolución de la tarea
- ✓ Habilidades referidas al enjuiciamiento bien argumentado de las informaciones recogidas y su fiabilidad lo que permite al sujeto corroborar la credibilidad de la fuente de la que se recoge la información, así como juzgar la validez lógica de la argumentación y la ausencia de falacias

¹² Ruffini, M. 2017. El enfoque epistemológico de la teoría crítica y su actualidad *Cinta moebio* 60: 306-315 doi: 10.4067/S0717-554X2017000300306.

- ✓ Habilidades que permiten evaluar las informaciones, o premisas sobre las cuales se construyen las conclusiones, así como argumentos que llevan a establecer cuidadosamente generalizaciones y reformular de manera personal la tarea.

(Betancourth (2015) citado por Robles, P., 2019)¹³

EL mismo autor (Robles, 2019), citando a Lara y Cerpa (2014) nos recuerda la diferencia entre disposiciones y capacidades. Las disposiciones están referidas a rasgos como la apertura mental, el intento de estar y hacer el bien, la sensibilidad hacia las creencias, los sentimientos y el conocimiento ajeno. Las capacidades son eminentemente cognitivas y absolutamente necesarias para pensar de modo crítico, como centrarse, analizar y juzgar.

Grijalba, Mendoza y Beltrán (2020)¹⁴ sostienen que en el mundo actual, con su enorme cantidad de información, con su producción desbordada, debiera considerarse como una obligación moral el formar a las personas con las capacidades para desarrollar una reflexión crítica mediante una correcta argumentación que les permita tomar decisiones apropiadas para el bienestar de todos y todas. Los autores mencionados consideran que esta educación desde una teoría crítica es un reto local y global.

El pensamiento socio crítico, y no sólo crítico, es un requisito de todo ciudadano activo. El apelativo “socio”, nos remite al aspecto ético al que este enfoque adhiere. En este sentido, Grijalba et al (2013) sostienen que debemos permanentemente preguntarnos respecto a la realidad que nos muestran, reflexionar para analizar la presencia o no de aspectos atentatorios al bien común, argumentar sin falacias prejuiciosas, tanto para aceptar información como para generar soluciones a los problemas, eligiendo las más representativas para el grupo afectado. Los autores citan a McLaren (2005), quien analiza la estrecha relación existente entre la reflexión y la conciencia que se ha de tener ante la realidad personal y social para actuar colaborando en su transformación enmarcada en la ética del bien común.

¹³ Robles, P. (2019). La formación del pensamiento crítico: habilidades básicas, características y modelos de aplicación en contextos innovadores. *Rehuso*, 4(2), 13-24. Recuperado de: <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1725>

¹⁴ Grijalba Bolaños, Javier, Mendoza Otero, Jency Niurka, & Beltrán Alonso, Haens. (2020). La formación del pensamiento sociocrítico y sus características: necesidad educativa en Colombia.. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 64-72. Epub 02 de febrero de 2020. Recuperado en 10 de julio de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100064&lng=es&tlng=es

2.2. Enfoque crítico y formación profesional o técnica

Bernasconi y Ponce (2017)¹⁵ plantean que si bien el rol principal de las instituciones de educación superior corresponde a la formación de capital humano, de personas preparadas para desempeñarse en el mercado laboral, para generar mayor productividad y recibir adecuada remuneración, esta mirada es claramente reduccionista y economicista. Y en consecuencia sostienen que, sin una sólida formación valórica, las personas pasan a considerarse simples medios de producción, para la creación de riqueza económica.

En esta misma perspectiva se plantean Ítala Paredes y Alicia Inciarte¹⁶ quienes analizan los currículos con enfoque de competencias, presentes en muchas Instituciones de Educación Superior, sosteniendo que esta mirada no academicista ha permitido una formación que privilegia el futuro desempeño del profesional, integrando no sólo la perspectiva conceptual y las habilidades procedimentales sino también aspectos comportamentales y valóricos. Esta perspectiva es coincidente con la epistemología de la complejidad propuesta por Morin (2002, citado por Paredes e Inciarte, 2013), que implica una visión integradora que impide la reducción, disyunción y separación del conocimiento. En esta perspectiva, el enfoque por competencias no concibe la educación superior como una reproductora de conocimientos e ideologías, sino un espacio para construir conocimientos situados en las realidades que requieren transformación en búsqueda del bien común.

Tréllez (2006, citado por Molano y Herrera, 2014¹⁷) plantea que las intenciones o enfoques de formación para el respeto al medio ambiente, propio de una ciudadanía mundial, deben sustentarse en un pensamiento crítico y constructivo, que permita, desde la ética medio ambiental, la emancipación y bienestar de todo ser humano y no humano. Así, el enfoque socio crítico va más allá de lo social humano abarcando toda la comunidad planetaria; y es este el enfoque que más claramente se engarza con un enfoque de competencias complejas, que acogen aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales-valóricos.

¹⁵ Bernasconi, Andrés; Rodríguez-Ponce, Emilio (2017) LA EDUCACIÓN EN LA ERA DEL CONOCIMIENTO: ¿DESARROLLO DE CAPITAL HUMANO O FORMACIÓN DE PERSONAS? Editorial de Interciencia, vol. 42, núm. 10, octubre, 2017, p. 630 Asociación Interciencia Caracas, Venezuela

¹⁶ Paredes, Ítala; Inciarte, Alicia (2013) Enfoque por competencias. Hacia la integralidad y el desempeño profesional con sentido social y crítico. Omnia, vol. 19, núm. 2, mayo-agosto, 2013, pp. 125-138 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela

¹⁷ Alba Carolina Molano Niño, Juan Francisco Herrera Romero (2014) LA FORMACIÓN AMBIENTAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNAREVISIÓN NECESARIA Luna Azul ISSN 1909-2474 No. 39, julio - diciembre 2014

2.3. Interconexiones con otros aspectos del sello

Como ya se ha expuesto, la ciudadanía mundial está compuesta de los siguientes elementos:

1. Enfoque socio-crítico, que incorpora una postura ética de respeto de la comunidad de vida en el planeta
2. Desarrollo sostenible, que incorpora una postura biomimética.
3. Inclusión y género, buscando la justicia social y ecológica, mediante la equidad y valoración de todo ser del planeta
4. Internacionalización y alfabetización digital en un marco de promoción de la democracia, de búsqueda de paz y respeto pleno a los derechos humanos y no humanos.

El enfoque socio crítico está claramente relacionado con cada uno de los tres aspectos que se incorporan en la ciudadanía mundial.

Saavedra (2018)¹⁸ sostiene que una metodología de gran interés en la educación superior es el aprendizaje basado en proyectos que involucra investigación y trabajo en equipos. Ello porque permite el desarrollo conceptual, incorporando elementos teóricos que les permitan aproximarse a la problemática enfrentada. Esta aproximación debe llevar al grupo de estudiantes a concordar preguntas de investigación, elaborando argumentos claros que fundamenten su elección, así como las estrategias de búsqueda de información y estrategias para dar la solución buscada. Estas estrategias deberán ser aplicadas y analizadas en el proceso, para identificar los beneficios generados. En esta forma, las habilidades procedimentales se desarrollan en el equipo. Y evidentemente, al analizar el beneficio que se ha provocado con las soluciones aplicadas, se deberá poner en juego el pensamiento socio crítico que permite identificar la forma en que se ha contribuido al bien común, humano y natural.

¹⁸ Saavedra Serrano (2018) Aprendizaje cooperativo basado en la investigación en educación superior Revista de Docencia en Educación Superior REDU Vol. 16(1), enero-junio 2018, 235-250

3. Desarrollo Sostenible

3.1. Aproximaciones al concepto

“El desarrollo sostenible es el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades” (ONU, 1987, p. 67)¹⁹

Los términos de la sostenibilidad y sustentabilidad se utilizan como sinónimos puesto que el término sostenible, hoy en día, es aceptado universalmente por la mayoría de las personas, aun cuando sostenible puede aludir a un desarrollo sostenido y sustentable a un desarrollo que se sustenta en el tiempo; aparentemente las diferencias son mínimas (Ávila, 2018)²⁰.

Las Naciones Unidas (UN, 2015) adopta los llamados Objetivos Globales u Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS), que generan un llamado universal para “poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que para el 2030 todas las personas disfruten de paz y prosperidad”.

Estos 17 ODS²¹ están integrados de tal forma que el no cumplimiento de uno de ellos afectará al resto. La creatividad, el conocimiento, la tecnología, los recursos financieros y, sin duda, una perspectiva valórica y comportamental coherente con este desarrollo sostenible, de toda la sociedad, son aspectos imprescindibles para el logro de los 17 ODS.

El desarrollo sostenible ha sido analizado en el marco de cuatro pilares fundamentales (Castaño, 2013; 22 y Carta de la Tierra; 23):

- A. Justicia Social y Económica o Pilar económico: que considera que la riqueza ha de compatibilizarse con lo social, los DDHH y no humanos y lo ambiental, evitando daños ecológicos y el agotamiento de recursos. El crecimiento económico y productivo debe tener

¹⁹ ONU, (1987). Nuestro futuro común. Madrid: Alianza.

²⁰ Zarta Ávila, P. (2018). La sustentabilidad o sostenibilidad: un concepto poderoso para la humanidad. Tabula Rasa, (28), 409-423. Doi: <https://doi.org/10.25058/20112742.n28.18>

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

²² Castaño Martínez, Camilo.(2013) Los pilares del desarrollo sostenible: sofisma o realidad / Bogotá : Universidad Santo Tomás. Vicerrectoría Universitaria Abierta y a Distancia 72 p.ISBN: 978-958-631-841-9

²³ La Carta de la Tierra y el derecho internacional (2012) Secretaría de la Carta de la Tierra Internacional y la Universidad para la Paz . . San José de Costa Rica

en cuenta recursos finitos y por tanto es necesario un uso racional y razonable de los recursos naturales

- B. Respeto y Cuidado de la Comunidad de la Vida o Pilar social: la equidad intergeneracional, la equidad en el ámbito espacial actual y en el mundo futuro, lo que implica adoptar formas de producción locales, reutilizando, reciclando y repartiendo con total equidad y solidaridad, tanto hacia lo humano como lo no humano. Asegurar que la belleza y los frutos de la tierra se preserven para las generaciones futuras. Equidad de género e inclusión de toda la diversidad humana y no humana.
- C. Integridad Ecológica Pilar ambiental: desde una perspectiva ecológica la economía y la producción debe ser circular, imitando a la naturaleza. Así, los sistemas productivos utilizarán únicamente recursos y energías renovables, sin generar residuos no re utilizables, que, o vuelvan a la naturaleza o se conviertan en otro producto manufacturado.
- D. Democracia, No Violencia y Paz o Pilar de los DDHH y no humanos: Integrar en la educación formal y no formal, las habilidades, el conocimiento y los valores necesarios para un modo de vida sostenible. Tratar a todos los seres del planeta con respeto. Promover una cultura de valoración de la diversidad, de no violencia y oposición dialogante y de resistencia pacífica ante las injusticias para generar una cultura de paz.

3.2. *Desarrollo sostenible y formación profesional o técnica*

Considerando lo antes planteado en relación con la presencia de currículos con enfoque de competencias en diversas casas de estudios superiores, el desarrollo sostenible ha sido también analizado mediante la presencia de competencias que abordan sus diversos aspectos. En efecto, Muñoz, Sobrino, Sastre y Coronado, (2017)²⁴ presentan los aportes de varias universidades españolas en esta línea. Así, se proponen cuatro competencias transversales que deben ser concretadas en la formación de todo profesional

1. Competencia en la contextualización crítica del conocimiento estableciendo interrelaciones con la problemática social, eco nómica y ambiental, local y/o global.
2. Competencia en la utilización sostenible de recursos y en la prevención de impactos negativos sobre el medio natural y social.

²⁴ Valentín Gonzalo Muñoz; María Rosa Sobrino Callejo; Laura Benítez Sastre; Alfonso Coronado Marín (2017) Revisión sistemática sobre competencias en desarrollo sostenible en educación superior Revista Iberoamericana de Educación [(2017), vol. 73, pp. 85-108] - OEI/CAEU

3. Competencia en la participación en procesos comunitarios que promuevan la sostenibilidad.
4. Competencia en la aplicación de principios éticos relacionados con los valores de la sostenibilidad en los comportamientos personales y profesionales.

3.3. *Interconexiones con otros aspectos del sello*

Resulta evidente la relación del desarrollo sostenible con el enfoque socio crítico, con la mirada global y local (internacionalización desde lo local) y sin duda con la diversidad y equidad de género.

La ciudadanía mundial es casi coincidente con el desarrollo sostenible, teniendo como elemento diferenciador y relevante para la formación en Educación Superior, la condición o exigencia de todo ciudadano/a de ser un partícipe, promotor activo de todos los elementos que permiten la presencia de una cultura de respeto a la diversidad, a la paz y los derechos de todos los seres del planeta.

4. Inclusión, diversidad y género

4.1. Aproximaciones al concepto

El concepto de inclusión está referido al proceso cuyo objetivo principal, según Echeita y Ainscow (2010)²⁵, es el logro de la eliminación de toda forma de exclusión social lo que implica el desarrollo de actitudes positivas y valorantes de todo tipo de diversidad en la educación: racial, de clase social, etnias, religión, género, aptitudes entre otras.

Si bien el término de inclusión tiende a relacionarse con las *necesidades educativas especiales* (Blanco, 2006; AA.VV, 2009), el concepto es hoy conceptualizado como un derecho (Naciones Unidas, 2006), en el ámbito educativo, haciendo referencia a la incorporación plena de todos y todas a una educación de calidad, sin discriminaciones ni separaciones arbitrarias.

Inclusión y diversidad son conceptos que están estrechamente relacionados puesto que todo proceso de inclusión busca permanentemente, responder a la diversidad de la comunidad, para aprender a vivir con la diferencia y comprenderla como riqueza y posibilidad de aprendizaje y crecimiento de todos/as/es. El concepto de diversidad no ha aparecido con claridad en la literatura. En efecto, como plantea Ramos Calderón (2012)²⁶, hay conceptos asociados como igualdad y desigualdad, diferencias, equidad, entre tantos otros. Citando a Lumby y Coleman (2007), Ramos (2012) la diversidad es un concepto con muy diferentes significados, puesto que se adapta a las diferentes realidades y sentidos que las personas le dan en diferentes sistemas culturales en el tiempo. Así, la diversidad se asocia a la etnia, a las capacidades, al género, como también a la edad, al bagaje educativo, la orientación sexual, entre otras posibles categorías, Los autores señalan la forma en que estas diversidades presentan ventajas o desventajas para el individuo.

El planteamiento de Gimeno Sacristán (1999, citado por Ramos, 2012), alude también a esta pluralidad semántica del concepto. Gimeno Sacristán destacando la búsqueda de valores que permitan una respuesta a la multiculturalidad social, la integración de minorías, la oposición al racismo y el sexismo, la búsqueda de la convivencia entre religiones y lenguas. Por tanto, hay una

²⁵ Echeita y Ainscow (2010) La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down. *Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes*. Organizado por Down España, Granada

²⁶ Ramos Calderón, José A (2012) *Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? Una respuesta desde el sistema educativo*. Revista Interamericana de Educación de Adultos. Año 34 N°1 enero - junio 2012

forma diferente de hacer, de ser, de deber, o de tener o una combinación cualquiera de estos cuatro elementos.

Ramos analiza la postura de los sistemas de Niklas Luhmann (1994, citado por Ramos 2012), quien sostiene que la sociedad actual está estructurada por sistemas sociales que generan las diferencias por funciones de las personas que componen estos sistemas.

Giroux y Flecha (1994, citados por Ramos, 2012) resaltan la teorización que sustenta actualmente el tratamiento de las diferencias en la educación y sus sistemas. Esta teorización, mencionada por Giroux y Flecha, está en el marco de la teoría de los sistemas autopoieticos de Luhmann, adoptando para la autopoiesis, el concepto de Maturana y Varela, en el que puede ser entendido en términos sencillos, como la posibilidad de existencia de un ser, sólo re-produciéndose a sí mismo.

Arriaga Álvarez (2003)²⁷, en su análisis de la teoría de los sistemas de Luhmann, retoma la relevancia de los sistemas de comunicación y su relación con los sistemas de conciencia. Y esta mirada de los sistemas de conciencia y comunicación nos aproxima a la perspectiva de la complejidad que Luhmann propone: la complejidad es de naturaleza relacional y habrá mayor complejidad en los sistemas, cuando aumenta la selectividad de las relaciones posibles. El tomar la decisión de seguir, detenerse o cambiar se incrementa o disminuye el incremento o reducción del sistema y estas posibilidades se ven influenciadas por la presencia y apertura de los sistemas a los sistemas de conciencia y no sólo de funciones socialmente determinadas.

Es por tanto esta posibilidad de abrirnos a los sistemas de conciencia, lo que permite que el sistema de funciones abra su cerradura operacional, permitiendo que el sistema político no sólo se interese por la política, o que el sistema del arte no sólo considere el arte; y en el caso del sistema de la educación se separe de la sola predisposición para el aprendizaje. (Luhmann, 1993, citado por Arriagada, 2003). Se aprecia que la apertura a los sistemas psicológicos de conciencia es lo que permite la verdadera complejidad.

La diversidad es, por tanto, desde estas miradas, una postura que involucra lo social y lo psicológico individual. Y, en consecuencia, su inclusión requiere de ambas perspectivas.

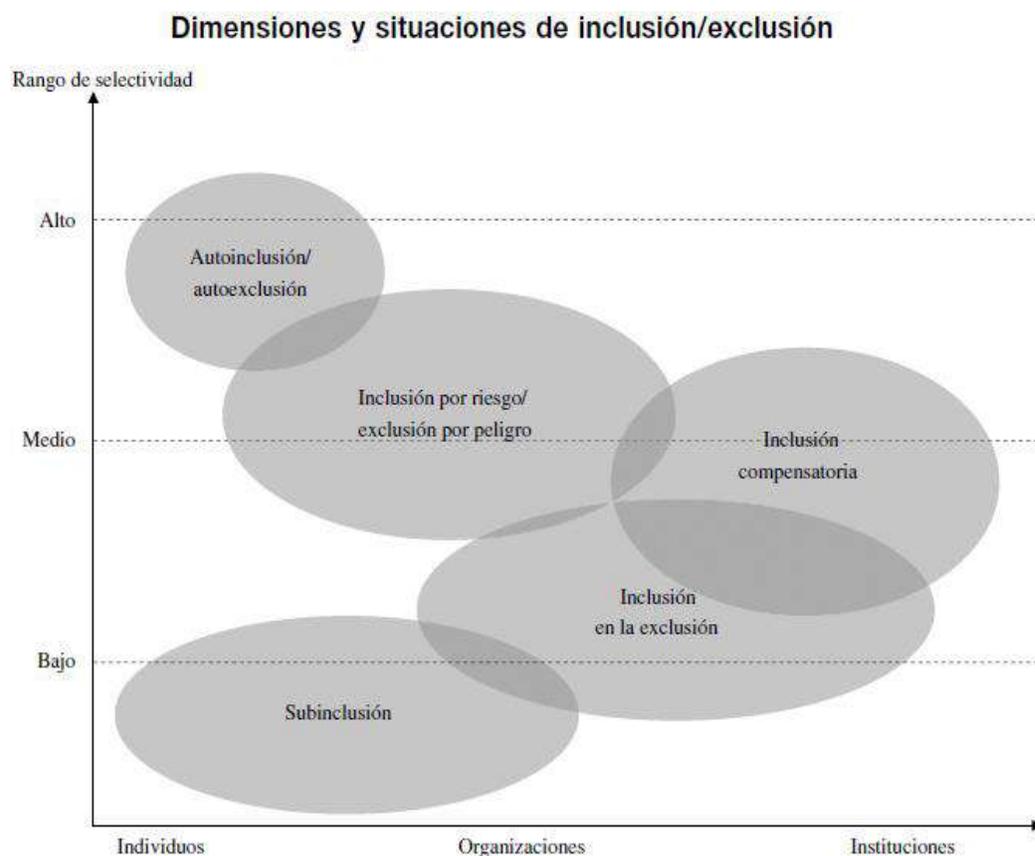
Si bien una gran cantidad de artículos hacen referencia a la inclusión en el ámbito escolar o educativo, es posible apreciar que este proceso, entendido como la acogida de la diversidad

²⁷ Arriaga Álvarez, Emilio (2003) La Teoría de Niklas Luhmann *Convergencia* N° 32, mayo-agosto 2003, ISSN 1405-1435, UAEM, México Anuarios L/L, edición especial, Instituto de Literatura y Lingüística, Cuba

humana, no sólo debe tener presencia en el ámbito educativo (cualquier nivel) sino en toda la sociedad.

Se aprecia así la relación de este concepto de inclusión con un enfoque crítico enmarcado en la teoría socio crítica, puesto que la inclusión social y educativa exige de una perspectiva del bien común y de la apertura a la diversidad humana y social.

Al observar la postura de inclusión más allá de lo escolar y educativo, resulta de gran interés el análisis de Mascareño y Carvajal (2015)²⁸, quienes analizan diversas formas de inclusión-exclusión presentes en la sociedad en general:



Fuente: Mascareño y Carvajal, 2015, pág. 138

En este esquema se aprecian conceptos diversos como auto exclusión y auto inclusión (por ejemplo, en grupos políticos o religiosos); auto exclusión o auto inclusión por riesgo o peligro, ya no por opción propia; inclusión compensatoria que implica el restablecimiento de la igualdad. Es muy

²⁸ Aldo Mascareño y Fabiola Carvajal (2015) Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión REVISTA CEPAL 116 • AGOSTO 2015

interesante la inclusión en la exclusión, puesto que esta forma relativamente extraña de inclusión resulta muy adecuada para entender, como plantea Butler (2007, citada por Mascareño y Carvajal, 2015), quien sostiene que la misma búsqueda de la inclusión de la mujer la excluye; ello puesto que en el mismo vocablo mujer está la subordinación al poder masculino establecido por la sociedad patriarcal.

Otro ejemplo que plantean Mascareño y Carvajal es el de los migrantes que son incluidos con trabajos precarios y con características étnicas que les son asignadas. Son incluidos en la exclusión. Finalmente, la sub inclusión puede considerarse como ausencia de real inclusión.

Es así posible apreciar que el concepto de inclusión, entendido, en una ampliación del concepto referido a lo escolar, como la apertura y acogida plena a otros y otras en su total diversidad, eliminando toda barrera que impida su verdadero buen vivir.

Mara Viveros (2016)²⁹, analizando el problema de la inclusión desde la perspectiva del género, analiza las diferencia entre igualdad y equidad. La equidad, sostiene Mara Viveros, es una expresión de justicia. Desde una visión meritocrática, cada persona recibe lo que merece según sus esfuerzos y sus talentos o méritos; sin embargo, desde la inclusión verdadera cabe el concepto de equidad, que implica dar a cada uno lo que necesita. La autora sostiene que, si bien en los últimos 40 años la presencia de las mujeres en la educación formal ha aumentado, es importante destacar que esta lucha ha sido larga y plagada de grandes tropiezos e injusticias que limitaron el desarrollo educativo de muchas mujeres. En Latinoamérica muchas mujeres pertenecen a sectores de pobreza y son afrodescendientes o descendientes de pueblos originarios, generándose así una interseccionalidad de elementos excluyentes al ámbito educativo, puesto que las diferencias culturales o de calidad educativa escolar genera, al pensar en la educación superior, una enorme cantidad de exclusiones.

La inclusión desde la perspectiva del género en educación superior debe analizarse tanto desde las formas de inclusión estudiantil como desde la mirada de paridad que debiera promocionarse en los cargos directivos de la misma. (Viveros, 2016)

Así también, al ubicar el ámbito de la educación desde la perspectiva de género resulta necesario analizar la circunstancia histórica en el que hombres y mujeres se producen, reproducen y construyen como género. La integración de estos elementos permite reflexionar para esclarecer los

²⁹ Viveros Vigoya, M. (2016). *Equidad e Inclusión en la educación superior. Algunos aportes a la discusión desde la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia*. Revista ECOS de la Academia - No. 2

códigos sobre lo que se construye lo masculino y lo femenino u otras identidades sexuales (Bastidas, 2012, citado por Ramírez y Bermúdez, 2015)³⁰.

Desde el movimiento y el pensamiento trans, Pichardo y Puche (2019)³¹ hacen notar que debemos dejar de ubicarnos en un sistema cis-sexista, en el que lo normal es que la anatomía sexual coincida con roles sociales “generizados” (Platero, 2014 citado por Pichardo y Puche, 2019). Los autores destacan que el sexismo y la transfobia buscan proteger esta alineación entre sexo y género. Homofobia y transfobia, como manifestaciones agresivas frente a estas diversidades sexo genérica, se expresan tanto como la socialización sexista de niños y niñas hasta la patologización de las personas trans. Son temas que sin duda deben ser abordados en la educación superior en todo ámbito formativo disciplinar. Se generan así las llamadas barreras de la inclusión, que no son sólo físicas y referidas a situaciones de discapacidad motora o sensorial, sino, como plantean Echeita y Ainscow (2010), estas pueden ser físicas, pero también psicológicas (creencias y actitudes que menosprecian a ciertos grupos de personas, excluyéndolos).

Pichardo y Puche destacan cómo estas barreras, parecen existir en menor medida, para personas sexo genéricas diversas, en el nivel de educación superior, en carreras artísticas, tradicionalmente femeninas y las próximas a las humanidades son más abiertas a la aceptación de personas LGBTQ+, que aquellas tradicionalmente masculinas. Son aspectos necesarios de analizar con cautela.

El análisis de la diversidad abordada por Mascareño y Carvajal (2015), antes planteada, así como la de los diversos autores /as analizados, está referida esencialmente a la diversidad humana (étnica, cultural, género, entre otras); sin embargo, es posible pensar en una ampliación aún mayor del concepto de inclusión que nos lleve no sólo más allá de la escuela sino más allá de lo humano.

En efecto, en el ámbito de la diversidad natural, el concepto de inclusión ha sido también incorporado al mundo de lo no humano, de la bio diversidad; así, Gonzalo Navarro Sánchez (2018)³², miembro del equipo de investigadores de la Universidad Católica Boliviana plantea la

³⁰ Ramírez López, Dulce Karol; Bermúdez Urbina, Flor Marina (2015) Avances, retos y desafíos: aproximación al estado del conocimiento de los estudios de género en educación superior en México. Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento, vol. 3, núm. 6, abril, 2015, pp.91-105. Universidad Nacional Autónoma de MéxicoLeón, México

³¹ Pichardo, José y Puche, Luis (2019) **Universidad y diversidad sexogenérica: barreras, innovaciones y resto de futuro**. Methadatos Revista de Ciencias Sociales, 2019,7 (1): 10-26

³² Gonzalo Navarro (2018) GUIA PARA LA INCLUSION DE FACTORES ECOLOGICOS, BIODIVERSIDAD Y UNIDADES DE ANALISIS EN LOS PROCEDIMIENTOS DE EVALUACION AMBIENTAL EN BOLIVIA. Publisher: Center for Development Research (ZEF), University of Bonn, Germany – Universidad Católica Boliviana “San Pablo” (UCB). Cochabamba.

inclusión de factores ecológicos, biodiversidad diversos elementos de evaluación ambiental en Bolivia. La inclusión cuando considera lo humano y lo no humano, debe trabajarse desde una perspectiva holística que genera el proceso de inclusión no sólo social sino de la biodiversidad, bioclima, hidrología, geología y geomorfología.

4.2. Inclusión, diversidad y género y formación profesional o técnica

Chan de Ávila, García y Zapata (2013)³³ analizan la situación de inclusión social y equidad en universidades en América Latina y plantean que al ser esta una región caracterizada por la colonización y fragmentación, muestra profundas desigualdades (Rodríguez y Mallo, 2012; Mato, 2008, citados por Chan de Ávila et al, 2013).

Entre las dificultades para generar una verdadera inclusión en nuestra región, las autoras identifican la ausencia de bases de datos, sobre todo de datos referidos a la interseccionalidad del panorama excluyente. Así también, mencionan la ausencia de expertos que lleven el proceso más allá de las aulas y le otorguen un enfoque interseccional que permita levantar estrategias que potencien una sociedad más equitativa e inclusiva.

Tanto en la formación de todo tipo de profesionales como en la formación del área técnica es fundamental la incorporación de una perspectiva inclusiva de toda forma de diversidad, sea esta humana o no humana.

Pichardo y Puche (2019) nos advierten que

“las mujeres masculinas, los hombres afeminados, las personas andróginas, no binarias o cuya expresión de género no permite una identificación clara de su pertenencia de género y las personas trans nos devuelven una imagen deformada de estos espacios aparentemente asépticos pero en los que se producen violencias cotidianas también en las universidades ...especialmente, esto es así en los baños, vestuarios y equipos deportivos masculinos, en los que la homofobia y la transfobia configuran la gramática de su uso”. (Pichardo y Puche, 2019, pág. 14)

En consecuencia, la educación superior debe abrirse a la discusión abierta y verdaderamente inclusiva de todas las diversidades.

4.3. Interconexiones con otros aspectos del sello

Ramírez y Bermúdez (2015) se reconocen tres enfoques que han aportado elementos teórico-

³³ Chan de Ávila, García y Zapata (2013) Inclusión social y equidad en las Instituciones de Educación Superior de América Latina. Revista Inclusión Social y Equidad en Educación Superior ISEES N°13 julio – diciembre, 2013. Pag 129-146

metodológicos para el entendimiento de la temática de género y educación: 1) las teorías feministas, que nos permiten mirar la historia desde una perspectiva no patriarcal ni heteronormada 2) la pedagogía crítica, que nos lleva a buscar una transformación en aras de la liberación de todas, todos y todes y 3) la teoría sociocultural, que nos permitiría considerar la inclusión desde múltiples perspectivas, puesto que al mirarla desde lo socio cultural nos aproximamos a las realidades de naciones diversas, con tradiciones ancestrales muchas de las cuales, en América latina y del norte, han sido fuertemente inclusivas con la diversidad natural.

Y si recordamos a Gonzalo Navarro, en Bolivia, la inclusión de la diversidad no humana resulta fundamental para la sobrevivencia de la vida en el planeta, lo que nos permite apreciar la fuerte interconexión del concepto de inclusión con el desarrollo sostenible y por tanto la ciudadanía mundial.

Así también, cuando se considera que el proceso inclusivo no sólo educacional, sino social, como un derecho, podemos apreciar la conexión de este tema con la participación y la democracia, propios de una ciudadanía activa y glocal.

5. Internacionalización y alfabetización digital

5.1. Aproximaciones al concepto

Martínez Beleño (2017)³⁴ citando a Tünnermann y De Souza (2003) recuerda que la universidad desde sus orígenes, busca la creación y difusión del conocimiento. Y puesto que en la actualidad el conocimiento se conecta, como toda creación humana, en forma no sólo local sino también global, el tema de la internacionalización de la investigación y la generación y la socialización del conocimiento creado, es no sólo un tema de solidaridad sino también de enriquecimiento mutuo. Por otra parte, Martínez Beleño analiza la forma en que las relaciones universidad/sociedad, como un tema relevante desde hace varias décadas, es hoy considerado fundamental en la agenda de los estudios sobre la educación superior. Las instituciones de educación superior, deben considerar en esta forma que la internacionalización es un factor que determina la calidad de sus programas formativos y de creación de conocimiento.

La internacionalización según este autor, debe entenderse por lo tanto, como el proceso mediante el cual las instituciones establecen compromisos de colaboración mutua con otras instituciones diversas, de sus propios países y de otros, para fortalecer a sus diversos estamentos (docentes, estudiantes y administrativos), en la formación, la creación e innovación, así como en las mejoras de los procesos de gestión. La vinculación con el medio contempla, de acuerdo con los criterios de la Comisión Nacional de Acreditación, Chile, el proceso de internacionalización como parte relevante de este aspecto.

Por otra parte, Elizabeth Mendoza (2017)³⁵ analiza la necesidad de que tanto los educadores como las instituciones deben comprender los cambios fundamentales que han ocurrido en las actuales generaciones, producto del acelerado cambio tecnológico de las últimas décadas. En consecuencia, proporcionar a los y las estudiantes las destrezas tecnológicas, así como utilizarlas en la enseñanza, son aspectos de enorme relevancia en un proceso educativo que se da en una sociedad rica en

³⁴ Martínez Beleño Carlos Andrés (2017) **Internacionalización del docente** y estudiante investigador movilidad, generación y apropiación social **del conocimiento en la educación superior**. EN: García Quintanilla, Magda y González Lizette *Construyendo puentes entre disciplinas* / Primera edición. Monterrey, N.L. : Universidad Autónoma de Nuevo León, 2017. 409 páginas ; 21 cm. (Colección: Tendencias) ISBN: 978-607- 27-0854- 9

³⁵ Mendoza, Elizabeth *Aprendizaje real en una comunidad virtual*. EN: García Quintanilla, Magda y González Lizette *Construyendo puentes entre disciplinas* / Primera edición. Monterrey, N.L. : Universidad Autónoma de Nuevo León, 2017. 409 páginas ; 21 cm. (Colección: Tendencias) ISBN: 978-607- 27-0854- 9

tecnología.

La autora analiza también el fenómeno referido a que, para muchos y muchas docentes, es necesario prepararse en los temas relacionados con la didáctica en la educación superior introduciendo elementos que hoy permiten apoyar tecnológicamente estos procesos.

González Bello (2018)³⁶ efectúa el análisis de las formas en que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han sido incorporadas en los espacios de la educación superior en gran parte de los países latinoamericanos, lo que exige que las instituciones generen innovaciones que permitan aprovechar esta oportunidad en la atención a los y las jóvenes. La incorporación de las tecnologías y el enriquecimiento de entornos comunicativos impulsa nuevas formas de relación social. El cambio cultural ha afectado a las actividades académicas y ha exigido cambios tanto de contenidos como de prácticas y didácticas.

Los autores/as consultados, parecen coincidir en que más que preparación de los y las estudiantes se requiere capacitación de las y los docentes como también de las instituciones y su gestión tecnológica.

5.2. Internacionalización, alfabetización digital y formación profesional o técnica

La formación de todo /a profesional no cabe duda que debe estar enmarcado en la mirada de relación con el medio nacional e internacional, destacando las conexiones que permiten enriquecimiento de la formación como también de la enseñanza y la gestión de las instituciones de educación superior.

5.3. Interconexiones con otros aspectos del sello

Martínez Beleño (2017) relaciona el proceso de la internacionalización con ciertas obligaciones que permitirían a las instituciones de educación superior la promoción de una cultura científica que tuviera no sólo impacto a nivel regional sino además un significado relevante. Estas obligaciones se relacionan con aspectos como la democracia, la participación, la formación ciudadana, la innovación social y la responsabilidad social.

Se aprecia en esta forma que la internacionalización con la necesaria alfabetización digital, está,

³⁶ González Bello, Edgar (2018) Habilidades digitales en jóvenes que ingresan a la universidad: realidades para innovar en la formación universitaria. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, vol. 8, núm. 16, enero-junio, 2018, pp. 670-687. Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente A.C.

considerando su presencia glocal, en estrecha relación con el enfoque crítico y la ciudadanía que lleva a los y las estudiantes a la utilización de estas dos posibilidades (VCM y digitalización) en aras del bien común humano y no humano.