

KATTYA CASCANTE (DIR. y ED.)

RAQUEL BARRAS (ED.)

# Agenda 2030

**CAMBIAR EL MUNDO DESDE LA DOCENCIA  
Y LA PRÁCTICA DE LAS RELACIONES  
INTERNACIONALES**





# AGENDA 2030



# AGENDA 2030

*Cambiar el mundo desde la docencia  
y la práctica de las relaciones  
internacionales*



*Dirección*

KATTYA CASCANTE

*Edición*

KATTYA CASCANTE | RAQUEL BARRAS

Ediciones Trea

Primera edición: junio de 2024

© del texto: los autores de cada capítulo, 2024

© de esta edición: Ediciones Trea, S. L.  
Pol. Industrial de Somonte · M.<sup>a</sup> González la Pondala, 98, nave D  
33393 Somonte · Cenero · Gijón · Asturias · España  
Tfno. 985 303 801 · Fax 985 303 712  
trea@trea.es  
www.trea.es

Dirección editorial: Álvaro Díaz Huici  
Producción: Patricia Laxague Jordán  
Corrección: Marta López  
Impresión: Podiprint

Depósito legal: AS 00754-2024  
ISBN: 978-84-10263-05-5

Impreso en España — Printed in Spain

Todos los derechos reservados. No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo por escrito de Ediciones Trea, S. L.

La editorial, a los efectos previstos en el artículo 32.1 párrafo segundo del vigente TRLPI, se opone expresamente a que cualquiera de las páginas de esta obra o partes de ella sean utilizadas para la realización de resúmenes de prensa.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra ([www.conlicencia.com](http://www.conlicencia.com); 91 702 19 70 / 93 272 04 47).

La Educación es el punto en el cual decidimos si amamos al mundo lo suficiente como para asumir una responsabilidad por él, y de esa manera salvarlo de la ruina inevitable que sobrevendría si no apareciera lo nuevo, lo joven.

HANNAH ARENDT, 1961



# Índice

|                            |    |
|----------------------------|----|
| Introducción general ..... | 11 |
|----------------------------|----|

## PARTE I. LA AGENDA 2030 Y LA EDUCACIÓN

|                    |    |
|--------------------|----|
| Introducción ..... | 17 |
|--------------------|----|

|  |    |
|--|----|
| De la Agenda 2030 a la educación preescolar: el cajón de sastre .....    | 19 |
| LAURA JOANA PAPANIKOLOPOULOU. <i>Universidad del País Vasco (España)</i> |    |

|   |    |
|---|----|
| Experiencia de los cursos de verano internacionales Ausjal ITESO 2022<br>en el marco de la Agenda 2030. ....                        | 31 |
| JUAN CARLOS PÁEZ. <i>Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente,<br/>Universidad Jesuita de Guadalajara (México)</i> |    |

## PARTE II. LA AGENDA 2030 Y LA UNIVERSIDAD

|                    |    |
|--------------------|----|
| Introducción ..... | 51 |
|--------------------|----|

|  |    |
|--|----|
| Inclusión de la Agenda 2030 en la malla curricular de la Universidad Unifranz .... | 55 |
| LILIANA STEPHANIE OROPEZA. <i>Universidad Privada Franz Tamayo (Bolivia)</i>       |    |

|  |    |
|--|----|
| El desarrollo de habilidades multimedia y transmedia en la universidad ..... | 67 |
| JEANNETTE PATRICIA JACOBS. <i>Universidad Privada Franz Tamayo (Bolivia)</i> |    |

|  |    |
|--|----|
| La aplicación práctica del conocimiento .....                                    | 77 |
| LITA DOMÍNGUEZ   ESTELA TANGO. <i>Universidad Privada Franz Tamayo (Bolivia)</i> |    |

|  |    |
|--|----|
| La experiencia de la modalidad <i>e-learning</i> en la Universidad de Boyacá .....   | 91 |
| ÁNGELA CAROLINA BERNAL   JUAN SEBASTIÁN CELY   SANDRA PATRICIA<br>CORREDOR   ANDRÉS CORREAL. <i>Universidad de Boyacá (Colombia)</i> |    |

PARTE III. LA AGENDA 2030 Y LA DISCIPLINA DE LAS RELACIONES  
INTERNACIONALES

|   |     |
|---|-----|
| Introducción .....  | 107 |
| Metodologías informales para generar cultura de paz y cultura de guerra:<br>Afganistán (2001-2021) .....        | 109 |
| FERNANDO E. NUÑO. <i>Universidad Complutense de Madrid (España)</i>   |     |
| Afganistán 2.0: el empoderamiento de la mujer a través de la tecnología digital ....                            | 119 |
| ANTONIO CÉSAR MORENO. <i>Universidad Complutense de Madrid (España)</i>   |     |
| Una aproximación a los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde el Grado<br>de Relaciones Internacionales ..... | 131 |
| ALAITZ SÁEZ. <i>Universidad Complutense de Madrid (España)</i>  |     |
| La Agenda 2030 desde la teoría y práctica del alumnado del Grado de Relaciones<br>Internacionales .....         | 141 |
| MARÍA MUÑOZ. <i>Universidad Complutense de Madrid (España)</i>  |     |

PARTE IV. APLICACIÓN DE LA AGENDA 2030 EN OTROS ÁMBITOS DE INTERÉS

|   |     |
|---|-----|
| Introducción .....  | 155 |
| La acción exterior de Santa Cruz de la Sierra: apuntes y reflexiones en el marco<br>de la Agenda 2030 .....                                     | 157 |
| MIGUEL FRANCISCO JIMÉNEZ   WILLIAMS TOSHIRO MIKI. <i>Universidad Tecnológica Privada de Santa Cruz (Bolivia)</i>                                |     |
| Enfoque de género en la gestión de la gobernanza local en sociedades resilientes:<br>el caso de las mujeres de Chibok en Nigeria .....          | 173 |
| MARÍA FRANCIA LUNA ITRIAGO. <i>Universidad Complutense de Madrid (España)</i>   |     |
| El rol de la mujer en la promoción del crecimiento económico inclusivo<br>y sostenible, el empleo y el trabajo decente para todos (ODS 8) ..... | 183 |
| ANDREA ALEJANDRA ERAZO. <i>Universidad Tecnológica Privada de Santa Cruz (Bolivia)</i>  |     |

## Introducción general

La Agenda de Política Internacional para el Desarrollo, conocida como Agenda 2030, fue aprobada por la Organización de las Naciones Unidas en 2015 con el objetivo de señalar los principales desafíos globales a los que nos enfrentamos como individuos y sociedad. Esta agenda se enfoca en la consecución de los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos para el año 2030, abordando la actividad humana desde una triple perspectiva, económica, social y medioambiental. Estos diecisiete ODS están interrelacionados y no pueden entenderse de forma aislada.

Sin embargo, el ODS 4, conocido como «Educación para todas y todos», plantea el desafío de lograr una educación de calidad en todas las etapas de la vida (formal, no formal, informal y profesional), garantizando un acceso equitativo para personas de todo el mundo, ya sean niños, jóvenes o adultos. Este es un desafío global y local que requiere de voluntad política y de una inversión a nivel mundial.

La educación es uno de los principales enfoques en la implementación de la Agenda 2030 en Bolivia. Entre los muchos testimonios recopilados para el diseño de este libro, destaca el gran interés por «consolidar la Agenda 2030 en nuestra docencia» y el deseo de que la Universidad Complutense de Madrid acompañe a la formación de los docentes y fomente la producción de investigación y publicaciones conjuntas.

En Bolivia, la universidad tiene una conexión limitada con los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. En las asignaturas relacionadas con la disciplina de las Relaciones Internacionales se han identificado carencias significativas en las conversaciones y encuentros académicos previos con las universidades que forman parte de esta red. Existen carencias metodológicas para promover el aprendizaje a través de pedagogías alternativas que aseguren el interés de los estudiantes por un tema tan relevante como el desarrollo sostenible. Además, los docentes tienen escasos medios para poder colaborar con otras universidades, tanto a nivel local como regional.

Es importante destacar la viabilidad evidenciada que ha respaldado esta iniciativa desde el principio. En primer lugar, el profesorado de la UCM que participa en este pro-

yecto ha trabajado de forma conjunta en la elaboración de proyectos de innovación docente, la organización de congresos y seminarios, la producción de investigación y publicaciones conjuntas, entre otras actividades. Esto permite que la identificación de las necesidades y el trabajo fluyan con una alta coordinación y coherencia. Hay que resaltar que los académicos involucrados están interesados y decididos a mejorar su calidad docente, y la necesidad de compartir conocimientos con colegas de otros países y regiones. En segundo lugar, los docentes bolivianos que participan en este proyecto son los verdaderos impulsores. Desde el principio, su interés y esfuerzo por mejorar su posición, empleabilidad y enseñanza en la universidad han inspirado su dedicación, tanto a nivel personal como institucional.

Por último, dado que todo el trabajo se centra en el ámbito latinoamericano y se pone el énfasis en consolidar esa apropiación, se reducen los posibles problemas que pudieran aparecer en relación con aspectos socioculturales, políticos, económicos o tecnológicos.

El proceso de organización y responsabilidad de los contenidos de este libro se basó en la participación equilibrada de todos los participantes del proyecto, tanto de la universidad española como de las universidades bolivianas, incluyendo docentes y estudiantes. Se buscó una organización paritaria, considerando todas las agendas y orientaciones pedagógicas y metodológicas. La selección de fechas se realizó con el objetivo de hacerla coincidir con los propósitos del proyecto, aunque se tuvo que sacrificar parte del periodo no lectivo en España para asegurar la participación decisiva de los estudiantes en el Congreso internacional «Docencia y práctica desde las Relaciones Internacionales en el marco de la Agenda 2030» celebrado entre el 30 y 31 de agosto de 2022, en Santa Cruz de la Sierra (Bolivia). Tras la celebración del congreso, el consejo científico seleccionó los mejores trabajos para su edición y posterior publicación en forma de la presente obra.

Este libro es el resultado de priorizar la educación superior en Bolivia y del esfuerzo por mejorar la situación de vulnerabilidad a través de un proceso de trabajo interuniversitario con una participación horizontal y democrática. En el año 2019, docentes de varias universidades bolivianas y de la UCM se reunieron en Santa Cruz de la Sierra como parte del programa de formación de estudiantes latinoamericanos y españoles de la UCM. A través de estos encuentros y contactos, se identificó la necesidad de innovar en los aprendizajes para responder mejor a las demandas profesionales en el campo de las Relaciones Internacionales y fortalecer el avance de la Agenda 2030 entre docentes y estudiantes de ambas regiones.

Con este estímulo, se presentó un proyecto a la convocatoria pública de cooperación internacional para el desarrollo de la UCM en 2021, con el objetivo de crear la Red Interuniversitaria de Estudios Internacionales (Red IRI). Esta red está compuesta por un equipo de docentes, personal administrativo y estudiantes de la UCM, así como

del personal de cuatro universidades de Santa Cruz de la Sierra donde se imparten los grados de Relaciones Internacionales: la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno (UAGRM), la Universidad Tecnológica privada de Santa Cruz (UTEPSA), la Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra (UPSA) y la Universidad NUR.

A través de la Red IRI, se comparten los conocimientos adquiridos en el Departamento de Relaciones Internacionales e Historia Global de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la UCM, así como en otras facultades bolivianas. El objetivo es elevar el nivel cognitivo y ampliar el perfil profesional de los docentes y estudiantes, trascendiendo el marco dominante de la academia tradicional e incorporando la Agenda 2030 en los contenidos de los grados relacionados con las Relaciones Internacionales en las universidades participantes. Hasta la fecha, se han compartido materiales docentes para la preparación de memorandos políticos, pódcast, cómics, simulaciones de negociación internacional, pósteres y juegos formativos, que han acercado a los docentes y estudiantes a nuevas metodologías que no solo brindan nuevos aprendizajes, sino que también ofrecen productos novedosos y conectados con las tecnologías de mayor consumo social.

En una segunda fase, la Red IRI se enfocó en fortalecer el acceso a la información y a los materiales que contribuyeran a apoyar el proceso de formación y desarrollo docente de los profesores involucrados. Para lograr esto, se aprobó un segundo proyecto en el año 2022 para la realización de un Congreso Internacional sobre Docencia y Práctica desde las Relaciones Internacionales en el marco de la Agenda 2030. El objetivo de este congreso era fortalecer el intercambio interuniversitario, y apoyar las capacidades y conocimientos de los docentes, así como promover su perfil investigador y docente. Los contenidos se concentraron en cinco temáticas: 1. El uso de metodologías activas para la difusión de los ODS desde la disciplina de las RR. II.: experiencias desde el aula hacia los cinco continentes; 2. El uso de nuevos formatos para la concienciación y empoderamiento a través de los ODS: estudios de caso; 3. Los ODS a través de las metodologías activas: la mirada del estudiantado; 4. Las prácticas curriculares como medio para el fomento de la empleabilidad en las RR. II., y 5. Seminario de trabajo para el apoyo de la biblioteca a la docencia e investigación en Relaciones Internacionales.

El congreso tuvo lugar los días 30 y 31 de agosto de 2022 en Santa Cruz de la Sierra con una participación de más de 370 personas, entre estudiantes, expertos, docentes e investigadores. Durante el encuentro, se destacó el nuevo paradigma de la Agenda 2030 en el ámbito de las Relaciones Internacionales, así como los trabajos relacionados que se llevan a cabo en diversas universidades alrededor del mundo. El objetivo era establecer vínculos con otros países para que la Red IRI pudiera expandirse y convertirse en un referente en el campo de las Relaciones Internacionales en América Latina. La participación de universidades latinoamericanas de Argentina, Colombia,

Perú, México, El Salvador, y universidades españolas de Barcelona, Granada, Sevilla, y diversas facultades de la Universidad Complutense de Madrid, evidencia el éxito de la iniciativa. Como resultado de este intercambio, se presenta esta obra colectiva.

El libro se estructura en cuatro partes. La primera parte aborda la importancia de la educación de calidad en el marco de la Agenda 2030. Los dos artículos de esta sección tratan temas relacionados con la educación escolar y la educación informal, aspectos que a menudo se pasan por alto en los procesos educativos. En la segunda parte, se enfatiza la relevancia de la Agenda 2030 en la educación superior. Cuatro artículos se centran en el diseño de contenidos curriculares, el uso de herramientas multimedia y transmedia en proyectos integradores, y la combinación de la tecnología con las demandas del mercado laboral. Además, se presenta una experiencia en modalidad *e-learning*. La tercera parte del libro explora la aplicación de la Agenda 2030 en el campo de las Relaciones Internacionales. Los dos primeros artículos se centran en Afganistán, como ejemplo de vulnerabilidad, y analizan metodologías informales para promover la cultura de paz, la cultura de guerra y el empoderamiento de las mujeres a través de la tecnología digital. Las autoras de los últimos dos artículos, Alaitz Sáez y María Muñoz, recién graduadas en Relaciones Internacionales, explican cómo el uso de metodologías activas en el aula ha mejorado su comprensión de la Agenda 2030 y ha fortalecido su empleabilidad. En la última parte del libro, se analiza la aplicación de la Agenda 2030 en diferentes áreas de interés, a través de cuatro artículos que reflexionan sobre las dinámicas de las ciudades como estrategia de internacionalización, los beneficios de aplicar la equidad de género en la gestión de la gobernanza local en sociedades resilientes y los mercados innovadores y tecnológicos.

PARTE I

# La Agenda 2030 y la educación



# Introducción

La Declaración Universal de los Derechos Humanos<sup>1</sup> reconoce el derecho a la educación como un derecho fundamental para todas las personas (ONU, 1948). Este derecho garantiza que tanto hombres como mujeres tengan acceso a la educación, lo cual es fundamental para el desarrollo individual y colectivo de las sociedades. La educación proporciona a las personas las capacidades y conocimientos necesarios para participar activamente en su comunidad, contribuir al desarrollo económico y cultural, y adaptarse a los cambios que se producen en el mundo.

La sociedad del conocimiento, basada en el acceso y la generación de información y conocimiento, es crucial para promover un desarrollo humano inclusivo y sostenible. El nivel de educación de un país está directamente relacionado con su Producto Interno Bruto (PIB). Se ha observado que, por cada año adicional de escolaridad, el promedio de mejora en el PIB es del 0,37 % (Unesco, 2010). Además, la educación tiene un impacto significativo en la salud, ya que las tasas de mortalidad materna e infantil son más bajas en comunidades donde las mujeres tienen acceso a la educación. De hecho, un niño nacido de una madre que sabe leer tiene un 50 % más de probabilidades de sobrevivir después de los cinco años. La educación también contribuye a reducir las tasas de enfermedades transmisibles y fomenta la promoción de la sostenibilidad medioambiental, la tolerancia y el respeto a la diversidad.

La inversión en educación tiene un impacto positivo en la sociedad, ya que promueve la construcción y transmisión de valores y actitudes comunes. La educación

<sup>1</sup> Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos: «1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. 3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos» (ONU, 1948).

fomenta la integración y la participación equitativa, especialmente de las comunidades marginadas, al generar espacios de interacción y conexión social. Esto contribuye a reducir las desigualdades y promover una sociedad más justa y equitativa. En resumen, el derecho a la educación es fundamental para el desarrollo humano, económico y social. Garantizar el acceso a una educación de calidad para todas las personas, sin importar su género o condición social, es esencial para construir sociedades empoderadas y preparadas para afrontar los desafíos del futuro.

En la primera parte del libro, se presentan dos artículos que abordan las asignaturas pendientes y las buenas prácticas en relación con la educación y la Agenda 2030. La profesora Papanikolopoulou examina la conexión entre la concentración de la población en las ciudades, el aumento de los desastres naturales y la necesidad de tomar medidas para lograr la sostenibilidad y la resiliencia en estos contextos urbanos. Se enfoca en la importancia de crear una cultura preventiva desde edades tempranas y utiliza estudios que demuestran la posibilidad de transmitir valores éticos, de sostenibilidad y de gestión de desastres a través de procesos de enseñanza temprana en el alumnado preescolar.

Por otro lado, el artículo del profesor Juan Carlos Páez, del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) de la Universidad Jesuita de Guadalajara en México, ofrece una perspectiva complementaria y necesaria a la educación formal. Describe su experiencia docente en los cursos de verano internacionales Ausjal ITESO 2022, donde se exploran las claves para el desarrollo sostenible desde la perspectiva de la Agenda 2030. El profesor Páez utiliza un modelo de simulación de conferencias internacionales en el cual los estudiantes participan en debates críticos sobre un Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) y un territorio específico. El objetivo es construir argumentos, y posturas diferentes y complementarias entre los estudiantes.

Estos dos artículos proporcionan ejemplos concretos de cómo se pueden abordar los desafíos y las oportunidades de la educación en relación con la Agenda 2030. Desde la educación temprana en valores de sostenibilidad y gestión de desastres, hasta la exploración de los ODS a través de modelos de simulación, se destacan diferentes enfoques y prácticas que pueden contribuir al logro de los ODS y a la formación de una ciudadanía informada y comprometida con su entorno.

# De la Agenda 2030 a la educación preescolar: el cajón de sastre

LAURA JOANA PAPANIKOLOPOULOU  
*Universidad del País Vasco (España)*

## 1. Introducción

El comportamiento y la actividad humana, debido a su conexión con el entorno y la sostenibilidad de los ecosistemas, afectan la continuidad de la vida (Giddings y otros, 2002; Griggs y otros, 2013; Robert y otros, 2005; Saviano y otros, 2017). La explotación de los recursos energéticos, el incremento de los desastres naturales, la constante desaparición de especies o el cambio climático, son solo algunos de los impactos del insostenible crecimiento económico y del sistema capitalista (Gil, 2018; Murga-Menoyo y Novo, 2017; Sachs y otros, 1995; Sachs, 2012; Sanahuja y Tezanos, 2017; Sogge, 1998; Villamizar, 2000).

En esta línea, los desastres naturales son cada vez más frecuentes y con un impacto más intenso (UNISDR, 2015). Desestabilizan la vida cotidiana a corto y largo plazo destruyendo la configuración física, como infraestructuras, paisajes, monumentos históricos, propiedades, etc., y afectan al bienestar emocional de los ciudadanos (Barton, 1969; Guggenheim, 2014; Klein y Smith, 2008; Low y otros, 2010; Palen y otros, 2007; Stiegler y otros, 2011; Yates y otros, 2011). Su frecuencia y magnitud en la comunidad provocan situaciones críticas difíciles de gestionar (Ayala, 1993; Guggenheim, 2014; Svense, 2010; Withington, 2009). Además, la recuperación de la normalidad puede tardar más de lo esperado debido al impacto indirecto que afecta al desarrollo y a la prosperidad de la localidad afectada.

No obstante, el impacto de los desastres naturales no depende solamente de la magnitud del desastre en sí, sino también de otras variables (Bang, 2016; Bang y otros, 2019; Cuny, 1983; Lavell, 1998; Mercado y otros, 2009; Wilches Chaux, 1998). La vulnerabilidad previa de personas, bienes y del propio medioambiente condicionan el nivel del impacto en diferentes aspectos como la economía, la ecología, la sociedad y la estabilidad política (Bang y otros, 2019; Cuny, 1983; Gómez, 2007; Herzer y otros, 2002; Lavell, 1998; Mercado y otros, 2009; Ragone, 2012; Wilches Chaux, 1998).

Además, un desastre natural puede causar escasez de productos y servicios básicos, migración ciudadana, etc. En general, se incrementan problemas existentes, desencadenando otros riesgos e incrementando la vulnerabilidad, siendo las comunidades más pobres las más afectadas (Becker y otros, 2013; Gómez, 2007; Mercado y otros, 2009; Maskrey, 1989).

En este sentido, existe cierta interconexión entre desastres naturales y desarrollo sostenible. Un crecimiento insostenible incrementa la posibilidad de que se produzcan desastres naturales, mientras estos, a su vez, dificultan el alcance del desarrollo sostenible. Considerando la definición del concepto «desarrollo sostenible» tal y como se presenta en el informe de Brundland: «satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las posibilidades de las generaciones del futuro para atender sus propias necesidades» (Comisión Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo, 1987). Esta definición favorece un equilibrio entre desarrollo económico, necesidades sociales y prevención medioambiental (Van den Bergh, 1996; Villamizar, 2000). En este sentido, establecer medidas de sostenibilidad puede reducir el número de los desastres y su impacto, reduciendo el riesgo y vulnerabilidad local (Fejerskov y otros, 2017; Mayeur, 2016; UNISDR, 2015).

Según las indicaciones del marco de Sendai y la Agenda 2030, una preparación adecuada fomenta la resiliencia de los pilares de la comunidad (sociedad, sanidad, economía, cultura, medioambiente) y puede mitigar el impacto de los desastres naturales (Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja, 2005; Mercado y otros, 2009; Santander y otros, 2019; UNISDR, 2015). En este sentido, la preparación y formación de los ciudadanos en aspectos de sostenibilidad contribuye a la prevención ante sucesos críticos.

El objetivo del presente trabajo es, precisamente, entender las medidas de preparación y prevención desde la perspectiva de la educación preescolar. En concreto, se estudia la presencia de los desastres naturales en los planes de sostenibilidad y la adaptación de los planes educativos a cuestiones como la sostenibilidad, la prevención y la reducción de los desastres naturales. Para ello, en este documento se realiza una revisión bibliográfica de publicaciones realizadas entre los años 2000 y 2020, tratando de analizar y entender las contribuciones que desde el ámbito de la educación se aportan en la formación sobre sostenibilidad, que a su vez redunda en la reducción de desastres naturales.

## **2. El lugar de los desastres naturales en la Agenda 2030**

Los desastres naturales afectan las pautas del desarrollo sostenible y la estabilidad (Yates y otros, 2011; Guggenheim, 2014; Barton, 1969; Klein y Smith, 2008; Low y

otros, 2010; Palen y otros, 2007; Stiegler y otros, 2011). En este sentido, la Agenda 2030 incluye en sus objetivos y metas pautas para responder ante los desastres naturales mostrando una tendencia hacia la prevención mediante la involucración de la comunidad local. En concreto, tomando las medidas adecuadas se espera poder:

- Reducir la mortalidad y el número de heridos debido a desastres.
- Minimizar las pérdidas económicas.
- Reducir los daños infraestructurales, y la interrupción de los servicios básicos y esenciales (ODS 11).
- Apoyar a los países más vulnerables de forma adecuada y sosteniblemente, complementando sus políticas nacionales y potenciando la cooperación internacional.
- Mejorar la disponibilidad de los sistemas de alerta temprana e información, y las evaluaciones sobre el riesgo de desastres.

No obstante, a pesar de la presencia de aspectos generales relacionados con la prevención y gestión de desastres, ciertos ODS y metas presentan una mayor cercanía. En concreto, son las metas 1.5, 11.5, 11.b, 13.1 y 2.4 las que presentan una relación directa con la gestión de los desastres, destacando los ODS 11 y 13.

Concretamente, el ODS 13 —junto con las directrices del Marco de Acción de Sendai— es el que mayor cercanía presenta con la gestión y reducción de desastres naturales. La finalidad de este objetivo es reducir el número de muertes causadas, las pérdidas económicas directas y proteger a las personas en situación de vulnerabilidad, invirtiendo en salud, educación, prevención, infraestructuras, etc.

En esta línea, un objetivo global de la Agenda 2030 es educar a las próximas generaciones ofreciéndoles una educación de calidad, sostenible e inclusiva. Mostrando la importancia de una educación sostenible, la Unesco reconoció en el año 2008 el derecho de las nuevas generaciones a la sostenibilidad, pues son estas las más afectadas por el impacto derivado de las prácticas insostenibles (Davis y Elliot, 2014; Unesco, 2008). En este aspecto, el ODS 4 aporta de forma indirecta en la reducción del impacto de los desastres.

La contribución del ODS 4 a las medidas de prevención contra la insostenibilidad y el impacto de los desastres se encuentra en los planes educativos para las nuevas generaciones (Davis y Elliot, 2014). El alumnado de distintos niveles educativos necesita adquirir los conocimientos y aptitudes adecuados para poder gestionar y prevenir situaciones críticas. No obstante, lo más importante es adoptar una actitud sostenible previa, para reducir así los desastres naturales y su impacto.

### 3. La importancia de incluir aspectos de sostenibilidad y de prevención de desastres en preescolar

Para garantizar la calidad de vida es importante encontrar el equilibrio entre desarrollo económico, aspectos sociales y prevención medioambiental (Sábato y otros, 1981; Salvia y otros, 2019; Spiteri, 2018; Villamizar, 2000). En este sentido, es necesario formar a las nuevas generaciones en aspectos de sostenibilidad presentes en los ODS de la Agenda 2030, para poder afrontar situaciones de desastres (Artaraz, 2002; Harvey, 2005; Latouche, 2007; Pawlowski, 2008; Sachs, 2015), reconociendo como sostenibilidad un «desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades» (Western Cape Education Department, 1987).

En estos procesos, los planes educativos de los distintos niveles formativos están adquiriendo aspectos de sostenibilidad que contribuyen a la conservación del planeta y a la minimización del impacto de los desastres (Elliott y Davis, 2018). Mediante la educación, el alumnado puede adquirir aptitudes para afrontar desafíos medioambientales, sociales y económicos (Davis, 2007). En especial, el alumnado de preescolar construye un comportamiento sostenible adquiriendo valores, conocimientos, comportamientos y actitudes de forma innata. Eso se debe a que atraviesa una etapa relevante para el desarrollo de aptitudes psicomotrices, sociales, lingüísticas y para la evolución de valores y comportamientos, pues es entonces cuando se establece su carácter, la forma de percibir el entorno y la construcción de su personalidad (Arlemalm-Hagser, 2013; Bredekamp y Copple, 1997; Bruce, 2012; Duhn, 2012; Fosnot, 2013; McCoy y otros, 2017; Samuelsson, 2011; Tobin, 2012; Yoshikawa y otros, 2016).

No obstante, los planes educativos centrados en la sostenibilidad y los desastres muestran varias dificultades en su implantación:

- Terminológicas y de concepto (Eliot y Davis, 2009). En estas edades adquirir conceptos de sostenibilidad resulta bastante difícil para el alumnado, debido a su complejidad (Samuelsson, 2011).
- Inocencia y vulnerabilidad del alumnado (Ernst, 2014). El alumnado de preescolar, debido a su corta edad, no siempre se considera maduro para entender aspectos de sostenibilidad y de desastres. En ciertos casos se sostiene que tal conocimiento puede traumatizar y asustar al alumnado (Ernst, 2014).

Sin embargo, estas dificultades son cuestionadas por ciertos autores. La sostenibilidad es una forma de vivir y entender el entorno, y los desastres son situaciones a las que nos enfrentamos con frecuencia (Artaraz, 2002; Harvey, 2005; Latouche, 2007;

Pawlowski, 2008; Sachs, 2015; UNISDR, 2015). Partiendo de ese punto, es necesario adoptar comportamientos basados en la sostenibilidad desde preescolar para que el alumnado se convierta en un adulto responsable con el medio y estar preparado para afrontar situaciones críticas. En esta línea se desarrollaron estudios con alumnado de cuatro años para comprender cómo entiende y asume los desastres. Durante este estudio se crearon experiencias educativas diarias del alumnado, teniendo como objetivo entender problemas ambientales complejos, respetar y cuidar el medioambiente, tomar medidas preventivas, ampliar la creatividad y la imaginación e iniciar aptitudes de trabajo en equipo (Mcnaughton, 2012; Palmer y Suggate, 2004). De esta forma, el alumnado aprende a tomar medidas de prevención para reducir el número de desastres y trabajar en equipo para responder de manera eficaz ante situaciones críticas. Con el éxito tanto de este experimento como de otros, se mostró que la ideología de la sostenibilidad se puede iniciar desde muy temprana edad, puesto que el alumnado tiene la capacidad de entender nociones sociales y ambientales (Elliott y Davis, 2009; Ernst, 2014).

Para alcanzar una educación inclusiva que promueva y cultive los valores de la sostenibilidad y la prevención de desastres, los autores proponen distintas opciones. No obstante, se defiende que el mejor método educativo para acercar al alumnado de preescolar a tales nociones es mediante el juego, especialmente si este se realiza en espacios abiertos cerca de la naturaleza (Elliot, 2008). El juego educativo es una metodología muy reconocida en estas edades y permite al profesorado introducir al alumnado en conceptos complicados y abstractos (Chawla, 2006; Elliott y Davis, 2018; Elliott, 2008). Esta selección metodológica se defiende porque el propósito principal de los planes educativos de sostenibilidad no es la asimilación del crecimiento insostenible y de conceptos complejos y abstractos. El fin es la asimilación de forma simple de las ideas que la sostenibilidad engloba teniendo en cuenta el nivel de comprensión del alumnado (Chevallard, 1985; Kattmann y otros, 1998).

La sobreprotección del alumnado respecto a los problemas de sostenibilidad y de la realidad de los desastres puede tener un impacto negativo en su desarrollo. El desconocimiento de problemáticas económicas, sociales y medioambientales puede llevar a la ecofobia y alejarlo de los problemas del entorno. Además, la falta de conocimiento dificulta la prevención y, por consiguiente, la propia protección del alumnado de situaciones críticas como es el caso de los desastres naturales.

#### **4. Conclusiones**

Los problemas de sostenibilidad ponen en riesgo la continuidad de la vida. Diversos problemas incrementan la vulnerabilidad de la comunidad poniendo en riesgo las

futuras generaciones. Un problema derivado de la insostenibilidad del crecimiento es el aumento numérico y el impacto de los desastres naturales. Debido a su relevancia, distintos ODS muestran la necesidad de prevención y de una gestión apta de estos para reducir su impacto en la comunidad.

En este sentido, las nuevas generaciones necesitan recursos y conocimientos para entender y poder reducir, prevenir y responder ante los problemas que la insostenibilidad está generando. Para cumplir con este objetivo es necesario iniciar la introducción del alumnado en aspectos de sostenibilidad y de gestión de desastres desde temprana edad y continuar en todos los niveles educativos (Spiteri, 2018). De esta forma, se incrementan las capacidades de inclusión social y sensibilidad en aspectos ambientales del alumnado en edad adulta y su capacidad de responder ante situaciones críticas trabajando en equipo (Samuelsson, 2011). El aspecto más importante de la adquisición de tales sensibilidades es la comprensión de las aportaciones de la naturaleza y la importancia de cuidar el medioambiente.

En este sentido, la educación preescolar se considera el nivel educativo adecuado para comenzar tal formación, teniendo en cuenta que es entonces cuando el alumnado desarrolla tanto su carácter como su percepción del entorno. Destacando el juego como el método educativo más adecuado, el alumnado puede comprender complejos asuntos socioambientales y aprender a trabajar en equipo de forma inclusiva (Arlemalm-Hagser, 2013; Davis y otros, 2005; Davis y Elliott, 2014; Davis, 2009; Dymont y otros, 2014; Young, 2007).

La sostenibilidad en preescolar proporciona nociones medioambientales y de prevención al alumnado desarrollando su capacidad para identificar problemas y encontrar soluciones (Arlemalm-Hagser, 2013; Davis, 2009). Además, al conocer los problemas de sostenibilidad el alumnado es capaz de visualizar el impacto de sus acciones y el daño que pueden causar. El propósito de este conocimiento es ser capaz de realizar una valoración previa antes de actuar y limitar las acciones que incrementan el impacto del desastre y generan vulnerabilidad.

Para finalizar, el estudio bibliográfico realizado muestra que el alumnado de preescolar es capaz de adquirir conocimientos de sostenibilidad y de desastres de forma fácil mediante el juego educativo. Con la introducción de tales conceptos, adquiere conocimiento de forma innata e inconsciente, estableciéndose así las bases de un comportamiento sostenible en la vida cotidiana. Además, adopta medidas de prevención de forma innata sin identificarlas como tales, contribuyendo a una mejor protección del medioambiente.

## Bibliografía

- ÄRLEMALM-HAGSÉR, Eva (2013): «Minds on Earth Hour—a theme for sustainability in Swedish early childhood education», *Early Child Development and Care*, vol. 183, núm. 12, pp. 1782-1795. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/03004430.2012.746971>>.
- ARTARAZ, Miren (2002): «Teoría de las tres dimensiones de desarrollo sostenible», *Ecosistemas*, vol. 11, núm. 2. Disponible en: <<https://www.revistaecosistemas.net/index.php/ecosistemas/article/view/614>>.
- AYALA-CARCEDO, Francisco Javier (1993): «Estrategias para la reducción de desastres naturales», *Investigación y Ciencia*, núm. 200, pp. 6-13.
- BANG, Henry Ngenyam (2016): *30 Years after the Lake Nyos Disaster: What Prospects for Rehabilitation and Reintegration in the region?*, Book Venture Publishing LLC.
- BANG, Henry, Lee MILES y Richard GORDON (2019): «Evaluating local vulnerability and organizational resilience to frequent flooding in Africa: the case of Northern Cameroon», *Foresight*, vol. 21, núm. 2, pp. 266-284. Disponible en: <<https://doi.org/10.1108/FS-06-2018-0068>>.
- BARTON, Allen (1969): «Communities in disaster: A sociological analysis of collective stress situations», *Garden City*, p. 721.
- BECKER, Per, Marcus ABRAHAMSSON y Magnus HAGELSTEEN (2013): «Parallel structures for disaster risk reduction and climate change adaptation in Southern Africa», *Jambá: Journal of Disaster Risk Studies*, vol. 5, núm. 2, pp. 1-5.
- BREDEKAMP, Sue y Carol COPPLE (1997): *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs*, National Association for the Education of Young Children.
- BRUCE, Tina (2012): *Early childhood education*, Hachette U. K.
- CHAWLA, Louise (2006): «Learning to love the natural world enough to protect it», *Barn*, vol. 2, pp. 57-78.
- CHEVALLARD, Yves y Marie Alberte JOSHUA (1985): *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble: La Pensée Sauvage.
- COMISIÓN MUNDIAL DE MEDIO AMBIENTE Y DESARROLLO (CMMAD) (1987): *Our Common Future*, Oxford University Press.
- CUNY, Frederick (1983): *Disasters and development*, Oxford University Press.
- DAVIS, Julie (2007): «Climate change and its impact on young children», *Every Child*, vol. 13, núm. 4, pp. 6-7. Disponible en: <<https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.164500>>.
- (2009): «Revealing the research “hole” of early childhood education for sustainability: A preliminary survey of the literature», *Environmental Education Research*, vol. 15, núm. 2, pp. 227-241. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/13504620802710607>>.
- DAVIS, Julie y Sue ELLIOTT (2014): «An orientation to early childhood education for sustainability and research: Framing the text», *Research in early childhood education for sustainability: International perspectives and provocations*, pp. 1-17.
- DAVIS, Julie, Noeleen ROWNTREE, Megan GIBSON, Roberta PRATT y Anissa EGLINGTON (2005): «Creating a culture of sustainability: From project to integrated education for sustainability at Campus Kindergarten», *Handbook of sustainability research*, pp. 563-594.

- DUHN, Iris (2012): «Making “place” for ecological sustainability in early childhood education», *Environmental Education Research*, vol. 18, núm. 1, pp. 19-29. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/13504622.2011.572162>>.
- DYMENT, Janet, Julie DAVIS, Diane NAILON, Sherridan EMERY, Seyum GETENET, Nadine MCCREA y Allen HILL (2014): «The impact of professional development on early childhood educators’ confidence, understanding and knowledge of education for sustainability», *Environmental Education Research*, vol. 20, núm. 5, pp. 660-679. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/13504622.2013.833591>>.
- ELLIOTT, Sue (2008): *The outdoor playspace naturally for children birth to five years*, Pademelon Press.
- ELLIOTT, Sue y Julie DAVIS (2009): «Exploring the resistance: An Australian perspective on educating for sustainability in early childhood», *International Journal of Early Childhood*, vol. 41, núm. 2, pp. 65-77. Disponible en: <<https://doi.org/10.1007/BF03168879>>.
- ERNST, J. (2014): «Early childhood educators’ use of natural outdoor settings as learning environments: an exploratory study of beliefs, practices, and barriers», *Environmental Education Research*, vol. 20, núm. 6, pp. 735-752. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/13504622.2013.833596>>.
- FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE SOCIEDADES DE LA CRUZ ROJA Y DE LA MEDIA LUNA ROJA (2005): Informe mundial sobre desastres 2005.
- FEJERSKOV, Adam Moe, Erik LUNDSGAARDE y Signe COLD-RAVNKILDE (2017): «Recasting the “new actors in development” research agenda», *The European Journal of Development Research*, vol. 29, núm. 5, pp. 1070-1085.
- FOSNOT, Catherine Twomey (2013): *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*, Teachers College Press.
- GIDDINGS, Bob, Bill HOPWOOD y Geoff O’BRIEN (2002): «Environment, economy and society: fitting them together into sustainable development», *Sustainable development*, vol. 10, núm. 4, pp. 187-196. Disponible en: <<https://doi.org/10.1002/sd.199>>.
- GIL, Carlos (2018): «Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica», *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, vol. 140, pp. 107-118. Disponible en: <[https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/revista\\_papeles/140/ODS-revision-critica-C.Gomez.pdf](https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/revista_papeles/140/ODS-revision-critica-C.Gomez.pdf)>.
- GÓMEZ, Pedro (2007): «Desarrollo del conocimiento didáctico en un plan de formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria», *Universidad de Granada*. Disponible en: <<http://funes.uniandes.edu.co/444/1/Gomez2007Desarrollo.pdf>>.
- GRIGGS, David, Mark STAFFORD-SMITH, Owen GAFFNEY, Johan ROCKSTRÖM, Marcus ÖHMAN, Priya SHYAMSUNDAR, Will STEFFEN, Gisbert GLASER, Norichika KANIE y Ian NOBLE (2013): «Sustainable development goals for people and planet», *Nature*, vol. 495, núm. 7441, pp. 305-307. Disponible en: <<https://doi.org/10.1038/495305a>>.
- GUGGENHEIM, Michael (2014): «Introduction: disasters as politics-politics as disasters», *The Sociological Review*, vol. 62, pp. 1-16. Disponible en: <<https://doi.org/10.1111/1467-954X.12121>>.
- HARVEY, David (2005): *The new imperialism*, OUP Oxford.



- on *Human factors in computing systems*, pp. 727-736. Disponible en: <<https://doi.org/10.1145/1240624.1240736>>.
- PALMER, Joy y Jennifer SUGGATE (2004): «The development of children's understanding of distant places and environmental issues: Report of a UK longitudinal study of the development of ideas between the ages of 4 and 10 years», *Research papers in education*, vol. 19, núm. 2, pp. 205-237. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/02671520410001695434>>.
- PAWŁOWSKI, Artur (2008): «How many dimensions does sustainable development have?», *Sustainable development*, vol. 16, núm. 2, pp. 81-90. Disponible en: <<https://doi.org/10.1002/sd.339>>.
- RAGONE, Giuseppe (2012): «Lo spettacolo della fine: le catastrofi ambientali nell'immaginario e nei media», *Guerini e Associati*.
- ROBERT, Kates, Thomas PARRIS y Anthony LEISEROWITZ (2005): «What is sustainable development? Goals, indicators, values, and practice», *Environment: science and policy for sustainable development*, vol. 47, núm. 3, pp. 8-21. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/00139157.2005.10524444>>.
- SÁBATO, Jorge A., Dante CAPUTO y Jorge F. SÁBATO (1981): «Cooperación para el desarrollo: Algunas reflexiones y propuestas», *Estudios Internacionales*, pp. 17-47. Disponible en: <<https://www.jstor.org/stable/41391005>>.
- SACHS, Jorge (2012): «From millennium development goals to sustainable development goals», *The Lancet*, vol. 379, núm. 9832, pp. 2206-2211. Disponible en: <[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60685-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60685-0)>.
- (2015): *The age of sustainable development*, Columbia University Press. Disponible en: <<https://doi.org/10.7312/sach17314>>.
- SACHS, Jorge, Andrew WARNER, Anders ÅSLUND y Stanley FISCHER (1995): «Economic reform and the process of global integration», *Brookings papers on economic activity*, vol. 1995, núm. 1, pp. 1-118. Disponible en: <<https://doi.org/10.2307/2534573>>.
- SALVIA, Amanda, Filho LEAL, Luciana BRANDLI y Juliane GRIEBELER (2019): «Assessing research trends related to Sustainable Development Goals: Local and global issues», *Journal of cleaner production*, vol. 208, pp. 841-849. Disponible en: <<https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.09.242>>.
- SAMUELSSON, Ingrid (2011): «Why we should begin early with ESD: The role of early childhood education», *International Journal of Early Childhood*, vol. 43, núm. 2, pp. 103-118. Disponible en: <<https://doi.org/10.1007/s13158-011-0034-x>>.
- SANAHOJA, José y Sergio TEZANOS VÁZQUEZ (2017): «Del milenio a la sostenibilidad: retos y perspectivas de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible», vol. 54, núm. 2, pp. 533-555.
- SANTANDER, Guillermo, Alicia PÉREZ y Francisco MARCOS (2019): *La Agenda 2030 de desarrollo sostenible y la acción humanitaria*, Instituto de Estudios sobre Conflictos y Acción Humanitaria, AECID.
- SAVIANO, Marialuisa, Sergio BARILE, James SPOHRER y Francesco CAPUTO (2017): «A service research contribution to the global challenge of sustainability», *Journal of Service Theory and Practice*. Disponible en: <<https://doi.org/10.1108/JSTP-10-2015-0228>>.

- SOGGE, David (1998): «Mis-givings aid to Africa», *Indicator South Africa*, vol. 15, núm. 4, pp. 51-58. Disponible en: <[https://journals.co.za/doi/pdf/10.10520/AJA0259188X\\_1447](https://journals.co.za/doi/pdf/10.10520/AJA0259188X_1447)>.
- SPITERI, Jane (2018): «Why we should start early with ESD for Lifelong Learning», *Handbook of Lifelong Learning for Sustainable Development*. Disponible en: <[https://doi.org/10.1007/978-3-319-63534-7\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-63534-7_8)>.
- STIEGLER, Rene, Scott TILLEY y Tauhida PARVEEN (2011): «Finding family and friends in the aftermath of a disaster using federated queries on social networks and websites», *2011 13<sup>th</sup> IEEE International Symposium on Web Systems Evolution (WSE)*, pp. 21-26. Disponible en: <<https://doi.org/10.1109/WSE.2011.6081815>>.
- SVENSEN, Henrik (2010): *Storia dei disastri naturali: la fine è vicina*, Odoya.
- TOBIN, Kenneth (1993): *The practice of constructivism in science education*, Psychology Press.
- UNESCO (2008): *Early childhood and its contribution to a sustainable society*, Unesco.
- UNISDR (2015): *Sendai framework for disaster risk reduction 2015–2030*, Proceedings of the 3<sup>rd</sup> United Nations World Conference on DRR.
- VAN DEN BERGH, Jeroen (1996): *Ecological economics and sustainable development. Theory, methods and applications*, Edward Elgar Publishing.
- VILLAMIZAR, Henry (2000): «Producción limpia, gestión ambiental y desarrollo sostenible», *Revista Escuela de Administración de Negocios*, núm. 39-40, pp. 56-72. Disponible en: <<https://journal.universidadean.edu.co/index.php/Revista/article/view/147>>.
- WESTERN CAPE EDUCATION DEPARTMENT (WCED) (1987): *Our Common Future*, Oxford University Press.
- WILCHES-CHAUX, Gustavo (1998): «Auge, caída y levantada de Felipe Pinillo, mecánico y soldador o yo voy a correr el riesgo: Guía de la red para la gestión local del riesgo», *Popayán. Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina*, p. 103.
- WITHINGTON, John (2009): «Historia Mundial de Desastres», *Turner Noema*.
- YATES, Dave y Scott PAQUETTE (2011): «Emergency knowledge management and social media technologies: A case study of the 2010 Haitian earthquake», *International Journal of Information Management*, vol. 31, núm. 1, pp. 6-13.
- YOSHIKAWA, Hirokazu, Cristina WEILAND y Jeanne BROOKS-GUNN (2016): «When does preschool matter?», *The Future of Children*, pp. 21-35. Disponible en: <<https://www.jstor.org/stable/43940579>>.
- YOUNG, Terry (2007): «Why do young children need to know about climate change?», *Every Child*, vol. 13, núm. 4, pp. 34-35. Disponible en: <<https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.164507>>.



# Experiencia de los cursos de verano internacionales Ausjal ITESO 2022 en el marco de la Agenda 2030

JUAN CARLOS PÁEZ

*Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)  
Universidad Jesuita de Guadalajara (México)*

## 1. Introducción

La Agenda 2030 es una hoja de ruta para el desarrollo sostenible que ha propuesto la Organización de las Naciones Unidas (ONU), adoptada durante la reunión de los países miembros en la ciudad de Nueva York, el 25 de septiembre de 2015, cuando se aprobaron los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Los ODS son, en su conjunto, diecisiete objetivos de la Agenda 2030 cuyo fin último es lograr el desarrollo sostenible para el mundo entero. De esta manera, aportan una visión, y un impulso mundial y multilateral para buscar una mejor calidad de vida para todas las personas del mundo, con buena educación, empleos de calidad y siendo respetuoso con el medioambiente, buscando la paz en nuestras sociedades y garantizando el acceso a la justicia. Estos diecisiete objetivos incluyen a su vez 169 metas que integran las dimensiones social, ambiental y económica, con el objeto de lograr sociedades prósperas, sostenibles e igualitarias. Estos objetivos se agrupan en cinco grandes rubros, denominados las 5 P: Personas, Planeta, Prosperidad, Paz y Parteneriado (alianzas intersectoriales).

De tal manera, encontramos visiones muy importantes en clave de derechos humanos sociales, por ejemplo, con el tema de combate a la pobreza y a la desigualdad (ODS 1 y 10); esto significa que las autoridades de los gobiernos deberán generar las acciones necesarias para combatir la pobreza y reducir la desigualdad en sus sociedades, ya que esto propone esta novedosa agenda. Además, lo interesante es que todos los objetivos se nutren entre ellos para su cumplimiento, conformando una red de redes con una visión global de los derechos humanos, en particular poniendo la igualdad de género en el centro de las acciones, para que, bajo este criterio, el resto de los dieciséis ODS se construyan y refuercen entre sí. Por ello, como señala Sanahuja (2015: 49), «cuando los objetivos globales cuentan con calendarios, metas e indicadores, se configuran como referencia para la evaluación comparada del desempeño de cada país u organismo» en el ámbito subnacional y

local y, por lo tanto, pueden impulsar cambios sustanciales en los marcos políticos y legislativos.

Es fundamental el papel que deben desempeñar las universidades para la promoción del desarrollo sostenible, ya que han de ofertar una formación especializada que se vaya adaptando a las nuevas realidades, y necesidades económicas y sociales (De-lors, 1996). Por ello, no solo deben adaptarse a la educación ambiental y de sostenibilidad, sino, en particular, deben adoptar la Agenda 2030 en su conjunto. En general, en el análisis realizado desde la práctica educativa en diversas universidades de Jalisco y Guanajuato (México), se ha podido comprobar que no existe un currículo transversal a nivel de educación superior sobre desarrollo sostenible o más concretamente sobre la Agenda 2030, por lo que es una carencia que es necesario suplir, dado que cada día se hace ineludible que las comunidades estudiantiles salgan de la universidad con una mayor sensibilidad hacia el cuidado del planeta.

## 2. Experiencia exitosa en Verano Internacional

En el mes de mayo de 2022 los docentes Diana Verdiales López y Juan Carlos Páez Vieyra impartieron una clase llamada «Agenda 2030: Clave para el desarrollo sostenible», dentro de la oferta académica que ofrece el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Universidad Jesuita de Guadalajara, confiada a la Compañía de Jesús, que ofrece cursos bajo modalidad virtual en el denominado Verano Internacional ITESO.

Para esta exitosa experiencia se contó con un grupo de veinte estudiantes, que se dispersos en diferentes carreras universitarias. La mayoría son de la ciudad de Guadalajara y forman parte de la comunidad estudiantil del ITESO. La materia fue desarrollada entre los meses de mayo y julio de 2022, enteramente bajo el formato virtual, lo cual permitía que la doctora Verdiales realizara su conexión desde Madrid, España. El curso tuvo una duración de ocho semanas, con cuatro horas por semana, lo cual daba un total de 32 horas de trabajo bajo conducción docente y, además, los estudiantes contaban con un número similar mínimo de horas para trabajo independiente (TIE).

Al ser una materia nueva en la currícula universitaria, y dado que no se contaba con información preliminar en el ITESO, se tuvieron en cuenta experiencias previas, lo cual nos llevó a la reflexión para el diseño curricular de dicha materia. Cabe mencionar que el autor de este artículo es docente en el Departamento de Formación Humana del ITESO, y la doctora Verdiales en el Departamento de Relaciones Internacionales de la Universidad Rey Juan Carlos de España, y que ambos cuentan con una amplia experiencia académica y han colaborado durante los dos últimos años en actividades de difusión y divulgación del conocimiento por medio de la Red Iberoamericana de

Seguimiento a la Agenda 2030, de la cual ambos son, además, miembros fundadores. Asimismo, en el caso del profesor Juan Carlos Páez Vieyra, imparte la materia de Sociedad y Medio Ambiente, muy ligada al desarrollo sostenible, de la misma forma que ha impartido la materia de Cooperación Internacional al Desarrollo dentro del Departamento de Estudios Sociopolíticos y Jurídicos (SOJ) para la carrera de Relaciones Internacionales en esta misma universidad.

Por otro lado, es relevante mencionar la importancia que tiene el contenido de los ODS sobre la educación de calidad, por lo que se hará un breve análisis contextual a este. Concretamente, el ODS 4, «Educación de calidad» se vincula con el derecho a la educación, consagrado en diversos instrumentos internacionales de derechos humanos, tanto en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, artículo 26, así como en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) de la ONU, y la propia Constitución mexicana. Por otra parte, se encuentra la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, aprobada por la Conferencia General de la Unesco en 1960, que se convirtió en el primer instrumento vinculante del derecho internacional sobre el derecho a la educación, que busca la igualdad de trato y de posibilidades en la enseñanza. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), por otro lado, señala la educación como un eje fundamental para el desarrollo personal, cultural, social y económico. Cabe destacar que la implementación del ODS 4 en México supone un esfuerzo de adaptación de las políticas y planes nacionales educativos a las diversas metas. El grado de armonización de las políticas y los planes nacionales respecto del ODS 4 depende de los énfasis y enfoques que desde la Administración mexicana se quiera dar a la educación, a los ciclos de planificación y a las capacidades técnicas, financieras y humanas en el país.

El concepto de calidad en la educación se ha ido construyendo desde los años ochenta, cuando se encontró que educar, *per se*, no generaba desarrollo, puesto que en los países con volúmenes muy grandes de población se implementaban políticas masivas de educación que no generaban calidad, de ahí que se fuera considerando un tema importante para la Unesco, aunque sea un concepto complejo, puesto que tiene visiones diferentes, dependiendo del sujeto que lo manifieste, por ejemplo, entre la visión del maestro, del Ministerio de Educación o de los propios padres de familia. Sin embargo, la Unesco justo construye este ODS 4, que busca «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos». Cabe destacar que la propia Unesco es la agencia especializada que organizó la coordinación internacional del ODS 4 para todo el Sistema de las Naciones Unidas.

Hay tres elementos principales que están siendo considerados en el Objetivo 4:

- La cobertura educativa, considerada desde la primera infancia y preescolar hasta la educación secundaria, equitativa, gratuita y de calidad. Además, se introducen metas referentes a la capacitación profesional técnica para el trabajo, además de la enseñanza universitaria.
- La segunda gran apuesta es por la inclusión como forma de reducir las desigualdades, como la de género y la económica. Por ello, se pone mucho énfasis en la garantía a un acceso igualitario en todas las etapas escolares y de capacitación, considerando especialmente a los grupos más vulnerables de la población, particularmente a los niños y niñas con discapacidad, y a los infantes de las comunidades y pueblos indígenas, ya que ellos sufren diferentes problemas, como la accesibilidad a escuelas, maestros o tecnologías, entre otros recursos.
- La tercera apuesta es por la calidad y la pertinencia del aprendizaje. Este objetivo subraya la necesidad de un aprendizaje eficaz y de capacidades, competencias y conocimientos que sean de impacto y utilidad para la vida. Además, no deja de lado los aprendizajes técnicos que generen un trabajo decente, así como las habilidades para ser un ciudadano global, en un mundo interconectado e interdependiente.

De ahí que la ONU considerase que la educación incluyente y de calidad es la mejor estrategia para el desarrollo y el mejoramiento de las personas, de ahí que surjan siete metas y tres medios de implementación que atiendan este elemento tan importante. Se debe contar con mecanismos de gobernanza horizontal para la implementación de un marco de educación de calidad en el marco subnacional, ahí deben considerarse diversos actores, como las organizaciones de la sociedad civil y la academia. En la Guía de Implementación elaborada por el gobierno federal (Gobierno de México, 2019) se considera a la academia para que desarrolle investigación para la observancia del cumplimiento de metas e indicadores en consonancia con ello, lo cual es vital para el cumplimiento del ODS 4.

De acuerdo con lo establecido en las orientaciones fundamentales académicas del ITESO, consideramos que se requería ampliar algunas competencias importantes para los estudiantes de una materia de esta naturaleza de tronco común, es decir, de estudios básicos de ética, como las ofrecidas por el Departamento de Formación Humana, pero que contuviera las herramientas y contenidos necesarios para hacer análisis del desarrollo sostenible. En esa lógica, consideramos fundamental centrarnos en algunas competencias generales como la capacidad de análisis, la capacidad de comprensión, el razonamiento crítico, la gestión de información relacionada con la sostenibilidad, además de la resolución de problemas teóricos y que estos fueran aplicados al área de estudio, es decir, el ejercicio de simulación de una conferencia internacional de problemáticas socioambientales, que traería consigo que los alumnos pudieran llevar

a la práctica, por medio de análisis y síntesis, las problemáticas teóricas que llevaron durante el semestre. Asimismo, más enfocado específicamente en las Relaciones Internacionales, se intentó que esta comunidad de aprendizaje analizase los conflictos internacionales y globales relacionados con las pugnas ambientales que ocurren en la actualidad, producto del modelo económico neoliberal y sus consecuencias en el deterioro del planeta. Los resultados de la encuesta que realizamos y que se presentaron posteriormente confirman que la comunidad de este grupo logró el cumplimiento de dichas competencias. Sin duda, como señalan Cascante, Ruiz y Barreñada (2021: 844), es fundamental para los estudiantes la realización de prácticas tipo simulación, como «ejercicios que impliquen la interpretación estadística y analítica de sucesos internacionales o la realización de trabajos donde el alumno pueda resolver dilemas de la realidad internacional».

Para nosotros, este curso internacional realizado durante el año 2022 se fundamentó en la meta educativa del ODS 4.7, «Desarrollo Sostenible y Ciudadanía Mundial». Se refiere a la necesidad de asegurar que los alumnos adquieran conocimientos teóricos y prácticos para promover el desarrollo sostenible, mediante «la educación, estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y la no violencia» (Naciones Unidas, 2017). En general, en la educación superior, no se cuenta con programas adecuados para este tema, por lo que los estudiantes no identifican más que uno o dos problemas ambientales, particularmente la contaminación y el calentamiento global. Nuestros alumnos entrevistados durante esta experiencia académica señalaron que en el diseño de sus programas educativos no se cuenta con contenidos transversales de educación ambiental y sostenibilidad y, algunos de ellos, solo en los libros de texto alternos que se les ofrecen en idioma inglés, donde se les da instrucción en calentamiento global y reciclaje. Ello concuerda con la incorporación en las escuelas de educación media superior de temas como la protección a la biodiversidad, el cambio climático y el consumo responsable.

Adicionalmente, algo que ha sido muy relevante en materia de educación superior fue conocer el caso de la Universidad Privada de Santa Cruz de Bolivia, que identificamos durante el Congreso de Educación en Relaciones Internacionales organizado por esta y la Universidad Complutense de Madrid, como la primera universidad de la región latinoamericana que ha transversalizado los contenidos de desarrollo sostenible en la currícula de las carreras a nivel licenciatura, desde las ciencias sociales hasta las ingenierías, lo que supone un gran paso y del cual deberíamos aprender desde otras universidades, puesto que la experiencia en Guadalajara, Jalisco al menos, es que solo las escuelas de Relaciones Internacionales son las que retoman la Agenda 2030 de manera transversal, pero no el resto de carreras, y tampoco en carreras de las llamadas ciencias exactas, arquitectura e ingenierías, o medicina, donde la visión de

los ODS puede contribuir a dar una visión holística.

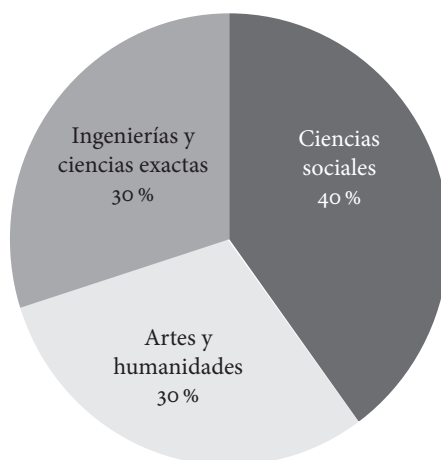
## 2.1. RESULTADOS ACADÉMICOS DE ESTA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA

Parte importante de esta experiencia que se llevó a cabo entre México y España tiene que ver con la creación de la Red Iberoamericana de Seguimiento a la Agenda 2030, que se ha llevado a cabo con la Dra. Diana Verdiales. Ambos, desde que fundaron la Red, han iniciado un camino de educación en desarrollo sostenible, particularmente de la Agenda 2030, y han realizado a lo largo de dos años más de diez eventos académicos, en los cuales el público, mayormente, ha estado compuesto por funcionarios de gobiernos latinoamericanos, así como estudiantes de diversos países de la región. Por tal motivo, decidimos emprender este proyecto de educación formal, inserto en el modelo educativo jesuita del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Universidad en la ciudad de Guadalajara, Jalisco, México.

## 2.2. COMPOSICIÓN DEL GRUPO

El grupo de la materia «Agenda 2030: clave para el desarrollo sostenible», fruto de este reporte, contó con 20 estudiantes de 13 carreras distintas y fue impartido por el Departamento de Formación Humana del ITESO, invitando por medio de la AUSJAL a estudiantes de otras universidades de Latinoamérica confiadas a la Compañía de Jesús. De este grupo, casi en proporciones iguales provenían de diferentes orientaciones, 8 de ciencias sociales, 6 de artes y humanidades, y 6 de ingenierías y ciencias exactas, lo cual nos formuló la necesidad de dar una clase que abordara bases estructurales importantes en materia de desarrollo sostenible, y no partir de nociones preliminares ya aprendidas, que, en todo caso, hubieran alentado la posibilidad de que algunos compañeros no tuvieran claro el surgimiento o la necesidad (en el marco internacional) de una agenda global del desarrollo, por lo cual abordamos bibliografía básica, muy relevante, como Sachs, Prebisch, Esteva y Hinkelmert.

Gráfico 1. Composición del Grupo Agenda 2030, clave para el desarrollo



Fuente: Elaboración propia.

### 3. Desarrollo de resultados

#### 3.1. METODOLOGÍA DEL DISEÑO CURRICULAR DEL CURSO

El curso fue dividido por los cinco ejes de la Agenda 2030 (personas, prosperidad, planeta, paz y partenariado) en concordancia con la Dra. Diana Verdiales y con el autor, considerando que era fundamental abordarlo en estos cinco bloques. En ese sentido, decidimos iniciar el curso con generalidades sobre desarrollo sostenible, incluso hicimos un amplio antecedente sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y sobre la historia del concepto de desarrollo. A partir de ahí, se hizo un reparto del curso en dos momentos, el primero coordinado por Diana Verdiales, abordando los ejes de personas, prosperidad y partenariado (denominado como cooperación multiactor). Posteriormente, el Dr. Juan Carlos Páez hizo el abordaje sobre planeta y paz (con un componente mayor sobre acceso a la información pública y transparencia). Por otro lado, y con el fin de que la materia tuviera un componente práctico, los docentes decidieron realizar, para finalizar el curso, una simulación de modelo profesional (parecido a lo que se realiza en Relaciones Internacionales como Modelo de las Naciones Unidas), solo que, en este caso, se denominó modelo profesional, puesto que, si bien fue un ejercicio de simulación internacional, los estudiantes no tenían que actuar siendo representantes diplomáticos de los gobiernos escogidos sino, por

el contrario, podían ser actores de procesos sociales, como líderes de OSC, *influencers* o líderes comunitarios, incluso algunos ejecutaron el papel de representantes indígenas del sur de América. El hecho de que los estudiantes profundicen sobre la investigación de un caso práctico, y que, además, lo presenten frente a la comunidad es una experiencia de aprendizaje importante, puesto que relacionan la información teórica del semestre, en conexión sobre intereses específicos del alumnado. Por ello, se considera positivo que ellos mismos escogieran los temas a presentar y los actores que quisieran representar, no en equipos y no forzando temas de interés por parte de los docentes.

Dada entonces esta metodología de aprendizaje, realizamos un instrumento a modo de formulario para conocer los aprendizajes significativos que tuvieron los alumnos al final del curso, a lo que en adelante denominaremos el «formulario».

### 3.2. METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN CON LOS ESTUDIANTES

Con el fin de conocer mejor la experiencia de aprendizaje que habría tenido el grupo, se decidió elaborar un instrumento de evaluación, bajo el formato de un Google Forms, con el cual se pudiera recoger cierta información que para el profesorado resultaba vital, y que se desprendía de estas preguntas iniciales, para poder realizar a los propios alumnos. Este instrumento se aplicó durante la última sesión-clase, realizada el 14 de julio de 2022, aunque si bien su difusión en clase fue mayor, solo fue respondida por el 50 % del grupo, es decir, por diez estudiantes, lo cual conformará el universo de análisis para este artículo.

¿Qué era interesante conocer del proceso de aprendizaje desde la visión de los estudiantes? A continuación, se presentan los ocho ítems que planteamos en el formulario:

1. Afinidad y conocimiento previo de la Agenda 2030.
2. Intereses particulares preliminares por la Agenda 2030.
3. Conocimiento teórico/práctico del desarrollo sostenible.
4. Aprendizajes significativos durante el semestre de verano.
5. Utilidad práctica de la Agenda 2030 frente a la carrera y para su profesión.
6. Principales ODS identificados por los alumnos (posclase).
7. Encontrar si identificaron alguna utilidad práctica y los ODS en el alumnado.
8. Problematizaciones escogidas por los alumnos para proyectos de investigación/acción.

### 3.3. RESULTADOS DEL INSTRUMENTO

En principio, se pudo observar que, del universo de estudiantes, el 40 % desconocía la Agenda 2030 totalmente, es decir, no habían escuchado tan siquiera el concepto y tampoco tenían nociones mínimas sobre su contenido. El otro 60 % sí la conocía, entre un 20 % con un conocimiento amplio y un 40 % dijo conocerla de regular a bien. Esto es importante, puesto que la universidad apuesta por dar a conocer más formalmente la Agenda 2030 entre su comunidad universitaria y, sin embargo, aún se está lejos de lograrlo.

*Tabla 1. Nivel de conocimiento preliminar de la Agenda 2030*

| 1. ¿Conocía antes los ODS? | N.º de alumnos | %          |
|----------------------------|----------------|------------|
| No los conocía             | 4              | 40         |
| Sí, bien                   | 4              | 40         |
| Sí, muy bien               | 2              | 20         |
| <b>Total</b>               | <b>10</b>      | <b>100</b> |

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, tras preguntar a los alumnos cuáles eran los ODS que conocían de manera preliminar al citado curso, se arrojó un dato muy interesante, considerando además que la mayor parte no era de la carrera de Relaciones Internacionales y que al menos el 60 % no son de carreras del eje de las Ciencias Sociales. Los alumnos que tenían nociones sobre los ODS correspondían a las carreras de Arquitectura, Diseño, Derecho, Ingeniería Ambiental, Ingeniería Civil y Relaciones Industriales.

*Tabla 2. Identificación de ODS más populares, previos al curso*

| ¿Cuáles son los ODS más conocidos antes de la clase? |           |
|--|-----------|
| ODS 13   | 4         |
| ODS 5  | 3         |
| ODS 11   | 2         |
| Otros  | 3         |
| <b>Total</b>   | <b>12</b> |

Fuente: Elaboración propia.

Esto confirma algo que, de manera preliminar, es muy común en el ámbito de los docentes de los ODS, y es que el objetivo 13 de Acción por el Clima es el más popular de todos. Además de este, en varios sectores académicos y de defensores de derechos humanos, el objetivo 5 «Igualdad de Género», se ha convertido una verdadera bandera de lucha para apoyar las causas de derechos hacia las mujeres, «para apoyar la incorporación del enfoque de género en los ODS la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer aprobó en el 60.º periodo de sesiones en 2016 una hoja de ruta que facilita la incorporación de la perspectiva de género en la implementación de los ODS» (Verdiales, 2021: 154).

Posteriormente, se quiso analizar qué utilidad teórico-práctica podría tener para los estudiantes conocer la Agenda 2030, sobre todo, si entre ellos vieran una forma de profundizar sobre cuestiones vinculadas a su carrera, por lo que a esta pregunta se sistematizaron los resultados de la siguiente manera.

- Conocer sobre el contexto mundial: 3 respuestas.
- Estrategias y soluciones a los problemas globales: 2 respuestas.
- Mejorar las relaciones humanas: 1 respuesta.
- Encontrar soluciones del medioambiente: 1 respuesta.
- Mejorar mi profesión: 1 respuesta.

Llaman la atención varias respuestas, puesto que al menos podemos encontrar dos corrientes. Por un lado, algunos de los alumnos que lo vinculan más a un contexto teórico, referido a conocer más de las dinámicas globales, y desde ahí podríamos incluir también a aquellos que consideran que se plantean estrategias y soluciones globales, incluso a las soluciones al medioambiente. Dos personas más consideraron que conocer los ODS ayuda a mejorar las relaciones humanas, lo cual es interesante, puesto que es desde un contexto ético, que es sobre lo que se inspira la propia agenda global y, por último, aquel que se refiere a mejorar su enseñanza profesional.

Posteriormente, se les preguntó a los alumnos si después del curso habían identificado algún otro ODS que considerasen clave, y si, por alguna razón, ya tuvieran desde antes un objetivo clave, si se había confirmado este o, en su defecto, se había modificado su percepción sobre el mismo. De los nuevos, fueron los siguientes ODS: 4, 6, 8, 9, 11 y 14. De estos objetivos, dos pertenecen al eje de personas (educación y trabajo), y tres al eje de planeta: agua, ecosistemas marinos y ciudades sostenibles. Además, una alumna de la carrera de Relaciones Industriales consideró como clave para su trabajo el ODS 8 de Trabajo Decente y Crecimiento Económico.

A continuación, se preguntó sobre las utilidades prácticas que podría tener el aprendizaje de la Agenda 2030 sobre sus carreras profesionales, la pregunta concreta fue: ¿Encuentras en los ODS alguna utilidad práctica que impacte sobre tu profesión?

Al respecto, existen varias respuestas muy interesantes, que se presentan de forma sistemática a continuación:

En primer lugar, el componente ético que tiene la Agenda 2030, como eje orientador de las diferentes profesiones. Otro elemento importante es la consideración sobre el posible impacto en cualquier carrera, lo cual, por supuesto, es un elemento que los docentes tienen preconcebido. Se identificó la posibilidad de direccionar a las empresas en su modelo de actuación, tanto en lo laboral como en su componente medioambiental. A este respecto, se considera muy relevante en el terreno de los aprendizajes prácticos que aportó el curso «Agenda 2030: Clave para el Desarrollo Sostenible», verano 2022, ITESO. Asimismo, algo que se identifica con un elevado valor es lo referido a las tendencias educativas y diplomáticas que imperan en el mundo actual, lo cual es muy edificante para los docentes, puesto que existen aún muchas carencias sobre la posibilidad de que la educación contenga de forma transversal el desarrollo sostenible (Benayas, 2006) y, mucho menos, la cooperación internacional al desarrollo. Finalmente, aunque más en el campo teórico, alguno de los estudiantes consideró que el curso le aportó conocimientos para comprender que no todo el desarrollo es positivo, en referencia a la construcción de modelos impositivos de desarrollo desde instituciones como Bretton Woods y el Consenso de Washington que, desde el neoliberalismo, han causado muchos daños en la región de Latinoamérica a los modelos institucionales y sociales de estos países (Sachs, 2006: 119).

A continuación, se describirá el desarrollo del Modelo de Simulación Profesional como ejercicio de aprendizajes significativos al final del curso, el mismo que se realizó en la última semana del semestre y que, de algún otro modo, tuvo características metodológicas similares a un Modelo de las Naciones Unidas, tradicional de Relaciones Internacionales, y al tiempo, similar a un Coloquio de Investigación Científica propio de los estudios de Magíster. Este ejercicio consistió en que los alumnos identificaran un ODS prioritario, y una problemática de algún país del mundo, es decir, se requería un tema ligado al ODS seleccionado, y profundizar y poner en relación con un país específico. De este modo los alumnos estaban obligados a hacer una investigación académica rigurosa y, al mismo tiempo, hacer la presentación en el Modelo de Simulación Profesional, identificándose con un personaje relevante relacionado con la atención a dicha problemática del país seleccionado.

Tabla 3. Problemáticas por eje de la Agenda 2030

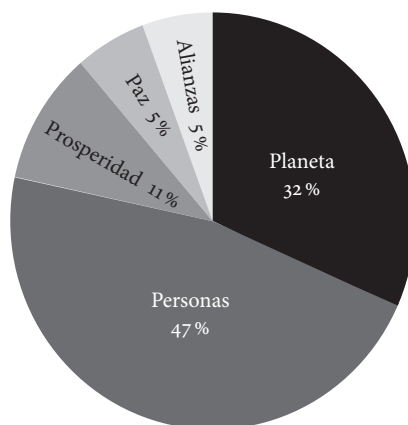
| Eje de la Agenda 2030 | N.º de estudiantes |
|-----------------------|--------------------|
| Planeta               | 6                  |
| Personas              | 9                  |
| Prosperidad           | 2                  |
| Paz                   | 1                  |
| Alianzas              | 1                  |
| <b>Total</b>          | <b>19</b>          |

Fuente: Elaboración propia.

Este es un primer hallazgo con respecto a la forma en la cual se distribuyen las prioridades temáticas mejor valoradas por nuestra comunidad de aprendizaje, donde casi el 50 % consideró de primera importancia los ODS ligados al aspecto social, entre ellos, pobreza, educación, desigualdad, hambre cero, migración, salario y empleo dignos, e igualdad de género.

En cuanto a los temas ambientales, el más recurrente es el cambio climático, visto desde la perspectiva de países desarrollados (Dinamarca, Francia) y Argentina. Posteriormente, los otros temas fueron: agua limpia y saneamiento, vida submarina y extractivismo en la región latinoamericana. El tema del eje de prosperidad refiere a trabajo decente en España, y sobre el eje de Paz se abordó el proceso de pacificación en Colombia, desde la perspectiva del OACDH.

Gráfico 2. Problemáticas por eje de la Agenda 2030



Fuente: Elaboración propia.

Para el ejercicio de simulación de un modelo profesional se escogieron las siguientes composiciones geográficas:

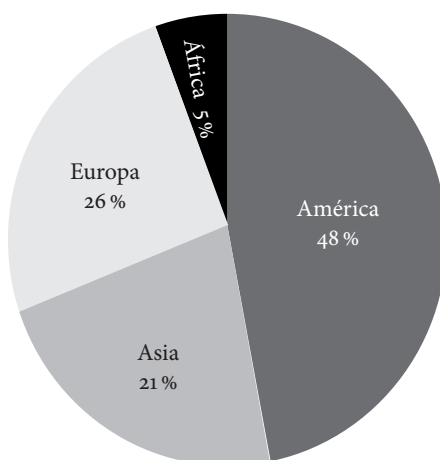
*Tabla 4. Problemáticas escogidas por continente*

| Continente   | N.º de alumnos |
|--------------|----------------|
| América      | 9              |
| Asia         | 4              |
| Europa       | 5              |
| África       | 1              |
| <b>Total</b> | <b>19</b>      |

Fuente: Elaboración propia.

En este caso, el país más utilizado fue Chile (2), seguido de Colombia, México, Perú, Venezuela, Argentina, Panamá y Haití. Para el caso de países asiáticos se escogieron Corea del Sur, Japón, Afganistán y China. En el caso de Europa fueron España, Dinamarca, Francia, Noruega y Ucrania. El país africano escogido fue Ghana.

*Gráfico 3. Problemáticas escogidas por continente*



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Tipo de organización representada

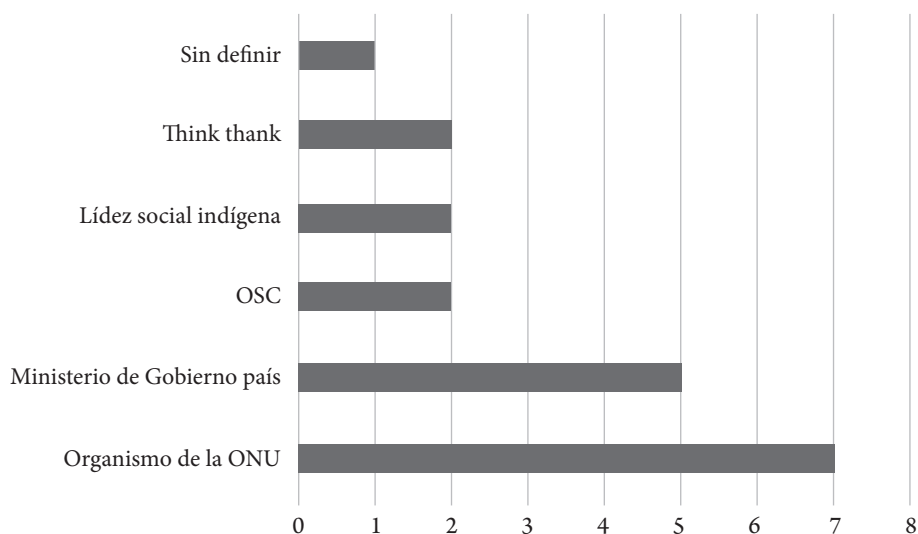
| Tipo de organización        | N.º de alumnos |
|-----------------------------|----------------|
| Organismo de la ONU         | 7              |
| Ministerio de Gobierno país | 5              |
| Organismo de Sociedad Civil | 2              |
| Líder social indígena       | 2              |
| Think thank                 | 2              |
| Sin definir                 | 1              |
| <b>Total</b>                | <b>19</b>      |

Fuente: Elaboración propia.

Cabe destacar aquí que dos alumnas escogieron representar a mujeres líderes comunitarias indígenas en Chile (mapuches) y Perú (quechuas) justo frente a temas de despojos ambientales, causados por *commodities*. La mayor parte fueron representaciones a miembros del Sistema ONU, como ACNUR, OACDH, ONU Mujeres, FAO, Consejo de Derechos Humanos de la ONU y Panel Intergubernamental de Cambio Climático. Los representantes de ministerios de país fueron los siguientes: Igualdad de Género, Medio Ambiente, Trabajo, Educación y Población. De las organizaciones civiles mencionadas fueron Global Call to Action Against Poverty y Blue Ocean Institute, para temas de combate a la pobreza y protección de los océanos.

Este ejercicio fue de una riqueza destacable, puesto que permitió escuchar al alumnado analizando un ODS base, enfocándolo a las problemáticas locales de los países en cuestión, defender posturas como la defensa territorial, o en contra de la extracción de *commodities*, constituyendo experiencias muy importantes. Cabe destacar que este ejercicio superó las expectativas marcadas y, en este sentido, se considera replicar este proyecto académico nuevamente en el año 2023. Las cinco competencias básicas que nos planteamos al iniciar el curso fueron analizadas y confirmadas con este ejercicio de simulación, considerando que estos ejercicios académicos que vinculan teoría y práctica son de alta importancia tanto para el alumnado, por su necesaria aplicación, como para el profesorado, en tanto en cuanto los alumnos utilizan sus propios recursos más allá de la mera teoría mostrada durante la asignatura.

Gráfico 4. Tipo de organización representada



Fuente: Elaboración propia.

#### 4. Conclusiones

Los estudios recientes sobre la incorporación del desarrollo sostenible a la educación superior muestran que aún hace falta avanzar de forma firme. Concretamente, salvo en casos particulares, las universidades de Jalisco no hacen una consideración importante para la transversalidad de la perspectiva de sostenibilidad en la currícula universitaria. En este sentido, existen esfuerzos importantes que se están desarrollando desde la Red SDSN México, en particular con la UNAM y el Tec de Monterrey, ambas universidades que albergan el proyecto de la Agenda 2030.

Por otro lado, el ejercicio de realizar un Verano Internacional tanto por el ITESO como por las universidades jesuitas que forman parte de AUSJAL ha supuesto el inicio de un proceso de internacionalización que tiene gran envergadura. Así, y como una consecuencia positiva de la pandemia, dichas universidades encontraron una forma práctica de generar cursos a distancia, aprovechando esta nueva ola de educación en línea durante la pandemia, ayudando a generar procesos educativos internacionales en línea. En ese sentido, este curso se inscribe como una experiencia exitosa en esta magnitud. Lo mismo ha ocurrido en la Red Iberoamericana de Seguimiento a la Agenda 2030, que ha nacido como un proyecto educativo formativo para fomen-

tar las buenas prácticas de políticas públicas en materia de Agenda 2030 entre actores locales, académicos e implementadores a nivel subnacional en América Latina, aprovechando estas herramientas virtuales para generar procesos en comunidades de aprendizaje.

En este caso consideramos que los resultados del citado curso fueron muy exitosos, sobre todo teniendo en cuenta su composición y la falta de elementos teóricos de origen de los estudiantes sobre temas de desarrollo sostenible, el cumplimiento de las cinco competencias básicas que nos planteamos en el diseño del curso. Adicionalmente, concluimos el curso sembrando la semilla del desarrollo sostenible en esta comunidad de aprendizaje que, sin duda, ha sido de gran ayuda el hecho de llevarlo al nivel de un aprendizaje práctico, como fue el ejercicio de simulación de conferencia internacional, para confrontar la teoría del curso con una problemática específica en un territorio determinado. Así, buscar soluciones específicas en clave de ODS fue fundamental para que los discursos de los estudiantes fueran precisos y en clave socioambiental, es decir, en ODS, lo que contribuyó enormemente a que no se dispersaran en la preparación de sus debates y fueran concretos en sus análisis.

## Bibliografía

- BENAYAS, Javier, y otros (2006): «Educación para el desarrollo sostenible: evaluación de retos y oportunidades del decenio 2005-2014», *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 40, enero/abril. Disponible en: <<https://rieoei.org/historico/documentos/rie40a01.htm>>.
- CASCANTE, Kattya, Xira RUIZ e Isaías BARREÑADA (2022): «El Desarrollo de Competencias Profesionales en el Grado de Relaciones Internacionales. Un análisis a través de las prácticas externas», en PALLARES y otros (coords.): *Docencia, Ciencia y Humanidades: Hacia una enseñanza integral en la Universidad del Siglo XXI*, Madrid: Editorial Dykinson, S. L.
- CENTRO DE NOTICIAS ONU, UNESCO (2006): *Informe del Programa Educación para Todos en América Latina*, Nueva York.
- IN MUJERES (2018): *Agenda 2030: México hacia la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas*, Ciudad de México: Gobierno de México, Instituto Nacional de las Mujeres. Disponible en: <[http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/101295.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/101295.pdf)>.
- OPERITI, Renato (2021): *El currículo en la agenda educativa 2030. La Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación* (CLADE). Disponible en: <[https://orei.redclade.org/post\\_analisis/el-curriculo-en-la-agenda-educativa-2030/](https://orei.redclade.org/post_analisis/el-curriculo-en-la-agenda-educativa-2030/)>.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (2015): *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*, Nueva York.
- SACHS, Wolfgang (ed.) (1996): *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder* (primera edición en inglés en 1992), Perú: PRATEC.

- SANAHUJA, José Antonio (2015): «De los Objetivos del Milenio al desarrollo sostenible: Naciones Unidas y las metas globales post-2015», en M. MESA: *Focos de Tensión, cambio geopolítico y agenda global*, Anuario 2014-2015, Fundación Cultura de Paz, CEIPAZ.
- SANZ, Nuria (2017): *Objetivo 4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*, fasc. 4, colección Objetivos de Desarrollo Sostenible, México: Comisión Nacional de Derechos Humanos.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2018): *Experiencia de México en el monitoreo del ODS 4. Desafíos y Necesidades*, Ciudad de México.
- UNESCO (1990): *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*, Nueva York: Organización de las Naciones Unidas para la Educación.
- VERDIALES, D. (2021): «La mujer: pieza clave en el desarrollo sostenible. Estrategias contenidas en la Agenda 2030», *Revista Espiral Estudios sobre Estado y Sociedad*, vol. XXVIII, núm. 82, septiembre-diciembre.
- VIOTA, N. (coord.) (2019): *Unidad didáctica; Objetivos de Desarrollo Sostenible en el aula. ¡Tú también eres parte!*, País Vasco: Editorial Unesco.

**Anexo 1***Tabla 1. Composición del grupo y elección de tema para el ejercicio de simulación*

|    | <b>Carrera</b>               | <b>ods y problemática escogida</b>         | <b>Eje</b>  |
|----|------------------------------|--|-------------|
| 1  | Ingeniería Ambiental         | Agua y saneamiento/Chile                   | Planeta     |
| 2  | Relaciones Industriales      | Trabajo decente/España                     | Prosperidad |
| 3  | Biotechnología               | Cambio climático/Argentina                 | Planeta     |
| 4  | Comunicación                 | Educación/Corea del Sur                    | Personas    |
| 5  | Artes Audiovisuales          | Salario mínimo/Panamá                      | Personas    |
| 6  | Derecho                      | Paz/ods 16/Colombia                        | Paz         |
| 7  | Diseño                       | Fin de la pobreza/Ghana                    | Personas    |
| 8  | Ingeniería Financiera        | Igualdad de género/Noruega                 | Personas    |
| 9  | Diseño                       | Vida submarina/México                      | Planeta     |
| 10 | Arquitectura                 | Desigualdad/Chile                          | Social      |
| 11 | Nutrición                    | Hambre cero/Haití                          | Social      |
| 12 | Relaciones Internacionales   | Desigualdad de género/Afganistán           | Social      |
| 13 | Relaciones Internacionales   | Extractivismo/Perú/Minería a cielo abierto | Planeta     |
| 14 | Artes Audiovisuales          | Francia/Cambio climático                   | Planeta     |
| 15 | Comercio Internacional       | México/Educación                           | Personas    |
| 16 | Comercio y Negocios Globales | Pobreza/China                              | Personas    |
| 17 | Arquitectura                 | Migración/Venezuela                        | Personas    |
| 18 | Mercadotecnia                | Control natal de población/Japón           | Personas    |
| 19 | Contaduría                   | Desigualdades posguerra/Ucrania            | Personas    |
| 20 | Ingeniería Ambiental         | Cambio climático/Dinamarca                 | Planeta     |

PARTE II

## La Agenda 2030 y la universidad



# Introducción

En el marco de la Agenda 2030, la educación de calidad es fundamental y está estrechamente vinculada con la responsabilidad hacia los demás y hacia nuestro planeta. El ODS 4 de la Agenda 2030 se centra en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos. Este objetivo es considerado el motor de los otros dieciséis ODS, ya que sin una educación de calidad no se puede aspirar a una ciudadanía global con las capacidades necesarias para comprender un mundo en constante cambio y asumir la responsabilidad de construir sociedades más prósperas, cultas y justas.

La sostenibilidad, que es el eje principal de la Agenda 2030, solo puede lograrse mediante su incorporación como paradigma y a través de la concienciación y la formación de todas las personas. Si bien la educación para el desarrollo y el progreso de la sociedad no es algo nuevo, lo innovador en esta Agenda es la importancia otorgada a la calidad de la educación. Esta calidad va más allá de la meta básica de alfabetización y habilidades numéricas, y busca nuevos enfoques y entornos de aprendizaje que permitan alcanzar la justicia, la equidad social y la solidaridad global. La educación en la Agenda 2030 se concibe como un proceso transversal a lo largo de toda la vida de las personas, no solo como una educación universal.

La Agenda 2030 incluye como novedad la meta de lograr un acceso inclusivo y equitativo a la educación superior, que necesariamente debe ser de calidad. Es fundamental comprender la conexión entre la educación universitaria y la profesión docente. El profesorado, en su sentido más amplio, desempeña un papel clave en este proceso de transformación ciudadana, al ser facilitador de un aprendizaje que también debe abordar la diversidad, así como desarrollar competencias para la convivencia y la protección del medioambiente.

Para lograr estos objetivos, es necesario trabajar con los equipos docentes con el fin de mejorar su cualificación, aumentar su autonomía, y fortalecer su situación profesional y laboral, tal como destaca la Unesco (2015). Reconocer la importancia

del profesorado y su formación continua es crucial para garantizar una educación de calidad y promover el desarrollo sostenible en línea con los principios y metas de la Agenda 2030. En ella, la educación de calidad se considera un bien común que se promueve a través del conocimiento compartido en las universidades. El conocimiento generado en el ámbito académico se convierte en un factor estratégico para el progreso de las sociedades, siempre y cuando no se convierta en una nueva fuente de poder para unos pocos ni cause desigualdades entre los países y su ciudadanía.

En esta segunda parte del libro, se han seleccionado cuatro artículos que sitúan la Agenda 2030 en el contexto de la educación superior. Tres de ellos muestran el trabajo intensivo realizado por la Universidad Privada Franz Tamayo (Unifranz) de Bolivia en relación con su plan de estudios, y uno de la Universidad de Boyacá en Colombia.

Por un lado, en el artículo de Liliana Stephanie Oropeza, se destaca la inclusión de la Agenda 2030 en la malla curricular de la Universidad Unifranz. La autora analiza las ventajas y los beneficios de la incorporación de los principios y objetivos de la Agenda en la educación superior, poniendo un énfasis particular en los logros de los ODS a través del trabajo realizado por las universidades. La inclusión de la Agenda 2030 en la malla curricular universitaria tiene como objetivo principal promover la formación de profesionales conscientes de los desafíos globales y comprometidos con el desarrollo sostenible. Al integrar los ODS en los planes de estudio, se busca que los estudiantes adquieran los conocimientos y las habilidades necesarias para abordar los problemas actuales y futuros, en áreas como la pobreza, la desigualdad, el cambio climático y la justicia social. La autora también destaca la importancia de los laboratorios de innovación y educación en el contexto de la Agenda 2030. Estos espacios permiten el desarrollo de proyectos y actividades que fomentan el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas, brindando a los estudiantes la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos y contribuir a la consecución de los ODS. En resumen, el artículo de Liliana Stephanie Oropeza resalta el papel de los laboratorios de innovación y educación como espacios de aprendizaje práctico y creativo para promover la consecución de los ODS.

Por otro lado, en el artículo de Jeanette Patricia Jacobs se aborda el tema de las habilidades multimedia y transmedia en proyectos integradores en la Universidad Unifranz. La autora analiza cómo los planes educativos innovadores de esta institución logran combinar la excelencia académica con las demandas del mercado laboral, haciendo uso de la tecnología como herramienta clave. La autora resalta la importancia de desarrollar habilidades multimedia y transmedia en los estudiantes, ya que vivimos en una era digital donde el uso de diferentes medios y plataformas de comunicación es fundamental. Estas habilidades permiten a los estudiantes adquirir competencias en la creación y producción de contenidos digitales, así como en la comunicación efectiva a través de diferentes canales y formatos. La Universidad Unifranz ha imple-

mentado proyectos integradores que fomentan el uso de estas tecnologías como parte de la formación académica. Estos proyectos permiten a los estudiantes aplicar sus conocimientos en situaciones reales y trabajar de manera colaborativa, desarrollando habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad. La autora destaca que la integración de estas habilidades en la educación superior no solo prepara a los estudiantes para el mundo laboral actual, sino que también los dota de competencias necesarias para adaptarse a los cambios tecnológicos y enfrentar los desafíos del futuro. Estos proyectos permiten a los estudiantes combinar la excelencia académica con las demandas del mercado laboral, al tiempo que los capacitan para enfrentar los retos de la era digital y adaptarse a un entorno en constante evolución.

En el artículo «La aplicación práctica del conocimiento» escrito por Lita Domínguez y Estela Tango, de la Universidad Privada Franz Tamayo de Bolivia, se explora la importancia de la aplicación práctica del conocimiento en el contexto de la educación superior. Las autoras argumentan que la educación no se limita a la adquisición de conocimientos teóricos, sino que también es fundamental la capacidad de aplicar ese conocimiento en situaciones prácticas y reales. En este sentido, la Universidad Unifranz ha puesto énfasis en la implementación de metodologías de enseñanza que fomenten la aplicación práctica del conocimiento por parte de los estudiantes. El artículo analiza las ventajas y beneficios de este enfoque educativo. La aplicación práctica del conocimiento permite a los estudiantes desarrollar habilidades y competencias que son relevantes para el mundo laboral y para la resolución de problemas del entorno. Además, fortalece la capacidad de análisis crítico, la creatividad y la toma de decisiones informadas. Se destaca también el papel de los docentes en este enfoque, quienes actúan como facilitadores del aprendizaje, brindando orientación y apoyo a los estudiantes en el proceso de aplicación práctica del conocimiento. Cabe destacar que esta no solo enriquece la formación de los estudiantes, sino que también contribuye a su desarrollo profesional, así como a su preparación para los desafíos del mundo real.

En el cuarto artículo, de la Universidad de Boyacá en Colombia, los autores comparten una experiencia con la modalidad de educación en línea (*e-learning*) desde la universidad. Este artículo ofrece una perspectiva sobre cómo las universidades pueden adaptarse a las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje a través de plataformas digitales, aprovechando las oportunidades que brinda la tecnología, para facilitar el acceso a la educación y superar barreras geográficas y socioeconómicas. La educación en línea, también conocida como *e-learning*, es un enfoque educativo que utiliza las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para proporcionar oportunidades de aprendizaje a distancia a través de plataformas digitales. Esta modalidad de enseñanza permite a los estudiantes acceder a cursos y materiales de estudio en línea, interactuar con sus profesores y compañeros a través de herramientas de co-

municación en línea, participar en actividades de aprendizaje y realizar evaluaciones a través de plataformas virtuales. Asimismo, la educación en línea ofrece numerosos beneficios, como la flexibilidad de tiempo y lugar, lo que permite a los estudiantes acceder al contenido del curso y participar en actividades de aprendizaje según su propia conveniencia. Además, esta modalidad de educación puede superar barreras geográficas y socioeconómicas al eliminar la necesidad de desplazamientos físicos y ofrecer una opción más asequible para aquellos que no pueden permitirse una educación presencial tradicional. En el contexto universitario, la educación en línea ha ganado popularidad debido a su capacidad para llegar a un público más amplio, ofrecer programas académicos variados y adaptarse a las demandas y necesidades de los estudiantes en el entorno digital actual. Muchas universidades han implementado programas en línea y han desarrollado plataformas virtuales para ofrecer cursos completos, programas de grado y oportunidades de educación continua. Es importante destacar que la implementación exitosa de la educación en línea requiere de una planificación cuidadosa, un diseño instruccional adecuado, un apoyo técnico eficiente y estrategias de interacción y participación efectivas para garantizar una experiencia de aprendizaje enriquecedora para los estudiantes.

Estos cuatro artículos ilustran la importancia de abordar la Agenda 2030 desde la educación superior, destacando la necesidad de incluir los principios de sostenibilidad, innovación y tecnología en los planes de estudio universitarios, así como la importancia de adaptarse a las nuevas modalidades educativas para garantizar un acceso equitativo a la educación de calidad.

# Inclusión de la Agenda 2030 en la malla curricular de la Universidad Unifranz

LILIANA STEPHANIE OROPEZA  
*Universidad Privada Franz Tamayo (Bolivia)*

## 1. Introducción

La Agenda 2030, adoptada en 2015 por los 193 estados miembros de las Naciones Unidas, establece diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) desglosados en 169 metas. Esta agenda se enfoca en los pilares ambiental, económico y social, y busca abordar desafíos globales urgentes, como la erradicación de la pobreza, la promoción de la prosperidad económica, la inclusión social, la sostenibilidad medioambiental, la paz y el buen gobierno para todos los pueblos para el año 2030. Anualmente, en el marco del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (ECOSOC), se lleva a cabo el Foro Político de Alto Nivel sobre Desarrollo Sostenible en julio, donde los países tienen la oportunidad de presentar su Informe Voluntario Nacional. Este informe permite a los países mostrar los avances logrados en la implementación de los ODS, compartir buenas prácticas y exponer los desafíos que enfrentan. En 2021, Bolivia presentó su Informe Voluntario Nacional por primera vez.

A pesar de que han transcurrido ocho años desde el inicio de la Agenda 2030, lamentablemente, los dos últimos años, especialmente el 2020, han representado un retroceso en su cumplimiento. Por lo tanto, es necesario redoblar esfuerzos, especialmente ahora que se ha entrado en la «década de acción». Además, se deben considerar los efectos de los conflictos bélicos que se extienden a otros países.

Uno de los sectores más afectados ha sido la educación; así, tanto profesorado como alumnado tuvieron que adaptarse a los nuevos métodos, muchas veces con la limitación de acceso a Internet. No obstante, algo innegable es que la nueva normalidad se quedará y, con ella, los nuevos métodos de educación.

## 2. Aproximación conceptual

El ODS 4 de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas tiene un enfoque directo en la educación, reconociendo su importancia para el desarrollo sostenible a nivel global. El ODS 4 busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todas las personas.

Dentro del citado ODS 4, la educación superior tiene un papel crucial en la meta 4.3, que se propone asegurar el acceso en condiciones de igualdad a una formación técnica, profesional y superior de calidad para hombres y mujeres, incluyendo la enseñanza universitaria. Esto implica la necesidad de brindar oportunidades educativas a todos los individuos, sin importar su género, origen socioeconómico o ubicación geográfica.

Sin embargo, es importante destacar que el ODS 4 no se limita solo a la educación, ya que está intrínsecamente relacionado con otros Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación de calidad tiene un impacto significativo en la erradicación de la pobreza (ODS 1), la mejora de la salud y el bienestar (ODS 3), la promoción de la igualdad de género (ODS 5), la generación de trabajo decente y crecimiento económico (ODS 8), la promoción de patrones de producción y consumo responsables (ODS 12), la acción por el clima (ODS 13) y el fortalecimiento de la paz, la justicia y las instituciones sólidas (ODS 16).

Para llevar a cabo el ODS 4 de manera efectiva, se ha establecido el Marco de Acción Educación 2030. Este marco proporciona una guía para la implementación de políticas y prácticas educativas que fomenten la inclusión, la calidad y la pertinencia de la educación superior. Además, este ODS enfatiza la importancia de aprovechar plenamente las tecnologías de la información y la comunicación, los recursos educativos abiertos y las modalidades de enseñanza a distancia para ampliar el acceso y garantizar así un aprendizaje continuo y relevante.

Las universidades desempeñan un papel fundamental en la consecución de las metas del ODS 4 y su aplicación práctica. Como centros de conocimiento, investigación y formación, las instituciones académicas tienen la responsabilidad de proporcionar una educación de calidad que prepare a los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI y contribuir al desarrollo sostenible. Esto implica no solo transmitir conocimientos, sino también fomentar habilidades críticas, creativas y analíticas, promover la inclusión y la diversidad, y desarrollar una conciencia global y el compromiso cívico en los estudiantes. En resumen, el ODS 4 de la Agenda 2030 destaca la importancia de la educación como un motor para el desarrollo sostenible. La educación superior tiene un papel fundamental en la consecución de este objetivo, al proporcionar oportunidades de aprendizaje de calidad, promover la igualdad de acceso y contribuir a

la mejora de otros aspectos clave del desarrollo sostenible. Es responsabilidad de las universidades adaptarse a las demandas y a los desafíos actuales.

### **3. El planteamiento metodológico de la inclusión de la Agenda 2030 en la malla curricular de la universidad**

Las cuestiones planteadas por los ODS representan uno de los mayores desafíos a los que se enfrenta el mundo en la actualidad. Para abordarlos de manera efectiva, es crucial que el desarrollo sostenible se convierta en el fundamento de la investigación en todos los niveles. Con este fin, se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo general: determinar las ventajas de la inclusión de la Agenda 2030 y la perspectiva de sostenibilidad en las currículas e investigaciones de las instituciones educativas. Se busca comprender cómo la incorporación de estos elementos puede contribuir al logro de los ODS y promover un desarrollo sostenible a nivel global.

Entre los objetivos específicos estarían: (1) Describir los ODS relacionados con la educación y destacar la importancia de las universidades en la consecución de estos objetivos. Se pretende analizar la interrelación entre la educación y los ODS, identificando cómo las instituciones de educación superior pueden desempeñar un papel fundamental en su cumplimiento; (2) Determinar el grado de incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en las currículas de la Universidad Unifranz. Se llevará a cabo un análisis detallado de los planes de estudio de la universidad para identificar cómo se abordan los ODS en los programas académicos y evaluar el nivel de integración de los mismos; (3) Analizar casos en los que se hayan establecido alianzas entre la academia y otros actores, con el fin de cumplir con los ODS. Se examinarán experiencias exitosas en las que la universidad haya colaborado con empresas, organizaciones no gubernamentales u otras instituciones académicas para implementar proyectos o iniciativas alineadas con los ODS. El objetivo es identificar buenas prácticas y lecciones aprendidas que puedan servir como referencia para futuras alianzas.

El cumplimiento de estos objetivos permitirá obtener información relevante sobre la inclusión de la Agenda 2030 y los ODS en la educación superior, particularmente en la Universidad Unifranz. Los resultados obtenidos servirán como base para promover una mayor integración de los ODS en los planes de estudio y fomentar alianzas estratégicas que contribuyan al desarrollo sostenible y a la consecución de los objetivos globales.

#### 4. Experiencia y práctica

Es preciso considerar que la Agenda 2030, con sus diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), es el acuerdo multilateral más importante para promover el desarrollo sostenible a nivel mundial. Se ha establecido como la hoja de ruta a seguir para alcanzar metas ambiciosas de cara al año 2030. Para que los países puedan evaluar y compartir sus avances, así como los desafíos que enfrentan en la implementación de los ODS, se han creado los Informes Voluntarios Nacionales (IVN). Estos informes permiten a los gobiernos presentar sus logros, identificar áreas donde se necesita apoyo y reflexionar sobre las lecciones aprendidas durante el proceso de implementación.

En el último Foro Político de Alto Nivel sobre Desarrollo Sostenible, un total de 51 países presentaron sus Informes Voluntarios Nacionales, incluyendo Bolivia, que lo hizo por primera vez. Esta iniciativa demuestra la voluntad política de los países para cumplir con los ODS y establecer la coordinación entre diversas instituciones y actores relevantes. La presentación de un IVN conlleva varias ventajas. En primer lugar, demuestra la voluntad política de un país para abordar los desafíos de desarrollo sostenible. Además, implica la coordinación entre diferentes instituciones y actores durante todo el proceso de elaboración del informe. También ayuda a identificar áreas específicas donde se necesita apoyo adicional, y a extraer lecciones críticas y reflexiones para mejorar las estrategias implementadas.

El secretario general de las Naciones Unidas ha proporcionado directrices para la elaboración y presentación de los IVN. Estas directrices incluyen la apertura, la inclusión, la participación y la transparencia en el proceso de elaboración del informe, así como el enfoque en las personas, la igualdad de género, el respeto de los derechos humanos y la atención a los grupos más vulnerables. Además, se espera que los informes tengan una perspectiva a largo plazo, destacando los logros alcanzados y los desafíos existentes, y que contribuyan a movilizar los recursos y las alianzas necesarias para encontrar soluciones y promover mejores prácticas. En resumen, los IVN desempeñan un papel crucial en el seguimiento y la revisión de los avances en la implementación de los ODS. Al promover la transparencia, la participación y la reflexión crítica, contribuyen a fortalecer los esfuerzos nacionales para lograr un desarrollo sostenible y alcanzar las metas establecidas en la Agenda 2030.

Las universidades desempeñan un papel único y fundamental en la promoción de los ODS a través de sus actividades de investigación, enseñanza, operaciones y liderazgo comunitario. Comprometerse con los ODS brinda beneficios significativos a las universidades, ya que les permite demostrar su impacto en la sociedad, responder a la demanda de educación relacionada con la Agenda 2030, establecer nuevas asociaciones y alianzas, acceder a fuentes de financiamiento adicionales y definir una identidad institucional responsable y globalmente consciente.

Es crucial dotar a los estudiantes de habilidades que les permitan evaluar cómo sus acciones pueden contribuir o perjudicar el logro de los ODS. Al proporcionar a los estudiantes conocimientos, habilidades y experiencias profesionales relevantes, se crean implementadores de los ODS más efectivos, lo que acelera la ejecución de la Agenda 2030. En el caso de la Universidad Privada Franz Tamayo, es importante realizar un análisis exhaustivo de las acciones que está llevando a cabo para apoyar y contribuir a los ODS en todas sus áreas o en ámbitos específicos. Este análisis proporciona una base sólida para identificar las fortalezas, deficiencias y sinergias existentes dentro de la universidad. Utilizar los ODS como guía para mapear las acciones universitarias permite identificar los grupos de interés clave y los líderes potenciales para cada objetivo, así como establecer las prioridades y acciones necesarias para cumplir con los ODS. Además, este enfoque contribuye a construir un caso de estudio y ejemplos de buenas prácticas que promueven una mayor implicación de la universidad con los ODS.

Por todo ello, las universidades tienen una gran oportunidad para influir positivamente en la implementación de los ODS. Al comprometerse y alinear sus acciones con ellos, las universidades pueden desempeñar un papel crucial en la transformación hacia un desarrollo sostenible. Esto implica evaluar y mejorar constantemente las actividades académicas, la investigación, la gestión institucional y la participación comunitaria para maximizar el impacto positivo en la sociedad y contribuir activamente al logro de los ODS. Además, las universidades pueden aprovechar su posición única como centros de conocimiento y aprendizaje para abordar los desafíos y oportunidades planteados por los ODS. Pueden realizar investigaciones y estudios que generen conocimientos y soluciones innovadoras para enfrentar los problemas globales. Asimismo, pueden integrar los principios de sostenibilidad, así como la enseñanza de los ODS en sus planes de estudio, proporcionando a los estudiantes las herramientas y el conocimiento necesarios para abordar los desafíos actuales y futuros.

La colaboración y la creación de alianzas son elementos clave para el logro de los ODS. Las universidades pueden establecer asociaciones con otros actores clave, como gobiernos, organizaciones no gubernamentales y empresas, para impulsar acciones conjuntas y maximizar el impacto de sus esfuerzos. Estas alianzas pueden fomentar la transferencia de conocimientos y el intercambio profesional al tiempo que contribuyen a la implementación de la Agenda 2030.

#### 4.1. INCORPORACIÓN DE LOS ODS EN LA UNIVERSIDAD PRIVADA FRANZ TAMAYO

Las universidades desempeñan un papel único y fundamental en la promoción de los ODS, y su compromiso y contribución son esenciales para lograr un futuro sostenible. Para iniciar este proceso, es crucial realizar un análisis exhaustivo de las

acciones que la universidad está llevando a cabo en apoyo y contribución a los ODS, abarcando todas las áreas o en ámbitos específicos de la institución. Este análisis proporciona una visión clara de las iniciativas existentes y permite identificar las fortalezas y debilidades de la universidad en relación con los ODS. Al utilizar los ODS como guía, se puede realizar un mapeo de las acciones y programas que la universidad ha implementado o planea implementar para contribuir a los objetivos establecidos en la Agenda 2030.

Durante este proceso de mapeo, es importante involucrar a los diferentes actores de la comunidad universitaria, como docentes, estudiantes, personal administrativo y líderes académicos. Esto permite identificar los principales grupos de interés y líderes potenciales que pueden impulsar el progreso hacia los ODS dentro de la universidad. Además de identificar las acciones existentes, el análisis también proporciona una oportunidad para identificar sinergias y áreas de colaboración dentro de la universidad. Al conectar las diferentes iniciativas y programas relacionados con los ODS, se pueden maximizar los recursos y generar un mayor impacto en la comunidad universitaria y en la sociedad en general. El análisis también ayuda a identificar las prioridades específicas de la universidad en relación con los ODS. Esto permite establecer metas claras y definir acciones concretas para avanzar en cada objetivo. Al tener en cuenta las fortalezas y debilidades identificadas, la universidad puede desarrollar estrategias efectivas para abordar los desafíos y aprovechar las oportunidades en su camino hacia la sostenibilidad.

Así, además de realizar un análisis interno, es importante examinar casos exitosos y buenas prácticas de otras universidades que han logrado una alta implicación con los ODS. Esto proporciona inspiración y conocimiento para la universidad, permitiendo aprender de las experiencias de otros y adaptar las mejores prácticas a su propio contexto. Esto hace que el análisis de las acciones universitarias en relación con los ODS sea un punto de partida fundamental para aumentar la implicación y contribución de la universidad en la agenda de desarrollo sostenible. Este proceso de análisis proporciona una base sólida para establecer metas, identificar líderes y grupos de interés, identificar sinergias y promover la colaboración interna y externa. Al construir un caso de estudio y buenas prácticas, la universidad puede compartir su experiencia y contribuir al avance global hacia los ODS.

En abril de 2022, se llevó a cabo la firma de un importante acuerdo de cooperación entre el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) Bolivia y la Universidad Privada Franz Tamayo. En este «Memorándum de Entendimiento» destaca el papel fundamental que desempeña la universidad como difusora de conocimiento en el cumplimiento de los ODS. En este contexto, es crucial que el desarrollo sostenible se convierta en el eje central de la currícula e investigación en todos los niveles educativos para abordar de manera efectiva los ODS. Del mismo modo, se pretende

fortalecer la colaboración, por lo que ambas instituciones se comprometieron a trabajar conjuntamente en diversas áreas de cooperación, que incluyen:<sup>1</sup>

1. Promover espacios de discusión y análisis de temas relacionados con el contexto económico, social, de género e innovación. Estos espacios permitirán generar conocimiento y fomentar la reflexión en torno a estos temas cruciales para el desarrollo sostenible.
2. Colaborar en la creación de mecanismos y herramientas de capacitación digital continua que mejoren la práctica pedagógica y eleven la calidad de la enseñanza tanto para directores y docentes como para estudiantes. En este sentido, se busca transformar la educación mediante la implementación de la Plataforma Red de Innovación Educativa para Latinoamérica (Red I+E LATAM).
3. A través del laboratorio de fabricación, conocido como FABLAB, se buscará fomentar la cocreación de conocimiento utilizando nuevas tecnologías para la experimentación y resolución de problemas. Este espacio se convertirá en un lugar donde los beneficiarios podrán crear, aprender y enseñar de forma innovadora.
4. La generación de publicaciones y artículos a través de las redes internas y externas de comunicación será otro ámbito de colaboración entre ambas instituciones. Estos trabajos podrán ser desarrollados tanto de manera conjunta como individual, contribuyendo así a la difusión del conocimiento y la generación de evidencias en el ámbito académico.
5. Promover acciones destinadas a fortalecer el ecosistema emprendedor con enfoque de género. Esto incluye la creación de una red de mentores, la aceleración de emprendimientos de triple impacto y la generación de evidencias centradas en los esfuerzos realizados por el Instituto de Mujer y Empresa (IME) Bolivia.
6. Apoyar las actividades en favor de la salud y la educación inclusiva —de poblaciones vulnerables y rurales—, promoviendo el desarrollo sostenible buscando no dejar a nadie fuera del programa. En el marco del acuerdo de colaboración entre la Universidad Privada Franz Tamayo (Unifranz) y el PNUD, esta se compromete a brindar apoyo en actividades relacionadas con la salud y la educación inclusiva, especialmente enfocadas en poblaciones vulnerables y rurales. El objetivo es promover el desarrollo sostenible y asegurarse de que nadie quede excluido de los programas y beneficios.

<sup>1</sup> El PNUD y UNIFRANZ fortalecen alianza para promover el desarrollo sostenible de Bolivia desde la investigación y la academia Unifranz.

Una de las importantes oportunidades que surgirán de este acuerdo es la participación de Unifranz en el Laboratorio de Aceleración del PNUD, una iniciativa que involucra a 115 países, incluyendo Bolivia. Esta colaboración permitirá sumar los aportes académicos de Unifranz a nivel internacional, fortaleciendo así su contribución a la implementación de los ODS. Este acuerdo marca un primer y significativo paso hacia la internalización del apoyo a la investigación sobre los ODS dentro de las políticas y la cultura universitaria. A medida que se avance en esta dirección, Unifranz puede tomar medidas adicionales, como aumentar la sensibilización sobre los ODS entre los investigadores, tanto aquellos que están iniciando su carrera como aquellos con más experiencia. También puede ayudar a los estudiantes a comprender cómo sus investigaciones pueden estar relacionadas, y contribuir a varios ODS y sus metas.

Es importante que Unifranz priorice la investigación relacionada con los ODS y reclute personal académico adecuado para abordar estos temas. Además, se pueden desarrollar criterios de promoción académica que valoren las contribuciones a los ODS, y se puede exhibir y destacar la investigación relacionada con los ODS en los principales proyectos de la universidad. Unifranz puede alentar a los investigadores, estudiantes y docentes a participar en los esfuerzos de la comunidad investigadora global para apoyar los ODS, ya sea a través de evaluaciones internacionales o estableciendo alianzas con otras universidades y agencias de las Naciones Unidas. Un ejemplo concreto de participación activa de Unifranz como institución académica puede ser su involucramiento en la preparación del Informe Voluntario Nacional, especialmente en las áreas ecológicas, sociales y ambientales de la Agenda 2030. Esto permitirá que la universidad aporte su experiencia y conocimiento en la revisión y evaluación de los avances y desafíos de Bolivia en relación con los ODS.

Este acuerdo de colaboración ofrece a Unifranz la oportunidad de ampliar su impacto en la implementación de los ODS a través de diversas acciones, desde la investigación y la enseñanza hasta la participación activa en informes nacionales y la creación de alianzas estratégicas. Al hacerlo, la universidad se posiciona como un actor clave en la consecución de los ODS, y contribuye de manera significativa al desarrollo sostenible en Bolivia y a nivel global.

## **5. Algunos beneficios de la incorporación de la Agenda 2030 en la docencia y práctica**

La incorporación de la Agenda 2030 en la docencia y práctica universitaria ofrece una serie de beneficios significativos que fortalecen el compromiso de la institución con el desarrollo sostenible. A continuación, se detallan dos beneficios clave:

## 5.1. CONSTRUCCIÓN DE ALIANZAS CON NUEVOS SOCIOS EXTERNOS E INTERNOS

La Agenda 2030 proporciona un marco común que permite a la universidad establecer alianzas y trabajar en colaboración con diversos actores tanto dentro como fuera de la institución. Esto incluye el sector público y privado, así como organizaciones de la sociedad civil. Al adoptar los ODS como guía, se pueden crear sinergias y colaboraciones en áreas de investigación y educación que aborden intereses compartidos. Estas alianzas fortalecen el vínculo de la universidad con otros agentes de la sociedad, lo que a su vez facilita la inserción laboral de los estudiantes al establecer conexiones con potenciales empleadores y oportunidades de prácticas profesionales en empresas comprometidas con la sostenibilidad.

## 5.2. ACCESO A FUENTES DE FINANCIAMIENTO

Las agencias financiadoras y socias de cooperación internacional están cada vez más enfocadas en apoyar proyectos y programas que contribuyan al cumplimiento de la Agenda 2030. Al alinear la docencia y la práctica universitaria con los ODS, la institución puede acceder a diversas fuentes de financiamiento disponibles para proyectos relacionados con el desarrollo sostenible. Estas fuentes de financiamiento pueden provenir de organismos internacionales, agencias gubernamentales y programas de cooperación, entre otros. Al destacar la integración de los ODS en la enseñanza y la investigación, la universidad se posiciona como un socio atractivo para recibir apoyo financiero y recursos adicionales que fortalezcan sus iniciativas sostenibles.

En resumen, la incorporación de la Agenda 2030 en la docencia y práctica universitaria no solo fortalece el compromiso de la institución con el desarrollo sostenible, sino que también genera beneficios tangibles. Estos incluyen la construcción de alianzas estratégicas con diversos actores y el acceso a fuentes de financiamiento específicas para proyectos alineados con los ODS. Al aprovechar estas oportunidades, la universidad puede ampliar su impacto y contribuir activamente a la consecución de los objetivos globales de desarrollo sostenible.

## 6. Recomendaciones

Integrar los ODS y los principios de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) en todos los cursos de grado y posgrado, así como en la formación en investigación, es un enfoque fundamental para fomentar el compromiso y la comprensión de los

desafíos globales de desarrollo sostenible. Duplicaremos y ampliaremos los puntos clave relacionados con este tema:

- En primer lugar, resulta determinante la integración en los planes de estudio. Es esencial asegurar que los ODS y los principios de la EDS estén presentes en todos los cursos de grado y posgrado. Esto implica revisar y ajustar los planes de estudio para incorporar contenidos relacionados con los ODS, así como la promoción de habilidades y actitudes necesarias para abordar los desafíos sostenibles. La formación en investigación también debe incluir la perspectiva de los ODS, alentando a los estudiantes a investigar y generar conocimiento que contribuya a la consecución de los objetivos.
- En segundo lugar, hay que impulsar la formación para el personal docente y los coordinadores de cursos. Es fundamental proporcionar formación sobre los ODS y la EDS al personal responsable de la elaboración de los planes de estudio, la coordinación de los cursos y los profesores. Esta formación les permitirá comprender la importancia de los ODS, integrarlos en su enseñanza y diseñar evaluaciones que los aborden. Además, ayudará a desarrollar habilidades pedagógicas para facilitar un aprendizaje efectivo sobre los ODS.
- En tercer lugar, y en lo que a la investigación en ODS se refiere, la universidad debe fomentar y promover los ODS como un tema de investigación relevante. Esto implica apoyar y respaldar todas las formas de enfoques de investigación necesarios para abordar los ODS, como la investigación interdisciplinaria y transdisciplinaria. De este modo, al alentar a los investigadores a enfocarse en los desafíos y soluciones relacionados con los ODS, la universidad contribuye al avance del conocimiento y al desarrollo de soluciones sostenibles.
- En cuarto y último lugar, la colaboración es crucial para lograr un impacto significativo en el cumplimiento de los ODS. La universidad debe promover y apoyar asociaciones de múltiples partes interesadas, movilizandoy compartiendo conocimientos, experiencias, tecnologías y recursos financieros. Al establecer alianzas con otros actores, como agencias gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil, empresas y otras universidades, se fortalece la capacidad de abordar los desafíos globales de manera más efectiva y promover un desarrollo sostenible en todos los países.

En definitiva, la integración de los ODS y la EDS en la docencia, formación en investigación y práctica universitaria, es esencial para desarrollar una educación relevante y comprometida con el desarrollo sostenible. Al enfocarse en la integración curricular, la formación docente, la investigación en ODS y la colaboración con múltiples actores,

la universidad puede desempeñar un papel fundamental en la promoción y el logro de los ODS a nivel global.

## Bibliografía

- CRUE (2018): *El compromiso de las universidades españolas con la Agenda 2030*.
- NACIONES UNIDAS (2018): *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G. 2681-P/Rev. 3), Santiago, Chile.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (2017): *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*, París: Unesco.
- REDS (2020): *Cómo evaluar los ODS en las universidades*.
- SDSN AUSTRALIA/PACIFIC (2017): *Getting Started with the SDGs in Universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector*, edición española a cargo de la Red Española de Desarrollo Sostenible (REDS). Disponible en: <<http://reds-sdsn.es/wp-content/uploads/2017/02/Guia-ODS-Universidades-1800301-WEB.pdf>>.
- SUSTAINABLE DEVELOPMENT SOLUTIONS NETWORK (2016): *Getting Started with the SDGs in Cities: A Guide for Stakeholders*.
- UNITED NATIONS GENERAL ASSEMBLY (2015): *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, A/RES/70/1.



# El desarrollo de habilidades multimedia y transmedia en la universidad

JEANNETTE PATRICIA JACOBS  
*Universidad Privada Franz Tamayo (Bolivia)*

## 1. Introducción

La universidad, como parte fundamental de la educación en una sociedad va mutando su enfoque pedagógico y va sufriendo una serie de transformaciones de acuerdo con las épocas y a los cambios en los diferentes campos del saber humano. De ahí que su diseño educativo se encuentra intrínsecamente relacionado con las nuevas tecnologías. En este sentido:

[...] responde al cambiante contexto que experimenta la educación superior, debido al advenimiento de la economía del conocimiento y el rápido y permanente desarrollo de las tecnologías de la comunicación. En este contexto cabe la pregunta de cómo consiguen las instituciones de educación superior comprender y utilizar los enfoques pedagógicos y curriculares más adecuados y relevantes, para no quedar ajenas a estas tendencias de desarrollo social, cultural, tecnológico y económico del mundo (Vásquez, 2016: 30-53).

El punto de inflexión para que estos cambios ocurran en una universidad como Unifranz fue menester desde el punto de vista innovador, pues las directrices de un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje apuntaron no solo al conocimiento propio en las aulas, sino a la excelencia fuera de ellas.

En ese contexto, el desarrollo de habilidades de multimedia y transmedia, a través de Proyectos Integradores, aplica las destrezas de los conocimientos como prácticas estudiantiles que contribuyen a la formación integral del profesional.

Dicho de otro modo, es una experiencia educativa de la Unifranz a través de un modelo educativo *Blended Learning Experience* (BLX) que ha permitido desarrollar programas como los proyectos Integradores que constituyen estrategias didácticas, cuyo propósito es vincular los conocimientos teóricos y las habilidades prácticas para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas reales del contexto general y laboral, tomando en cuenta el componente multiversa (que es un reto profesional)

que se ha implementado en el plan de estudios desde el quinto al octavo semestre, para fortalecer competencias adquiridas en el área de formación al que pertenecen los estudiantes.

Esta metodología de formación de la Unifranz, al margen de las características propias del modelo educativo, ha permitido la pronta inserción laboral de los estudiantes precisamente por la aplicación de los tres saberes: saber, saber hacer y saber ser, y los prepara para desenvolverse adecuadamente en el campo profesional de forma ética, eficiente y eficaz.

En esa dinámica, esta forma de trabajo responde al objetivo general del Plan Estratégico de Educación, que es «Transformar el sistema educativo» bajo líneas de acción que son: innovación, creatividad e internacionalización con enfoque propositivo del desarrollo humano y del trabajo en equipo.

## 2. Proyecto integrador

Un proyecto integrador es una práctica pedagógica que favorece la formación integral del estudiante. Los proyectos integradores tienen como objetivo movilizar e interrelacionar los conocimientos desarrollados por los sujetos de un periodo académico en la búsqueda de la solución de un problema determinado (Moura, 2007).

En general, el proyecto integrador tiene como objetivo estimular la investigación desarrollando la capacidad de toma de decisiones, planificación, gestión del tiempo y el desarrollo del sentido crítico, entre otros. En el momento de las entregas finales del semestre académico, se contempla el desarrollo de la oralidad y la adopción de escritura estandarizada. Los procedimientos de los proyectos integradores buscan resolver un problema complejo para ser resuelto en equipo, estimulando así la construcción de habilidades profesionales e interpersonales a través de interacciones entre los miembros del grupo (Santos y Barra, 2012).

### 2.1. ELABORACIÓN

La elaboración del proyecto integrador implica que los estudiantes, al cursar cada uno de sus semestres académicos, delimiten una problemática y visualicen su solución con los recursos científicos disponibles. La integración del conocimiento se logra a partir del diseño y ejecución de un ejercicio de investigación que se articula con la intervención en el contexto en el que participan. Para esto, los estudiantes en cada semestre académico deben:

| PROCESO DE UN PROYECTO INTEGRADOR |   |  |
|-----------------------------------|---|--|
| Identificar                       | Formulando un problema de investigación | Lo que genera a responder el mismo en todo el semestre                                     |
| Fundamentar                       | Ya sea en forma teórica y/o empírica    | Esa propuesta de investigación   |
| Seleccionar                       | Bajo las vías metodológicas             | Para el problema formulado   |
| Desarrollar                       | Aplicar el proyecto integrador          | Analizar los resultados, realizar la discusión correspondiente y elaborar el informe final |

## 2.2. ¿QUÉ ESTAMOS HACIENDO?

Un proyecto integrador debe posicionarse en cada uno de los estudiantes como un factor determinante para que los resultados sean satisfactorios. En ese marco, la creación de grupos también favorece en el desarrollo de competencias, ya que trabajar en equipo puede reunir las capacidades individuales haciendo un todo coherente y dinámico. El proyecto se realiza entonces bajo la asesoría de todos los docentes de cada semestre. Por lo tanto, el estudiantado recibe la tutoría de los profesores de las materias núcleo, de apoyo y de formación en investigación.

Esta estrategia pedagógica rinde, como ya se dijo, sus frutos, pues conlleva una serie de resultados favorables. Sin embargo, demanda, por una parte, un docente no solo con un amplio dominio del conocimiento sino con una actitud investigativa, flexible, reflexiva, crítica, creativa, capaz de proponer y favorecer el desarrollo de un trabajo interdisciplinario y de enfrentarse a las situaciones cambiantes que se presentan en el aula; y, por otra, la participación activa de los profesores, por lo que se han generado espacios permanentes de reflexión docente orientados a analizar, discutir y planear la forma como los diferentes saberes que se abordan en cada semestre académico se pueden articular para orientar a los estudiantes en la elaboración del proyecto integrador (Ramírez, 2007).

## 2.3. RECURSOS

A la hora de abordar estas nuevas narrativas, conviene definir las para entender su dinámica y su gran aporte dentro del espectro de las nuevas tecnologías usadas en los contextos de enseñanza y aprendizaje definidos. En ese marco, se tratará de precisar ciertos conceptos clave sujetos a la convergencia mediática.

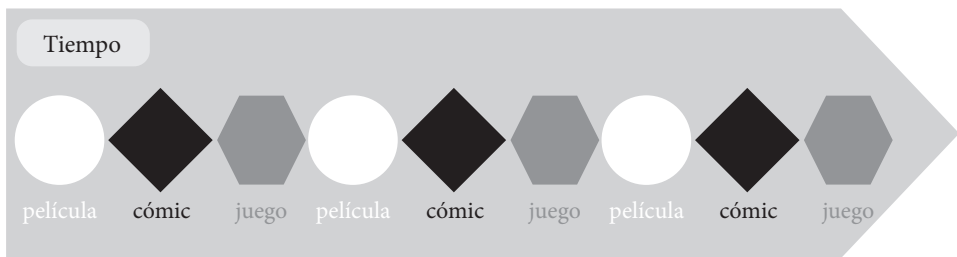
### 2.3.1. Multimedia

Si bien el término proviene etimológicamente de la palabra *multimedia* (múltiples medios), fue usado desde la década de los noventa para conceptualizar cómo varios medios almacenan, transmiten, muestran y perciben la información. Dicho en otras palabras: es cualquier combinación de textos, sonidos, imágenes o gráficos. Entonces, dentro de los proyectos integradores, el uso de distintos formatos para contar una historia en un mismo canal puede denominarse como multimedia o multiplataforma. Consiste en la narración de la misma historia en diferentes medios o soportes, adaptándose al lenguaje-forma (Bálanz, 1978) de cada uno de ellos. En suma, se puede deducir que el término *multimedia* puede también ser entendido como adaptación.

### 2.3.2. Crossmedia

Las diferentes realidades convergen en este término. En el ámbito concreto de la narración, hablar de *crossmedia storytelling* es hacerlo de una narración integrada que se desarrolla a través de diversos medios, con diversos autores y estilos, que los receptores deberán consumir para poder experimentar el relato completo:

Figura 1. Esquema de un producto crossmedia



Fuente: Long, 2007.

Cross-media se refiere a experiencias integradas a través de múltiples medios que incluyen Internet, videos, televisión, dispositivos móviles, DVD, prensa y radio. La incorporación de nuevos medios en la «experiencia crossmedia» implica niveles más altos de interactividad en la audiencia. En otras palabras, supone una experiencia (con frecuencia una especie de historia) que ‘leemos’ viendo una película, introduciéndonos en una novela, jugando a un juego, dando un paseo, etc. Y esta experiencia está conectada a través de varios medios, vinculados por medio de la historia y la interactividad de la audiencia (Davidson, 2010: 8).

En efecto, como señala De Haas (2002), el papel que asumen los receptores en un relato *crossmedia* constituye un elemento consustancial a su definición. Dicho en palabras más simples, es contar la misma historia en diferentes canales.

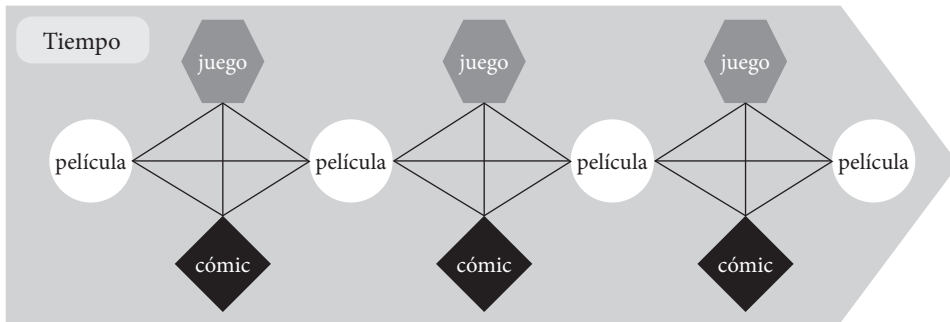
### 2.3.3. Transmedia

Se cuentan varias historias que están dentro de un mismo mundo o universo.

Cada medio hace lo que se le da mejor, por lo que una historia puede ser introducida a través de una película, expandida a través de televisión, novelas, cómics y su mundo puede ser explorado y experimentado a través de un videojuego. Cada producto de la franquicia debe ser suficiente autocontenido para posibilitar su consumo autónomo. [...] Cualquier producto dado es un punto de acceso a la franquicia como un todo (Jenkins, 2008: 101).

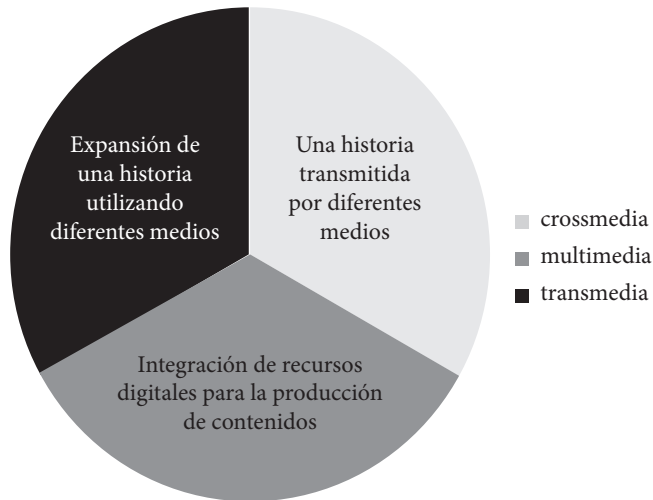
La narrativa *transmedia* puede parecer, en una lectura simplista, apenas la utilización para contar una historia del conjunto de los diferentes medios y plataformas de comunicación actuales (radio, televisión, blogs, redes sociales, páginas web, teléfonos o dispositivos móviles, etc.). La tecnología está transformando nuestros hábitos relacionales, de información y de ocio, con lo que esto supondría también para la industria audiovisual y de creación de contenidos de ficción (Costa-Piñero, 2012: 114).

Figura 2. Esquema de un producto transmedia



Fuente: Long, 2007.

Figura 3. Diferencias entre transmedia, multimedia y crossmedia



Fuente: Elaboración propia.

### 3. Hipermedia

El nuevo profesional, vigente en la actualidad, tiene que aprender a comunicarse en el campo de trabajo donde presta sus servicios; es decir, tiene que poseer una serie de componentes que apoyen y satisfagan su labor desde la perspectiva tecnológica, pues, hoy en día, el mundo se mueve y está conectado a ella. Entonces se dirá que debe conocer lo siguiente:

#### 3.1. OPTIMIZADOR DE TEXTOS

Debe tener una alta cultura digital, sobre todo conocimiento de SEO-*Search Engine Optimization* (posicionamiento en buscadores).

El SEO está formado por una serie de estrategias y técnicas que trabajan sobre la web que aloja el contenido de textos. Aquí se pretende establecer por lo menos algunas sugerencias para optimizar los textos:

| Sugerencias  | S                           | E  | O                                     |
|--|-----------------------------|--|---------------------------------------|
| Incluir keywords o palabras clave                  | Redacción de contenidos     | Cómo redactar texto SEO                            | Optimizar texto SEO                   |
| Hacer correctamente una estructura con encabezados | Etiquetando H1              | Etiquetando H2                                     | Etiquetando H3<br>No usar más niveles |
| Título atractivo y optimizado                      | Es un principal elemento    | Atrae el usuario                                   | No sobrepasar los 70 caracteres       |
| Encabezado interno y externo                       | Links externos o backlinks  | Links internos de la propia página interlinking    | El texto ancla                        |
| Contenido multimedia                               | Redacción del contenido SEO | Rellenar los contenidos en el contenido multimedia | Incluir la etiqueta alt.              |
| Tener en cuenta la URL                             | Legible y comprensible      | Optimizarla  | Preparar textos optimizados           |

### 3.2. MANEJAR REDES SOCIALES

Este acápite presupone el conocimiento adscrito en el estudiante con respecto al manejo de las RR. SS., pues de ello dependerá el buen desempeño de su labor dentro del campo profesional en cualquiera de sus áreas.

### 3.3. PENSAMIENTO ANALÍTICO E INTERÉS POR LOS DATOS

Saberlos buscar, analizar, utilizar con ética y profesionalismo.

### 3.4. MOVERSE BIEN EN EL ENTORNO TECNOLÓGICO

El teléfono móvil es una herramienta indispensable para un periodista digital del siglo XXI y mucho más ahora, porque nos permite realizar una foto, grabar un vídeo, un audio y colocar el contenido u opinión en redes sociales. Por esta razón, el periodista 2.0 debe saber editar un vídeo o una foto para administrar publicaciones de contenido digital.

### 3.5. CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS DE MARKETING DE CONTENIDOS

Para conseguir un contenido interactivo se combinan la imagen, el texto, el sonido y otros elementos a través del hipertexto, el mismo que usamos en Internet para la búsqueda de información y para enlazar archivos multimedia u otros sitios.

## 4. Marca personal

El periodista ya no es parte de una sala de redacción como tal, sino que ahora es un individuo que conecta (o no) con una audiencia determinada. Cabe considerar:

- a. Versatilidad: desarrollar la capacidad de aplicar las rutinas de producción de diferentes medios con solvencia, rigor y profesionalidad.
- b. Ética profesional: que es transversal con todas las demás. Es importante desarrollar el componente tecnológico con ética profesional, en el enfoque de contenidos y metodología. Casi la mayor parte de las mallas curriculares de las carreras de Periodismo tienen entre 56 y 58 materias que deben cursar para lograr la titulación (en cuatro años), pero de acuerdo al análisis que realiza Salvador Tejedor Calvo, en una investigación titulada Análisis de los estudios de Periodismo y Comunicación en las principales universidades de Latinoamérica (2020), para fortalecer sus competencias, los estudiantes deberían contar con más materias optativas que los lleven a menciones con las cuales pueden salir profesionales de una universidad.

En ese contexto, es necesario reformular los planes de estudio a partir de las transformaciones —especialmente, tecnológicas— que se han producido en el ámbito del periodismo. Así, el perfil del nuevo periodista se desprende de los planes de estudio analizados, porque tiene que ser capaz de comprender y gestionar las transformaciones que introduce la cultura digital. A ello se une la necesidad de que sepa analizar y entender las bases de los procesos comunicativos a nivel conceptual y su evolución a lo largo del tiempo. Finalmente, se trata de un profesional capaz de producir contenidos informativos de diferente naturaleza y en diferentes soportes de acuerdo con las necesidades del contexto y las circunstancias del mercado.

## 5. Consideraciones finales

Aunque la migración a las nuevas plataformas digitales y su funcionamiento virtual fue algo arduo y complejo, actualmente forman parte indiscutible en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las universidades. En ese marco, tanto docentes como estudiantes, están moviéndose en terrenos pedagógicos y metodológicos para llegar a esos logros comprometidos.

Sin embargo, el docente aporta mucho en términos educativos y, como un guía, muestra el camino en la construcción de nuevas alternativas educativas inmiscuidas, obviamente con las nuevas tecnologías, ya que las herramientas digitales por sí solas no cambian la enseñanza automáticamente.

En Unifranz, esto es posible porque determina una orientación en lo que respecta a los fines académicos. Entonces, las nuevas tecnologías ahora contribuyen, si es que no lo hicieron antes, a comprender un mundo virtual en el que el periodismo está empezando a tener su propio lenguaje con características peculiares y rompiendo esquemas previos.

## Bibliografía

- BÁLAZS, Béla (1978): *El film. Evolución y esencia de un arte nuevo*, Barcelona: Gustavo Gili.
- CORDOGAN, Steve (2001): «A four-year contrast between high school students in interdisciplinary and discipline-based curriculum», Seattle: Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- HEWITT RAMÍREZ, Nohelia (2007): «El proyecto integrado: una estrategia pedagógica para lograr la integración y la socialización del conocimiento», *Psychologia*, Colombia: Avances de la disciplina, Universidad de San Buenaventura Bogotá.
- McMILLIAN, Sarah (2001): *Integrated mathematics and high-stakes standardized testing—they do go together! Mathematics education dialogues*, Reston (Vancouver): National Council of Teachers of Mathematics.

## Publicaciones digitales

- COSTA SÁNCHEZ, Carmen y Teresa PIÑEIRO OTERO (2012): «Nuevas narrativas audiovisuales: multiplataforma, crossmedia y transmedia. El caso de *Águila Roja* (RTVE)», *ICONO 14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 10, 2, pp. 102-125. Disponible en: <<https://doi.org/10.7195/ri14.v10i2.156>>.
- DAVIDSON, Drew (2018): «Cross-Media Communications: an Introduction to the Art of Creating Integrated Media Experiences», Carnegie Mellon University: Journal contribution.

- JENKINS, Henry (2003): «Transmedia storytelling», *Technology Review*. Disponible en: <<https://www.technologyreview.com/2003/01/15/234540/transmedia-storytelling/>>.
- LONG, Geoffrey (2007): *Transmedia Storytelling. Bussines, aesthetics and prodyuction at the Jim Henson Company*, trabajo final del máster en Science in comparative media Studies presentado en Massachusetts Institute of Techonology. Disponible en: <<https://dspace.mit.edu/handle/1721.1/39152>>.
- MOURA, Dante (2008): «Educação Básica e Educação Profissionall e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração», *HOLOS*, 2, pp. 4-30. Disponible en: <<https://doi.org/10.15628/holos.2007.11>>.
- SANTOS, María Celia y Sergio RODRIGUES BARRA (2012): *O projeto integrador como ferramenta de construção de habilidades e competências no ensino da engenharia e tecnologia*, XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, COBENGE.
- VÁSQUEZ, Mario (2016): «Propuesta de modelo pedagógico b-learning para educación superior», *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 35, pp. 1-17. Disponible en: <<https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/323296/413907>>.

# La aplicación práctica del conocimiento

LITA DOMÍNGUEZ | ESTELA TANGO  
*Universidad Privada Franz Tamayo (Bolivia)*

## Introducción

Los proyectos integradores (PI) se encuentran en la malla curricular en la Universidad Privada Franz Tamayo (Unifranz), dando lugar a la integración entre otras asignaturas para brindarles un enfoque práctico a los conocimientos adquiridos en los semestres anteriores, desarrollando estas habilidades a partir del conocimiento teórico, posibilitando al estudiante formar de manera integral las competencias planificadas, así como lograr atributos comportamentales para conseguir el perfil del profesional propuesto por cada carrera (Universidad Privada Franz Tamayo, 2017).

A partir del rediseño curricular realizado en la universidad en el año 2017, se reformuló la enseñanza basada en el enfoque por competencias, brindando a los estudiantes una preparación para un aprendizaje significativo, en una formación humana integral como una necesidad esencial de un proyecto pedagógico donde se integra la teoría con la práctica, desempeñando diversas actividades que, a su vez, promueven un aprendizaje continuo, integrando todos los niveles educativos (Lee y Reyes, 2020; Rubio y otros, 2019; Suárez Monzón y otros, 2018) junto con los procesos vivenciados en la construcción de un aprendizaje autónomo para afianzar en un proyecto ético de vida, actividad que profundiza la necesidad del crecimiento personal, la autoconfianza y el espíritu emprendedor e investigativo (Alcívar y Yépez, 2019; Tobón, 2004; Universidad Privada Franz Tamayo, 2017).

De acuerdo con Tobón (2004), la estrategia de trabajo fundamentada en una competencia a formar consiste en: conceptualizar las competencias dentro del marco general de la formación humana, teniendo como base el pensamiento complejo, que a su vez está apoyada en los tres criterios de desempeño: i) Saber ser: asume las competencias dentro del marco de la formación humana y el pensamiento complejo; ii) Saber conocer: conceptualiza la formación de las competencias como un proceso complejo, teniendo en cuenta el proyecto ético de vida y la transdisciplinariedad, y

iii) Saber hacer: integra el análisis de las competencias en el contexto personal, social, laboral-empresarial, familiar y educativo, acorde a los propósitos de un determinado proyecto pedagógico (Felipe y otros, 2017; Tobón, 2004). Este modelo ha servido de fuente para la reestructuración de una educación activa e integradora en la Universidad Privada Franz Tamayo (Bolivia).

Ante la iniciativa tomada en la Unifranz, se buscaron otras experiencias de diferentes universidades y se ponen en evidencia los proyectos integradores como menciona la Universidad Marista de Guadalajara (2019), que implementa una amplia gama de lineamientos metodológicos, referente a contenidos que permitan la aplicación clara y crítica de las competencias, que junto a su retroalimentación a partir de su difusión y discusión en un ámbito meramente académico, aportando soluciones que contribuyan, a través de sus propuestas, a la construcción de una sociedad más solidaria y sensible al contexto social de aplicación (Burgos Guilca, 2020; Lee y Reyes, 2020; Rubio y otros, 2019; Universidad Privada Franz Tamayo, 2017).

Por otra parte, para el Instituto Tecnológico de Colima, México, el impacto del desarrollo de proyectos integradores radica en que los estudiantes adquieren un aprendizaje significativo, complementado y fundamentado en la integración de competencias de múltiples asignaturas (Lee y Reyes, 2020; Rubio y otros, 2019; Suárez Monzón y otros, 2018) que fusionan sus conocimientos generando un aprendizaje completo para resolver problemáticas específicas (Chávez Rojas y otros, 2014).

En los programas académicos universitarios de la ciudad de Barranquilla, fomentan el emprendimiento en los estudiantes permitiéndoles crear sus propias empresas apoyados en la tecnología y el avance acelerado de la ciencia (Díaz, 2012; Felipe y otros, 2017). Estas actividades empresariales están diseñadas para que su realización esté asegurada y sostenible en el tiempo.

Basados en la estrategia mencionada, la Unifranz pone en marcha el desarrollo de los proyectos integradores y establece que sean desarrollados desde el quinto semestre de la carrera (nivel intermedio de la formación) y al finalizar la carrera en el último semestre se realice el proyecto integrador final que está basado en un tema vivencial, para que, una vez titulado, el egresado pueda afrontar soluciones de requerimiento real sobre el que pueda tomar decisiones de manera eficiente, oportuna y ética (Universidad Privada Franz Tamayo, 2017).

El Modelo Unifranz se compone de dos momentos para ejecutar los proyectos integradores: el primer momento a la conclusión del nivel Intermedio en el que se desarrollará un proyecto integrador por área de desempeño, trabajado a partir de las competencias básicas e intermedias como evidencias de logro; el segundo momento, a la conclusión del nivel avanzado en el que se ejecutará el proyecto integrador final, con la intención de movilizar todas las competencias de dicho nivel como evidencias

de logro finales de formación en consecuencia lógica con todas las asignaturas del Plan de Estudios.

A continuación, en las tablas 1 y 2, se presenta el análisis comparativo de los proyectos integradores de los diferentes niveles correspondientes a dos carreras de las facultades de la Universidad Privada Franz Tamayo, sede Académica en la ciudad de Santa Cruz de la Sierra: 1) Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales-Carrera de Administración de Empresas. 2) Facultad de Diseño y Tecnologías Crossmedia-Carrera de Diseño Gráfico y Producción Crossmedia (Universidad Privada Franz Tamayo, 2017).

*Tabla 1. Proyectos integradores en la carrera de Administración de Empresas, Universidad Privada Franz Tamayo (Bolivia)*

| Nombre asignatura   | Área que integra y el producto de los proyectos integradores  |
|---|---|
| Proyecto Integrador Intermedio I<br>PII-511 (P)   | Diagnóstico y evaluación de la gestión empresarial e integración de ramas técnicas administrativas en general (Consultora empresarial I).<br><b>Producto:</b> Gestiona los sistemas de administración del talento humano en todo tipo de empresas, a partir de técnicas de negociación y manejo de conflictos.  |
| Proyecto Integrador Intermedio II<br>PII-612 (P)  | Desarrollo de alternativas técnico-administrativas apoyadas en herramientas y conocimiento profesional de gestión administrativa.<br><b>Producto:</b> Diseña estrategias de mejora para procesos administrativos reales, identifica orígenes y escenarios de situaciones problemáticas desarrollando actividades de coordinación interdisciplinaria que tributan a la solución de contingencias empresariales.  |
| Proyecto Integrador Intermedio III. Mención en Gestión del Talento Humano.<br>PII-713 (P) | Gestión de talento humano aplicado a actividades SOFT del área y que integra herramientas administrativas en general.<br><b>Producto:</b> Gestiona los sistemas de administración del talento humano en todo tipo de empresas a partir de técnicas de negociación y manejo de conflictos.   |
| Proyecto Integrador Intermedio III. Mención Gestión Emprendedurismo e Innovación          | Gestión empresarial y manejo de herramientas de evaluación y análisis administrativo en general. Procesos de implementación de técnicas administrativas en la gestión de iniciativas empresariales.<br><b>Producto:</b> Analiza entornos económicos políticos y sociales para la toma de decisiones en administración evaluando alternativas de actividades innovadoras y propuesta de mejora empresarial desarrollando y estructurando nuevos negocios en el mercado nacional. |

| Nombre asignatura   | Área que integra y el producto de los proyectos integradores   |
|---|--|
| Proyecto Integrador Final. Mención en Gestión del Talento Humano. PIF-811 (P)       | Gestión de talento humano en las áreas de gestión de personal, compensaciones y manejo de la evaluación del desempeño.<br><b>Producto:</b> Aplica conocimiento sobre gestión de personal y las implicaciones para la empresa y su relación con actores externos que regulan y norman la actividad evaluando situaciones de contingencia desarrollando estrategias para procesos de evaluación.         |
| Proyecto Integrador Final. Mención Gestión Emprendedurismo e Innovación PIF-811 (P) | Política y gestión empresarial aplicada a la implementación de nuevos negocios y manejo de herramientas técnico-administrativas en su implementación.<br><b>Producto:</b> Evalúa planes de negocios y proyectos empresariales implementando herramientas administrativas para lograr la corrección de estos en condiciones seguras, desarrollando proyectos e integrando herramientas administrativas. |

Fuente: Elaboración propia.

*Tabla 2. Proyectos integradores de la carrera Diseño Gráfico y Producción Crossmedia, Universidad Privada Franz Tamayo (Bolivia)*

| Nombre asignatura                               | Área que integra y el producto de los proyectos integradores  |
|---|---|
| Proyecto Integrador Intermedio I PII-511 (P)    | Área de Creatividad y Diseño Gráfico<br><b>Producto:</b> Diseña y produce piezas gráficas y audiovisuales publicitarias en función de las plataformas y medios requeridos por la empresa o institución solicitante para comunicar sus objetivos y llegar a su público meta.   |
| Proyecto Integrador Intermedio II PII - 612 (P) | Área de Gestión Publicitaria y Marketing<br><b>Producto:</b> Diseña maquetas digitales que muestren las características gráficas y el flujo de información para su desarrollo y publicación en plataformas Web.   |
| Proyecto Integrador Intermedio III PII-713 (P)  | Área de Diseño Web, Social Media y Área de Multimedia, Producción Digital<br><b>Producto:</b> Diseña planes de comunicación corporativa planteando soluciones a problemas de comunicación visual, desarrollando piezas gráficas y audiovisuales.  |
| Proyecto Integrador Final PIF-811 (P)           | Área de Gestión Publicitaria y Marketing; Área de Creatividad y Diseño Gráfico, Área de Diseño Web y Social Media, Área de Multimedia y Producción Digital<br><b>Producto:</b> Elabora campañas integrales Crossmedia para posicionar a una empresa o producto en un contexto determinado formando parte de un portafolio profesional de cada estudiante. |

Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, se realizó el presente estudio con el objetivo de analizar el proceso de implementación de los proyectos integradores como estrategias de aplicación práctica de conocimientos y su contribución en la formación profesional de los estudiantes de ambas carreras.

## **1. Metodología**

Para el análisis del proceso de la implementación y desarrollo de los proyectos integradores, se desarrollaron grupos focales, aplicados a dos facultades de la Universidad Privada Franz Tamayo, sede Académica en la ciudad de Santa Cruz de la Sierra: 1) Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales y 2) Facultad de Diseño y Tecnologías Cross Media.

Durante los grupos focales, los participantes respondieron una serie de preguntas (entrevista semiestructurada) de carácter cualitativo. El instrumento tenía la flexibilidad de ampliarse, pues se podían introducir preguntas adicionales para obtener mayor claridad en la información. Las preguntas base de la herramienta fueron preparadas y consensuadas por el equipo de investigadores del presente estudio en apoyo de la Coordinación Nacional de Desarrollo Curricular de la Unifranz (ver Anexo 1).

Los participantes que hicieron parte de los grupos focales en carácter voluntario fueron: directores de carrera, docentes y estudiantes de las facultades de Ciencias Económicas y Empresariales, y Diseño y Tecnologías Cross Media.

Los grupos focales se aplicaron a veinte participantes y se clasificaron en tres niveles, en función de los voluntarios a quienes se les aplicó la herramienta:

- El primer grupo focal fue dirigido a cuatro directores de las carreras de ambas facultades, directores de Administración de Empresas, Ingeniería Comercial, Publicidad y Marketing, y Diseño Gráfico y Cross Media.
- El segundo grupo fue conformado por ocho docentes, donde cada uno correspondía a uno de los niveles de formación en que se dictan las asignaturas de Proyecto Integrador por facultad.
- El tercer y último grupo estuvo integrado por ocho estudiantes, dos por facultad y por nivel de Proyecto Integrador.

Todos los participantes de los grupos focales fueron informados detalladamente sobre el proceso y ejecución de las preguntas, y consultados sobre si deseaban participar en el presente trabajo, posterior a la firma digital de un Documento de Consentimiento Libre e Informado, en el que los participantes autorizaron que toda la información recabada en los grupos focales fuese utilizada para fines investigativos (ver Anexo 2).

Posteriormente, se sistematizaron las respuestas obtenidas por los participantes de los tres niveles para realizar un análisis de Fortalezas-Oportunidades-Debilidades-Amenazas (FODA) para poder analizar los puntos en común entre los participantes voluntarios en cada uno de estos cuatro aspectos.

## 2. Resultados del análisis de grupos focales

Los proyectos integradores se vienen implementando desde el 2019 en todas las carreras de Unifranz. En la carrera de Diseño Gráfico y Producción Crossmedia se comenzó con el Proyecto Integrador Intermedio desde la primera gestión del 2020. Desde ese momento el Diseño Instruccional —que es la herramienta que guía el proceso de las actividades de cada clase durante la gestión de cada Proyecto— no ha dejado de tener cambios estructurales en busca de la mejora constante, y los seguirá teniendo, dadas las condiciones externas que nos atingen y que la tecnología se ha incorporado como parte rutinaria de nuestras vidas.

Una vez realizado el análisis FODA en cada grupo focal, se pudo comprobar que las fortalezas más relevantes durante la implementación de los proyectos integrados se han dado en la estructura de estos y en la integración de conocimientos.

En la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, los proyectos integradores están estructurados en función de la mención de graduación elegida (Mención en Gestión del Talento Humano y Mención en Gestión Emprendimiento e Innovación) y manejados por niveles semestrales. Las integraciones entre proyectos no solamente se dan entre asignaturas, sino también entre carreras de la misma facultad. La integración de las asignaturas horizontales son un soporte para el proyecto integrador y las verticales constituyen un complemento de estos.

En carreras tecnológicas, los proyectos han dado integración intercarrera e interasignatura porque se realizan campañas que requieren el apoyo de varias asignaturas. La guía y revisión continua de sus avances, además del reforzamiento de conocimientos, metodologías y herramientas permiten efectivizar el desarrollo de proyectos y en algunos casos aprender nuevas estrategias, integrando conocimientos previos con los nuevos que se van adquiriendo. Al ser proyectos de factibilidad, son reales y se desarrollan por niveles, sumando los conocimientos por especialidades para integrarlos en el proyecto integrador final. Si bien no sigue un tema secuencial, el resultado es la suma de conocimientos y de procesos.

Existe una particularidad: que el proyecto final muchas veces llega a integrarse con el proyecto de grado. Se pueden disfrutar todas las etapas del proyecto, retroalimentando y corrigiendo en cada una de ellas, las clases asincrónicas se utilizan para nivelar a estudiantes con deficiencias de conocimiento y compartir material académico. Los

estudiantes afirmaron en las entrevistas que las herramientas proporcionadas por los docentes son efectivas para los proyectos integradores. En los niveles más avanzados, ellos seleccionan las herramientas que consideren más convenientes. La flexibilidad en el tipo de evaluaciones se aplica de diversas formas, individual y por equipo, hecho que también fue considerado como favorable por los estudiantes.

La experiencia que adquiere el estudiante es fundamental para la empleabilidad, ya que aprende a trabajar en equipo bajo una guía de un líder par. Se desenvuelven en situaciones reales resolviendo problemas complejos y generando proyectos en conjunto orientados a crear *startups* que ofrecen una propuesta de valor innovadora despertando su entusiasmo. El desarrollo de los proyectos integradores en empresas reales brinda una excelente oportunidad vivencial, puesto que los estudiantes con alto rendimiento tienen la predisposición y el empuje de desarrollar bien las actividades y van más allá de lo exigido.

En contrapartida, también se detectaron debilidades en la implementación de asignaturas integradas y en la formación de estudiantes, que podemos detallar a continuación. En la malla curricular, las asignaturas que van a apoyar al proyecto integrador deberían ser las asignaturas ya aprobadas en el semestre anterior, ya que, las del nivel vertical los estudiantes recién las están conociendo. Se debería organizar de manera que primero se avance en las asignaturas base, para aplicarlas posteriormente en el siguiente nivel. No existe una secuencia lógica en la aplicación e integración de conocimientos por niveles, debido a que en cada uno de estos proyectos el docente responsable de la asignatura es diferente, por tanto, tiene un enfoque y una especialidad distintos. Si bien el enfoque en cada nivel es diferente, también constituye un enriquecimiento de conocimientos para el estudiante.

No hay una estructuración coherente entre las metodologías utilizadas en los diseños instruccionales en cada nivel. En la programación de la carrera, proyectos que corresponden a otras asignaturas se cruzan con el proyecto integrador, es decir, se están dando asignaturas en el mismo semestre que tienen proyectos paralelos, pudiendo integrarse en uno solo, prácticamente diluyendo la capacidad de los estudiantes en la realización de varios proyectos durante el semestre o la gestión para cada asignatura en particular, en vez de ir a fortalecer el proyecto integrador.

Los estudiantes no están acostumbrados a investigar, no aportan una información real como parte de las actividades y, a veces, deficiente en contenido, como para responder a una situación futura; tampoco están acostumbrados a trabajar en equipo, como es el caso de los estudiantes de bajo rendimiento académico, que se aprovechan del avance generado por los estudiantes con mayor dedicación, así como de la nota grupal, dificultando el normal desarrollo del trabajo colaborativo por su escasa participación y aporte en la toma de decisiones. Los grupos de estudiantes al no ser homogéneos pueden llegar a retrasar el normal desenvolvimiento del proyecto.

Los grupos de estudiantes que ya trabajaron en conjunto desde el primer nivel tienen una postura cerrada a la incorporación de estudiantes nuevos, por otra parte, los integrantes de los proyectos integradores no siempre son los mismos en el semestre, por tanto, vienen con deficiencias de conocimiento, motivo que perjudica el avance hasta que se pueda conseguir la nivelación de estos.

La inversión en una mejor red de Internet dentro del campus universitario también fue apuntada como algo que ayudaría mucho el desarrollo de las investigaciones en los proyectos integradores. La utilización de la plataforma Moodle por parte de los docentes no es la más adecuada, debido a que las órdenes de trabajo colocadas en ella no son lo suficientemente claras: se abocan a la parte presencial, descuidando el componente asincrónico.

Las oportunidades detectadas se refieren a los espacios externos de aplicación, como también en espacios internos de la universidad con la utilización de varios *softwares* de simuladores como herramienta para el rendimiento estudiantil. Para los niveles básicos de proyectos integradores, las empresas unipersonales o familiares son convenientes, sin embargo, se cuenta con una base de datos empresarial, bastante amplia con la que la Universidad estableció convenios de acuerdo mutuo vigentes. La apertura de las empresas desarrollando convenios es beneficiosa para la evolución de los proyectos integradores.

Al estar en una era tecnológica, el uso de la tecnología es la base fundamental para el desarrollo de los proyectos integradores. Los simuladores financieros sirven para resolver problemas o situaciones que se presentan en la vida real. Van recopilando datos de los casos que ocurren en cada empresa y cómo se los puede afrontar o resolver; aunque la aplicación a veces no es la correcta, generalmente son útiles para la resolución de problemas. Consideran que se pueden aplicar todos los conocimientos adquiridos trabajando con casos reales, obteniendo datos del mercado a ser utilizados en simuladores para ese objetivo. Es una herramienta valiosa para la toma de decisiones.

Los estudiantes líderes y altamente competitivos que desarrollan estas asignaturas integradoras pueden explotar sus conocimientos avanzados y brindar un gran aporte técnico, encaminados a resolver necesidades reales mediante la oportunidad de trabajar en varios proyectos simultáneos para mejorar espacios grandes como ser municipios o trabajos de gran alcance, siendo este el caso para la carrera de Arquitectura.

Entre las amenazas detectadas se mencionan la duración de los proyectos versus demanda real de tiempo en los espacios donde se desarrollan, la precaria formación de los bachilleres que ingresan y, en algunos casos, el compromiso de los estudiantes con su formación profesional.

Los proyectos integradores están estructurados para ser realizados en una gestión completa, o sea en el semestre, pero las empresas exigen resultados inmediatos, por

tanto, muchas veces el estudiante opta por realizar sus proyectos con empresas unipersonales o familiares, aplicando un nivel muy básico de conocimientos, debiendo trabajar con medianas o grandes empresas en los proyectos integradores avanzados y finales. A veces las solicitudes de los clientes complican el buen desarrollo de un proyecto, los tiempos que imponen son cortos.

La escasa preparación de algunos estudiantes o la falta de confianza de los mismos en sus propias capacidades dificulta el rendimiento en los trabajos dentro de las empresas. La pobre formación preuniversitaria y la poca integración al ritmo de trabajo frente a las exigencias, en general son evidentes y se hace necesario un gran esfuerzo para formar un nivel superior. Los estudiantes de ambas facultades, en su mayoría, trabajan y tienen obligaciones familiares, lo que les resta tiempo para realizar un trabajo profundo de investigación.

### 3. Conclusiones y perspectivas

Según el análisis realizado del desarrollo de los proyectos integradores para la aplicación práctica de los conocimientos como contribución a la experiencia estudiantil en la Universidad Privada Franz Tamayo, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, y Facultad de Diseño y Tecnologías Crossmedia, se llegó a las siguientes conclusiones:

La actualización curricular realizada en las gestiones 2017-2018, en la Unifranz, contempla los proyectos integradores como un pilar fundamental en la formación profesional del estudiante. De acuerdo con los diseños instruccionales, su aplicación teórico-práctica ha ido cambiando su estructura con opciones de mejora.

De acuerdo con las entrevistas realizadas a grupos focales involucrados, se realizó un análisis FODA en el cual se detectó una integración de asignaturas tanto horizontal y vertical como también intercarreras. En las carreras tecnológicas, se adquieren nuevas estrategias a desarrollar por niveles, sumando los conocimientos previos con miras a un proyecto final, aunque no siga una línea secuencial.

La experiencia que adquiere el estudiante desarrollando los proyectos integradores es fundamental para la empleabilidad, ya que se desenvuelve en situaciones reales ofreciendo una propuesta de valor innovadora aprendiendo a trabajar en equipo explotando las competencias adquiridas.

Se debe incentivar la investigación en el estudiante como un aporte necesario desde niveles iniciales para enfrentar una situación futura real, en este sentido el estudiante necesita desarrollar la competencia de trabajo en equipo y responsabilidad social.

La utilización de varios *softwares* de simuladores son herramientas necesarias para el rendimiento estudiantil en el manejo de datos empresariales. Consideran que se

pueden aplicar todos los conocimientos adquiridos trabajando con casos reales, obteniendo datos del mercado para ser utilizados en simuladores con ese objetivo.

El tiempo para desarrollar los proyectos integradores no coincide entre la planificación en los diseños instruccionales y la solicitud de los clientes. Estos deben realizarse en una gestión completa, pero el requerimiento externo comprende un plazo menor.

Por otra parte, la escasa preparación con la que algunos estudiantes ingresan a la universidad y la falta de confianza en su capacidad, dificulta el normal rendimiento de su trabajo en equipo y el resultado se expresa en el desarrollo de los proyectos.

Se concluye que los proyectos integradores son una fortaleza para el estudiante con miras a la empleabilidad, desarrollando competencias e integrando conocimientos para la formación de un profesional competente en todo tipo de ámbitos del mercado laboral con una visión de liderazgo que influya activamente en el bienestar de la sociedad.

Se considera necesario incluir en todo programa de estudios universitarios la aplicación teórico-práctica de los proyectos integradores que fortalezcan al perfil de egreso, y es importante la realización periódica de la implementación de estos, para poder ir mejorando su desarrollo adecuado como asignaturas.

## Bibliografía

- ALCIVAR, Victoria Josefina y Elsa Griselda GÓMEZ YÉPEZ (2019): «Los proyectos integradores de saberes y su incidencia en la producción, gestión del conocimiento y desarrollo de habilidades investigativas de los Docentes en Formación», *Opuntia Brava*, 11, 3, pp. 1-9.
- BURGOS GUILCA, Vinicio Fernando (2020): *Estudio de la integración de saberes en la educación superior, para el perfeccionamiento de los proyectos integradores de la carrera de Arquitectura*, Universidad Tecnológica Indoamérica. Disponible en: <<http://repositorio.uti.edu.ec/handle/123456789/1665>>.
- CHÁVEZ ROJAS, Delia, María MARTÍNEZ DURÁN y Rosa CANO ANGUIANO (2014): «Proyectos integradores como estrategia didáctica para fortalecer las competencias de aprendizaje en los estudiantes del Instituto Tecnológico de Colima. Casos y experiencias compartidas en las Ciencias» (Issue September), *Academia Journals*. Disponible en: <<https://doi.org/10.13140/2.1.1099.9045>>.
- DÍAZ, Claudia Mora (2012): «Docencia, investigación y extensión para el emprendimiento a partir de proyectos integradores», *Ad-Gnosis*, 1, 1, pp. 2344-7516. Disponible en: <<https://publicaciones.americana.edu.co/index.php/adgnosis/article/view/4>>.
- MARTÍNEZ LEE, Maribel y Celso Ramón SARMIENTO REYES (2020): «Proyectos integradores: vinculación de la educación superior tecnológica con las microempresas», *Presencia Universitaria*, 8, 15, pp. 60-67. Disponible en: <https://doi.org/10.29105/PU8.15-5>.

- PALACIOS SARMIENTO, Felipe Luis y Andrea Ximena CASTAÑO (2017): «Proyectos integradores como estrategia didáctica para la formación de competencias en los estudiantes de Diseño Visual de la Unipanamericana», Universidad de La Sabana. Disponible en: <<https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/29896>>.
- RUBIO, Alfonso, Verónica SÁNCHEZ, Ascencio HERNÁNDEZ y Enrique GONZÁLEZ (2019): *Manual operativo de un proyecto integrador*, pp. 1-20, Maristas. Disponible en: <<https://umg.edu.mx/portal/wp-content/uploads/2019/01/Manual-PI.pdf>>.
- SUÁREZ MONZÓN, Noemí, Alina MARTÍNEZ HERNÁNDEZ y Diego GUDBERTO LARA PAREDES (2018): «Interdisciplinariedad y proyectos integradores: un desafío para la universidad ecuatoriana», *Perspectiva Educacional*, 57, 3, pp. 54-78. Disponible en: <<https://doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.700>>.
- TOBÓN, Sergio (2004): «Formación basada en competencias», *Ecoe* (2.ª ed.), Madrid: Universidad Complutense.
- UNIVERSIDAD PRIVADA FRANZ TAMAYO (2017): *Diseño de la Carrera DGPCM*, Unifranz, pp. 1-220.

## Anexo 1

### DESARROLLO DE PROYECTOS INTEGRADORES PARA LA APLICACIÓN PRÁCTICA DE LOS CONOCIMIENTOS COMO CONTRIBUCIÓN A LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL

Alcance del proyecto: dos facultades. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, y Facultad de Diseño y Tecnologías Crossmedia  
Plan de trabajo: (fecha 03-07/10/2022)

- 1.º grupo focal: 4 directores (2 por facultad).
- 2.º grupo focal: 8 docentes (1 de cada nivel de proyecto por facultad).
- 3.º grupo focal: 8 estudiantes (1 de cada nivel de proyecto por facultad).

#### PREGUNTAS:

##### a) Directores

1. ¿Los docentes están desarrollando una actividad académica integradora como tal?
2. ¿Cuál de las dos opciones consideran mejor y por qué?
  - Desarrollo del proyecto integrador por secuencias estructuradas.
  - Desarrollo separando niveles y enlazarlos en el proyecto final.
3. ¿Qué tipo de actividades se deberían desarrollar en función a su respuesta anterior?

**b) Docentes**

1. ¿Qué tipo de tropiezos e inconvenientes se han presentado a lo largo del proyecto y qué solución le ha dado?
2. ¿Cómo se han desempeñado los estudiantes en el desarrollo del proyecto?
  - ¿Qué dificultades se han presentado en los estudiantes con bajo rendimiento?
  - ¿Qué aciertos consideran que se han logrado en estudiantes con alto rendimiento?
3. ¿Qué sistema de evaluación se utiliza considerando las diversas variables presentadas en el proyecto?

**c) Estudiantes**

1. ¿Cuál es tu apreciación de los proyectos integradores?
2. ¿Qué herramientas utilizas para desarrollar el proyecto? ¿El docente sugiere la herramienta o la eliges tú?
3. ¿Cuál de las asignaturas consideras que aporta más a tu proyecto integrador?
4. ¿Encuentras relación entre los proyectos integradores intermedios y el final? Entonces, ¿cuál es la importancia que tiene la secuencia de los proyectos integradores para desarrollar el proyecto integrador final?

**Anexo 2**

GRUPO FOCAL. EXPERIENCIAS PROYECTOS INTEGRADORES. SOBRE EL DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO LIBRE E INFORMADO (DCLI)

*Para el docente responsable de sede:*

El contenido del presente documento debe ser explicado de forma oral, permitiendo que los estudiantes dentro de sus posibilidades puedan entender el tipo de estudio que será realizado.

*Para el estudiante:*

Si usted no entiende alguna parte de este documento, puede realizar cualquier pregunta que considere necesaria de manera que pueda comprender adecuadamente la naturaleza del presente estudio. Exponga sus preguntas al docente responsable de su sede.

## **Objetivos del estudio**

El presente estudio tiene la finalidad de recabar información sobre el proceso de implementación de la metodología para proyectos integradores.

## **Participación en el estudio**

### 1. Explicación del Documento de Consentimiento

Usted es **invitado** a participar en el grupo focal sobre la metodología de proyectos integradores. Es importante que entienda los principios generales del mismo. Antes de participar, por favor, escuche atentamente toda la información del documento que será explicado por el docente responsable de la sede. Este documento es conocido como Documento de Consentimiento Libre e Informado (DCLI). Este documento explica los objetivos y los procedimientos del grupo focal, además de sus derechos. Para su participación, le solicitamos su consentimiento por medio de la firma en este documento.

### 2. Instituciones participantes

Universidad Privada Franz Tamayo (Unifranz).

### 3. Procedimientos del estudio

- A. Participación: en el momento que aceptes participar voluntariamente del grupo focal y una vez que se haya realizado la firma del presente Documento de Consentimiento, participará del grupo focal sobre las experiencias de aprendizaje en proyectos integradores que has vivido en tu carrera, para esto participarás libremente en el grupo en las rondas de preguntas que se van a realizar con un moderador. Las preguntas serán realizadas de forma grupal por el moderador, y serán necesarios aproximadamente 50 minutos de tu tiempo, el cual agradecemos sobremanera.
- B. Almacenamiento: todas las informaciones registradas serán grabadas y almacenadas por el director de Carrera de DGTCM y por la Unifranz y solamente tendrán acceso los mismos, garantizando la confidencialidad de las informaciones.
- C. Riesgos y posibles daños: no existe riesgo para su salud pues su participación en el grupo focal implica responder solamente a preguntas. Su persona **NO** será sujeta a ningún procedimiento de laboratorio o procedimiento clínico-quirúrgico.

#### 4. Derechos como participante

Su participación es completamente voluntaria. Si lo desea puede dejar de responder a cualquier pregunta. Si decide no participar, no existirá ningún problema o consecuencia, tampoco dejará de ser atendido en el Centro de Salud que normalmente frecuenta.

#### 5. Beneficios

Si decide participar estará colaborando con la mejora continua de la implementación de la metodología de proyectos integradores. Como resultado de su participación en el estudio no recibirá ningún beneficio financiero y **NO** tendrá gastos económicos extras.

#### 6. Compromiso de Confidencialidad de la identidad de los participantes

Los registros de su participación, así como las respuestas obtenidas, serán mantenidos de forma confidencial. Usted puede y debe realizar todas las preguntas que considere necesarias antes de aceptar participar en el estudio, así como en cualquier momento durante la entrevista. **SI NO HA ENTENDIDO ALGUNA PARTE DEL DOCUMENTO O LA EXPLICACIÓN REALIZADA, POR FAVOR REALICE SUS PREGUNTAS ANTES DE FIRMAR.**

# La experiencia de la modalidad *e-learning* en la Universidad de Boyacá

ÁNGELA CAROLINA BERNAL | JUAN SEBASTIÁN CELY  
SANDRA PATRICIA CORREDOR | ANDRÉS CORREAL  
*Universidad de Boyacá (Colombia)*

## Introducción

En sus inicios, la educación virtual buscaba responder a las necesidades de los educandos en formación que, por diferentes circunstancias, no cuentan con el tiempo para continuar con sus actividades académicas. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han transformado en herramientas e instrumentos imprescindibles en numerosos aspectos de la vida actual. Los avances tecnológicos, acceso a banda ancha y multimedia, han revolucionado los ambientes de aprendizaje en las Instituciones de Educación Superior (IES). Es en este sentido que se robustece la figura del docente, quien se convierte en guía y gestor del aprendizaje, y quien —a través de materiales, actividades y acciones que implican tutoría en tiempo real o servicios tutoriales en línea— crea un entorno de aprendizaje multidimensional.

El uso de las TIC en las universidades a nivel mundial se ha convertido en un factor primordial de inducción al cambio y adaptación a las nuevas formas de hacer, innovar, transformar, pensar, deliberar y evolucionar que se ha visto potenciado, además, como consecuencia de la pandemia de COVID-19. En el ámbito académico, estas herramientas e instrumentos han facilitado a un gran número de estudiantes el acceso a la información, modificando significativa y elocuentemente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conforme se fue incrementando la necesidad de una formación y actualización permanente, se hizo énfasis en el conjunto de técnicas de enseñanza orientadas a educar bajo un modelo flexible, el cual tiene por estudio los métodos, procesos, estrategias, destrezas, habilidades, técnicas, instrucciones y procedimientos eficaces para el aprendizaje (Merriman, 1993; Pratt, 1993). No se trata de una educación generalizada, sino de aquella que dé respuesta a los intereses, ventajas, necesidades, penurias, costumbres, hábitos y experiencias del educando, partiendo de una realidad educativa que aporta a la hora de determinar las pautas para direccionar el aprendizaje.

Pérez (2006) refiere que el aprendizaje virtual permite la interactividad, promoviendo la motivación, estimulación, eficiencia y mejora del conocimiento en un entorno flexible, facilitando formar profesionales con habilidades necesarias para hacer frente a los nuevos lineamientos y requerimientos demandados por la complicada y emergente sociedad de la información, investigación, exploración y conocimiento.

Del Toro (2006) refleja otro argumento que apoya la inclusión de las TIC, al referir que en la educación actual se integran actividades de tipo explicativo, interpretativo o procedimental, por lo que es útil apoyarse en plataformas virtuales, y que, a través de estas, al seleccionar el recurso, se envíe material audiovisual y/o digital que refuerce los conocimientos para llevar a cabo las técnicas exploratorias implementadas.

Según Escudero (1992), las TIC no son solo un recurso inevitable eficaz para el aprendizaje. Indistintamente subraya que es necesario integrar nuevas estrategias tecnológicas en un programa educativo con el objetivo de hacer un uso pedagógico, teniendo en cuenta que son objetivos, planes, contenidos, metodologías y metas que les permitan adquirir un sentido educativo.

A partir de la educación virtual surge el término *e-learning*, entendido como el aprendizaje electrónico, o como el uso de tecnologías de la información y la comunicación para apuntar a los procesos educativos y de aprendizaje basados en el conocimiento, manejo en línea y sistemas compartidos del conocimiento activo y del aprendizaje colaborativo potenciado por Internet (Trentin, 2006).

Los contenidos y herramientas pedagógicas incluidos y aplicados dependen específicamente de los requerimientos particulares de los educandos y de la IES que oferta la formación influida electrónicamente (Egaña, 2000). Otros autores refieren que se trata de una modalidad educativa totalmente a distancia o semipresencial apoyada por recursos como plataformas educativas, unidades didácticas, material complementario o videoclases, entre otros, lo cual favorece la socialización de contenidos, experiencias, prácticas, recursos, aprendizajes y enseñanzas (Attwel, 2007; Cabero y otros, 2007).

En las IES se cambia el rol del docente, que se transforma en facilitador y tutor; asimismo, cambia la forma de presentar los contenidos, la comunicación con los educandos, las interacciones, el manejo de las estrategias de aprendizaje y la gestión de su propio conocimiento. En este sentido, el educando es el centro del proceso *e-learning* y, por lo tanto, el responsable de su formación y de los objetivos logrados (Knowles y otros, 2001). Requiere, además, habilidades como motivación en alto grado, autorregulación, participación activa e integración con su equipo de trabajo, manejo de competencias en TIC, disciplina, administración del tiempo libre o hábitos de estudio, entre otras (Cabero y otros, 2007).

Al considerar que la educación superior enfrenta el reto de formar profesionales capaces de afrontar la incertidumbre entre el ámbito laboral y los requerimientos del

contexto, Acosta (2013) asevera que uno de los retos de las IES es formar individuos capaces de construir su propio conocimiento de forma autónoma, por lo cual se deben poseer una serie de características que logren llegar a un desempeño satisfactorio dentro del escenario académico y la vida diaria.

A partir del desafío generado a causa de la pandemia, como alternativa a esta realidad, los medios digitales se han convertido en una herramienta primordial para la educación, con el único objetivo de mantener de forma sostenible los procesos de aprendizaje. En gran parte de los países se establecieron formas de continuidad de estudios en diversas modalidades en línea (CEPAL-Unesco, 2020). Entre ellas se incorporó el uso de plataformas virtuales de aprendizaje asincrónico. Para ello, es importante mencionar que, según Horacio y otros (2020), las soluciones implementadas se focalizaron principalmente en la entrega de contenido en correspondencia al currículo.

Así, la aplicabilidad de las TIC en la enseñanza de la educación superior se ha incrementado considerablemente, facilitando a los educandos aprendizajes significativos a partir de sus aplicaciones, sin bien tanto el personal académico como el docente han de tener claridad sobre el hecho de que este tipo de herramientas e instrumentos se convierten solo en un apoyo para su práctica, y que de los propios educandos depende el cambio e integración de estas estrategias. Una aplicación más reflexiva requiere conocer y analizar las posibilidades que las nuevas tecnologías pueden promover en los estudiantes, las cuales se verán reflejadas en la integralidad de las competencias generales y específicas. Todo lo anterior permite considerar, como propósito de este proyecto, analizar la experiencia en modalidad *e-learning* en la educación superior como apoyo a los estudiantes de último semestre de la Universidad de Boyacá en la guía para una inserción laboral exitosa.

## Metodología

Esta investigación cuantitativa de tipo transversal, de representación universitaria, tiene como intención general examinar las estrategias de implementación del módulo Proyecto Egreso —modalidad *e-learning* en la Universidad de Boyacá— dirigido a los estudiantes de pregrado de último semestre como lineamiento y estrategia para la preparación a la vida e inserción laboral. La población estuvo conformada por 500 estudiantes, los cuales lograron finalizar el módulo virtual, correspondiente a 23 programas académicos. La técnica de muestreo utilizada fue intencional, no probabilística; los estudiantes estaban distribuidos en conglomerados naturales definidos en grupos por programa (Hund y otros, 2015).

## Campus virtual de la Universidad de Boyacá

Sistema de aprendizaje virtual, el cual es el resultado de utilizar apropiadamente las nuevas TIC con el objetivo de robustecer las técnicas y recursos que desde el punto de vista didáctico, pedagógico y metodológico son utilizados en la educación virtual (Universidad de Boyacá, 2019).

El Sistema de Aprendizaje Virtual cuenta con un Sistema de Gestión de Aprendizaje (LMS) que permite la creación, diseño e implementación de estrategias de aprendizaje en línea, la capacitación, la extensión y la investigación. La gestión de educación virtual tiene la finalidad de educar para la transformación e innovación de saberes a través de la investigación, desarrollo humano, calidad en los procesos de aprendizaje (Universidad de Boyacá, 2019: 24).

**Primera fase. Diseño instruccional:** formato que consta de la identificación del módulo, docentes responsables, dependencia responsable de la propuesta, nombre del programa y del módulo a desarrollar, generalidades, justificación, competencias, contenido, referencias y actividades de evaluación.

Figura 1. Diseño instruccional

| UB Universidad de Boyacá   |  |  |   |
|--|--|--|---|
| FICHA DESARROLLO DE MÓDULO E-LEARNING  |  |  |   |
| Código: (TA 1-03)  | Versión: 0.1   | Página 1 de 16   |   |
| <b>Diseño Instruccional</b>  |  |  |   |
| <b>Ficha 1: IDENTIFICACIÓN DEL MÓDULO</b>  |  |  |   |
| <b>DOCENTE RESPONSABLE DEL MÓDULO</b>  | <b>CORREO ELECTRÓNICO (E-MAIL)</b>   | <b>No. DE CÉDULA (con lugar de expedición)</b>   |   |
| Andrés Correal Cuervo<br>Elma Yanira Romero Garzón<br>Ángela Carolina Bernal Álvarez<br>Juan Sebastián Cely Bottia<br>Sandra Patricia Corredor Gamba | sacoreal@uniboyaca.edu.co<br>vradi@uniboyaca.edu.co<br>angbernal@uniboyaca.edu.co<br>jscely@uniboyaca.edu.co<br>sancorredor@uniboyaca.edu.co | 79.487.848 de Bogotá<br>23.780.823 de Moniquirá<br>1.062.392.296 de Duitama<br>1.049.621.320 de Tunja<br>40.044.627 de Tunja |   |
| <b>DEPENDENCIA RESPONSABLE DE LA PROPUESTA (Facultad, departamento, entre otras)</b>   |  |  | <b>SEDE</b>                             |
| División de Egresados VRDI   |  |  | Tunja                                   |
| <b>NOMBRE DE PROGRAMA</b>  | <b>NOMBRE DEL MÓDULO (Asignatura o curso)</b>  | <b>SEMESTRE</b>  |   |
| División de Egresados  | PROYECTO EGRESO  |  |   |
| <b>*NÚMERO DE CREDITOS</b>   | <b>** HORAS DE TRABAJO VIRTUAL</b>   | <b>* HORAS DE TRABAJO DE PRESENCIALES</b>  | <b>* DURACION DEL MÓDULO EN SEMANAS</b> |
|  |  |  | 4 SEMANAS                               |

Fuente: Elaboración propia.

**Segunda fase. Diseño comunicacional:** está enmarcado en la diagramación del módulo.

Figura 2. Diseño comunicacional



Fuente: Elaboración propia.

**Tercera fase. Organización curricular del módulo:** tiene el propósito de generar entornos de aprendizaje didácticos, dinámicos e innovadores que permitan generar espacios de discusión, interacción, análisis, desarrollo e inferencia de conocimientos a través de diferentes contenidos de aprendizaje. Están organizados de la siguiente manera:

- **Guía didáctica:** documento estructurado que tiene como objetivo informar a los estudiantes sobre las generalidades y orientaciones del curso para llevar a cabo el cumplimiento de los objetivos propuestos.
- **Clases y videoclases:** las clases virtuales representan lo que el docente (tutor) desarrolla en una clase presencial.
- **Unidad didáctica:** definida como el documento que da a conocer el estudiante los contenidos completos de cada clase, con información organizada y presentada de manera secuencial para el aprendizaje.
- **Actividad de evaluación:** descripción y texto de las actividades que evaluará el tutor del módulo.
- **Rúbricas:** criterios de evaluación y su valor en referencia a la actividad.

- **Material de apoyo:** documentación disponible para profundizar sobre los conocimientos tratados en la Unidad Didáctica.
- **Objetos de aprendizaje:** conjunto de recursos digitales, autocontenible y reutilizable, con propósito educativo, constituido por componentes internos como contenidos, actividades de aprendizaje y elementos de contextualización.

Figura 3. Organización del módulo



Fuente: Elaboración propia.

### Módulo proyecto egreso

De acuerdo con las directrices institucionales, el Centro de Gestión y Servicios para el Egresado, se estructuró el módulo virtual denominado «Proyecto Egreso», el cual se direccionó a la temática Inserción laboral abarcando entrevista laboral, pruebas de selección, hoja de vida, redes profesionales y bienvenidos futuros profesionales. Todo lo anterior, con el objetivo de dar a conocer a los estudiantes de últimos semestres aspectos relevantes a su vida profesional.

### Resultados

Con un total de 500 estudiantes se logró la visualización, lectura y participación del módulo virtual Proyecto Egreso, que dio los siguientes resultados, seccionados por facultades y programas académicos, pertenecientes a la sede de Tunja y Sogamoso.

Tabla 1. Participantes por programas académicos

| Facultad     | Programa                                  | Estudiantes matriculados | Estudiantes que finalizaron el módulo virtual | Porcentaje de participación |
|--------------|---|--------------------------|---|-----------------------------|
| FCSA         | Medicina                                  | 67                       | 22  | 32,84 %                     |
|              | Bacteriología y Laboratorio Clínico       | 21                       | 21  | 100 %                       |
|              | Instrumentación Quirúrgica                | 16                       | 16  | 100 %                       |
|              | Terapia Respiratoria                      | 11                       | 11  | 100 %                       |
|              | Fisioterapia                              | 52                       | 48  | 92,31 %                     |
|              | Enfermería                                | 52                       | 41  | 78,85 %                     |
| FCJS         | Derecho y Ciencias Políticas              | 37                       | 36  | 97,3 %                      |
|              | Comunicación Social                       | 38                       | 23  | 60,53 %                     |
| FADU         | Arquitectura                              | 57                       | 12  | 21 %                        |
|              | Diseño Gráfico                            | 17                       | 17  | 100 %                       |
|              | Diseño de Modas                           | 5                        | 5   | 100 %                       |
| FCAC         | Administración y Negocios Internacionales | 24                       | 12  | 50 %                        |
|              | Administración de Empresas                | 20                       | 17  | 85 %                        |
|              | Contaduría Pública                        | 31                       | 7   | 22,58 %                     |
|              | Maestría en Administración                | 3                        | 1   | 33,33 %                     |
|              | Maestría en Gerencia de Proyectos         | 11                       | 2   | 18,18 %                     |
| FCIN         | Ingeniería Sanitaria                      | 41                       | 11  | 26,83 %                     |
|              | Ingeniería Ambiental                      | 80                       | 33  | 76,7 %                      |
|              | Ingeniería Industrial                     | 59                       | 28  | 47,4 %                      |
|              | Ingeniería Mecatrónica                    | 30                       | 9   | 30 %                        |
|              | Ingeniería de Sistemas                    | 18                       | 8   | 44,44 %                     |
|              | Posgrados FCIN                            | 4                        | 4   | 100 %                       |
| FCHE         | Psicología                                | 44                       | 37  | 84,1 %                      |
| <b>Total</b> |   | <b>738</b>               | <b>421</b>                                    | <b>57,04 %</b>              |

Fuente: Elaboración propia.

De los 23 programas académicos que integraron el módulo virtual, 12 lograron estar por encima del 75 % del porcentaje de participación, generando así resultados positivos para la jornada y permitiendo evidenciar el buen seguimiento por parte de los coordinadores de tutoría de egresados pertenecientes a estos programas académicos. Por otra parte, 8 de los programas restantes no lograron superar el 50 % de aprobación por parte de sus estudiantes matriculados, situación que infiere en la disponibilidad de los estudiantes para culminar con éxito el desarrollo del módulo. Es importante resaltar los programas de Arquitectura y Contaduría Pública, que son los de menor porcentaje de culminación del módulo virtual. Se espera que para futuras jornadas se actualicen los contenidos, y así generar mayor interacción con los estudiantes y lograr con ello un mejor seguimiento, incentivando la participación activa de los contenidos y actividades propuestos.

Si bien la tabla anterior deja en evidencia los resultados por programa académico, por facultades y para la sede Tunja, a continuación, se esclarece el total de estudiantes matriculados y el total de estudiantes que finalizaron el módulo virtual, para la sede de Sogamoso.

*Tabla 2. Estudiantes participantes sede Sogamoso*

| Programa                     | Estudiantes matriculados | Estudiantes que finalizaron el módulo virtual | Porcentaje de participación |
|------------------------------|--------------------------|---|-----------------------------|
| Psicología                   | 37                       | 18  | 48,6 %                      |
| Derecho y Ciencias Políticas | 37                       | 15  | 40,5 %                      |
| Arquitectura                 | 65                       | 3   | 4,6 %                       |
| Ingeniería Ambiental         | 80                       | 43  | 53,7 %                      |
| <b>Total</b>                 | <b>240</b>               | <b>79</b>                                     | <b>38,7 %</b>               |

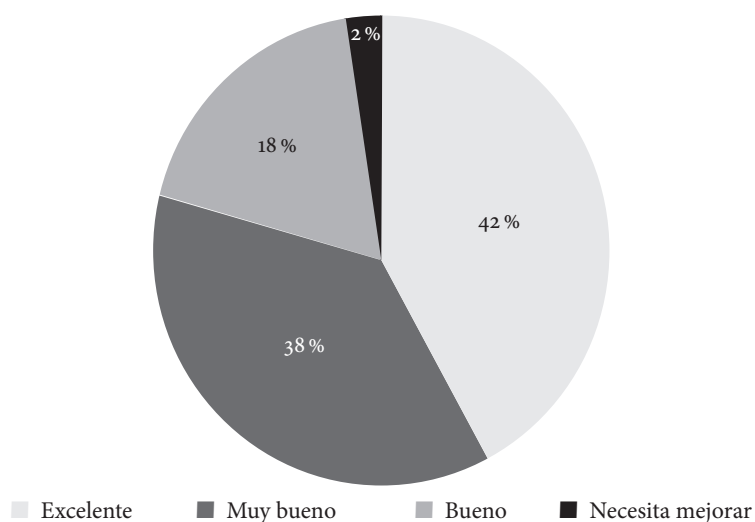
Fuente: Elaboración propia.

Es de resaltar que 79 estudiantes lograron culminar el módulo virtual en su totalidad, aportando la sede Sogamoso un 37,7 % de participación en el desarrollo del módulo virtual. Aunque los resultados son positivos, es necesario en futuras versiones realizar mayor seguimiento por parte de los coordinadores de tutoría de egresados, con el fin de aumentar los niveles de participación.

Por otra parte, la figura 4 permite evidenciar los niveles de satisfacción por parte de los estudiantes que finalizaron en su totalidad el módulo virtual, destacando en su mayoría un calificativo de «Excelente» (42 %), reconociendo el aporte significativo a

su proceso formativo. Seguía la calificación de «Muy bueno», con un 38 %, reflejando así buenos resultados y coherencia con las temáticas propuestas, demostrando con ello claridad y asertividad por la información. Asimismo, la metodología implementada estuvo acorde a lo planteado en los contenidos, actividades y material de apoyo complementario, debido al dinamismo, interacción y visibilidad de la plataforma con la que fue desarrollado.

Figura 4. Niveles de satisfacción respecto al módulo virtual



Fuente: Elaboración propia.

## Discusión

Las incursiones de nuevas tecnologías en los contextos universitarios han generado diferentes esferas académicas direccionadas a la sociedad. De acuerdo con el informe referido por la Unesco (2015), en relación con el enfoque estratégico de las TIC en la educación de América Latina y el Caribe, se indica que el sistema educativo en los países de la región, la actualización de las prácticas educativas, al igual que los contenidos programáticos, deben ir acordes a los avances sociales enmarcados en el contexto profesional y laboral.

Se puede inferir que las TIC continúan generando impacto al interior de las sociedades del conocimiento, siendo más relevante en el campo educativo. Ahora son más accesibles, amigables y adaptables a los contextos de la educación superior, en

especial en los espacios universitarios. Esta incorporación en los espacios formativos tiene como propósito la transición de lo tradicional hacia un aprendizaje más flexible.

Según los resultados referidos en el estudio, en términos generales, se valora positivamente el desarrollo y ejecución del módulo, mejorando con ello la competencia digital o de las TIC. En consecuencia, estima el hecho de que la universidad genera un esfuerzo adicional para ampliar su oferta formativa, ofertando módulos virtuales que permitan mejorar las exigencias profesionales y de inserción laboral.

La sociedad contemporánea exige un profesional integral que tenga la capacidad de realizar múltiples competencias, trabajo en equipo y adaptabilidad al cambio generando nuevos retos. Para lograr alcanzar las competencias, se necesitan conocimientos para utilizar las TIC, no solo como un medio para mejorar la eficiencia de los sistemas, sino como herramienta principal para su desarrollo profesional y laboral (Publio, 2018).

Ante la necesidad de incorporar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, es necesario discurrir si los procesos de interacción, TIC y metodologías de aprendizaje reconocen la necesidad de impulsar transformaciones en las diversas áreas del conocimiento, causando un impacto significativo (Chavaglia, 2018).

Algunos estudios señalan que los estudiantes que se consideran independientes en sus labores académicas presentan resultados positivos en relación con diversos aspectos como motivación, compromiso, responsabilidad, desarrollo, progreso, perfeccionamiento, aprendizaje, rendimiento académico óptimo en las actividades, en sus pruebas o resultados de aprendizaje, y en el estado psicológico (Wordsworth y otros, 2018), (Verkuyl y otros, 2019) y (Padilha y otros, 2019).

De esta forma, los docentes individualizan a los estudiantes y sus opiniones, aceptan las experiencias y las acciones, y consideran los sentimientos, apoyando con ello el desarrollo en relación con la motivación y capacidad de autogestión, características para la formación autónoma necesaria para la ejecución de actividades virtuales (Ota y otros, 2018).

En este estudio, el módulo virtual se consideró, para los estudiantes en general, como adecuado, ilustrativo e informativo, requiriendo ajustes en algunos aspectos relacionados con la hoja de vida y redes profesionales. Para Lima y otros (2020) su aspecto se relaciona con la característica de interacción; en cuanto al contenido aplicado, los resultados obtenidos coinciden con estudios análogos, indicando que, aunque extenso, es apropiado y bien estructurado, distribuido en cinco unidades que cubren unidades didácticas, videoclases, material de apoyo y objetos virtuales de aprendizaje, aspectos clave para adquirir los objetivos planteados; factores que infieren en textos, imágenes, vídeos, lo cual difiere con los estudios realizados por Rangel y otros (2011), Angelim y otros (2019) y Castro y otros (2018).

Es fundamental referir que el aprendizaje se convierte en algo significativo cuando el estudiante comprueba la eventualidad de una aplicación práctica en sus actividades diarias. En la formación de profesionales eso sucede cuando los contenidos teóricos se desarrollan a través de actividades teórico-prácticas y en el área asistencial, empresarial o integral (Costa y otros, 2019; Melo y otros, 2017). En ese marco, la falta de acciones prácticas asociadas a los contenidos virtuales de aprendizaje se configura como una limitante del estudio desarrollado por Lima y otros (2020), volviéndose un reto por superar en otras investigaciones; caso contrario a lo referido en el presente estudio, en el cual todo puede llegar a ser aplicativo a su proceso de vinculación laboral.

El estudio desarrollado por Caetano (2006) sobre la evaluación del EVA conducido por estudiantes a nivel universitario señaló que el diseño debe ser atractivo, encantador e interesante, lo cual guía al alumno y mantiene su atención; en cuanto a la visualización, la información insertada en la plataforma debe permitirle al alumno obtener información de manera clara, precisa y sencilla con los respectivos vídeos y anexos insertados en el material de apoyo, aspectos que infieren con el presente estudio, el cual contempla todo lo relacionado y que complementa el aprendizaje autónomo. De otra parte, este mismo estudio resalta la necesidad de integrar fondos de pantalla con colores claros que no impliquen desatención, que las fuentes sean de tamaño adecuado para una mejor visualización y asimilación; también que las imágenes, vídeos y/o animaciones utilizadas se correspondan con la temática desarrollada, ofertando una forma agradable, creativa e interactiva de presentación y conceptualización, aspectos que coinciden con lo referido en el presente estudio.

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten comprender la interacción del estudiante con las plataformas virtuales de aprendizaje desarrollado en el módulo Proyecto Egreso. Por lo tanto, concluimos que las estrategias basadas en las TIC contribuyen de manera significativa al desarrollo y complemento de la formación académica con el objetivo de ser un profesional íntegro y con capacidades, habilidades y destrezas para enfrentar un mundo laboral cambiante e influyente, acorde al contexto y la disciplina.

## **Conclusiones**

En vista de los resultados obtenidos, se evidencia que el objetivo propuesto para este estudio fue logrado con éxito; lo anterior teniendo en cuenta que el módulo Proyecto Egreso se desarrolló a través de los ambientes virtuales de aprendizaje (EVA) creando con ella estrategias de enseñanza-aprendizaje enfocadas a potenciar la competencia investigativa y de procesamiento de la información. Las plataformas virtuales son recursos que permiten la planificación y el desarrollo de materiales y estrategias edu-

cativas, permitiendo una adecuada navegación y apropiación del conocimiento, con miras a ofertar a los estudiantes contenidos dinámicos, ilustrativos, fáciles, accesibles y comprensibles en diferentes formatos.

### Limitaciones del estudio

El estudio, al ser dirigido a estudiantes de último semestre de pregrado, se encuentra centrado en el enfoque de inserción laboral como apoyo a la vida profesional. En este sentido, para conocer la experiencia de otros estudiantes —por ejemplo, en las áreas de posgrado—, se ve limitado al no ser ofertado en esta población, que puede tener aportes diferentes que pueden ser comentados en los foros dispuestos en el desarrollo del módulo. De igual forma, pueden direccionar otras temáticas de interés que sean complementarias con el módulo en general.

### Bibliografía

- ACOSTA, C. y Breyda VILLEGAS (2013): «Uso de las Aulas Virtuales Bajo la Modalidad de Aprendizaje Dialógico Interactivo», *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*.
- ANGELIM, R. C. M., B. M. G. M. BRANDÃO, V. M. A. O. PEREIRA y otros (2019): «Distance education in higher education: experience report in teaching internship», *Revista de Enfermagem do Centro Oeste Mineiro*, 9, e2672.
- AITWELL, G. (2007): «Personal Learning Environments. The future of e-learning?», *eLearningpapers.eu*, 2, pp. 1887-1542, 11.
- CABERO, J. y C. CASTAÑO (2007): Bases pedagógicas del *e-learning*, en J. CABERO y J. BARROSO (coords.): *Posibilidades de la teleformación en el espacio europeo de educación superior*, Granada: Octaedro.
- CAETANO, K. C. (2006): «Desenvolvimento e avaliação de um ambiente de aprendizagem virtual em administração em enfermagem», São Paulo: Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. Disponible en: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7131/tde-17102006-112027/pt-br.php>>.
- CASTRO, T. C. y L. S. GONÇALVES (2018): «The use of gamification to teach in the nursing field», *Revista Brasileira de Enfermería*, 71, 3, pp. 1038-1045. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0023>>.
- CEPAL-UNESCO (2020): Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), «¿Cómo estás aprendiendo durante la pandemia de COVID-19?».
- CHAVAGLIA, S. R. R., M. H. BARBOSA, A. S. SANTOS, R. D. DUARTE, D. Contim y O. H. L. RIB (2018): «Didactic strategies identified by nursing students», *Cogitare Enfermagem*, 23, 3, e53876.

- COSTA, L. C. S., C. C. V. AVELINO, L. A. E. FREITAS, A. A. M. AGOSTINHO, M. B. T. ANDRADE, S. L. T. GOYATÁ (2019): «Undergraduates performance on vaccine administration in simulated scenario», *Revista Brasileira de Enfermería*, 72, 2, pp. 345-353. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0486>> (Consulta: 22 de noviembre de 2022).
- DEL TORO, B. (2006): «La educación a distancia y el tic como apoyo para la enseñanza y el aprendizaje en Ciencias de la salud».
- EGAÑA, P. (2000): «Aspectos sociológicos de la Internet: glosario de las E.», Universidad Sergio Arboleda. Disponible en: <<http://www.usergioarboleda.edu.co/grupointernet/glosarioe.htm>>.
- HORACIO, M., E. ORTIZ, A. BERGAMASCHI, A. NOLIS, M. ORTIZ y M. PÉREZ (2020): «La educación en tiempos de coronavirus. Los sistemas educativos en Latinoamérica en tiempos de coronavirus». Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.5380/ce.v23i3.53876>>.
- HUND, L., E. J. BEDRICK y M. PAGANO (2015): «Choosing a cluster sampling design for lot quality assurance sampling surveys», *PloS One*, 10, 6, e0129564.
- KNOWLES, M., F. HOLTON y R. SWANSON (2001): *Andragogía: el aprendizaje de los adultos*, México: Universidad Iberoamericana.
- LIMA DE C. W., C. H. S. R. RIBEIRO, O. R. I. BARDUCHI, G. M. ANTAR y F. R. M. A. DE OLIVEIRA (2020): «Módulo educativo en ambiente virtual de aprendizaje en Diabetes Mellitus», *Revista electrónica trimestral de enfermería*, núm. 59, pp. 345-359. Disponible en: <<https://doi.org/10.6018/eglobal.320631>>.
- MELO, G. S. M., M. P. TIBÚRCIO, C. C. S. FREITAS, Q. L. D. A. Q. VASCONCELOS, I. K. F. COSTA y G. V. TORRES (2017): «Semiotics and Semiology of Nursing: evaluation of undergraduate students' knowledge on procedures», *Revista Brasileira de Enfermería*, 70, 2, pp. 249-256. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0417>> (Consulta: 22 de noviembre de 2022).
- MERRIMAN, S. (1993): «Adult learning: where have we come from? Where are we headed?» en D. PRATT: *New directions for adults and continuing education*, San Francisco: Jossey-Bass, 2.
- OTA, M., B. PECK y J. PORTER (2018): «Evaluating a blended online learning model among undergraduate nursing students», *CIN-Comput Inform*, 36, 10, pp. 507-512. Disponible en: <<http://doi.org/10.1097/CIN.000000000000456>> (Consulta: 21 de noviembre de 2022).
- PADILHA, J. M., P. P. MACHADO, A. RIBEIRO, J. RAMOS y P. COSTA (2019): «Clinical virtual simulation in nursing education: randomized controlled trial», *Journal of Medical Internet Research*, 21, 3, e11529. Disponible en: <http://doi.org/10.2196/11529> (Consulta: 21 de noviembre de 2022).
- PÉREZ LÓPEZ, F. (2006): «Aprendizaje clínico basado en la evidencia, e-learning e internet».
- PRATT D. (1993): *Andragogy after twenty-five years: New directions for adults and continuing education*, San Francisco: Jossey-Bass.
- PÚBLIO JÚNIOR, C. (2018): «Teaching training in the new technologies: challenges and possibilities», *InterMeio (UFMS)*, 24, 47, pp. 189-210.

- RANGEL E. M. L., I. A. C. MENDES, E. C. CÁRNIO, L. M. M. ALVES, J. A. CRISPIM, A. MAZZO, J. X. ANDRADE, M. A. TREVIZAN y A. L. RANGEL (2011): «Evaluation by nursing students in virtual learning environments for teaching endocrine physiology», *Acta Paulista de Enfermagem*, 24, 3, pp. 327-333. Disponible en: <[http://www.scielo.br/pdf/ape/v24n3/en\\_04.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ape/v24n3/en_04.pdf)>.
- TRENTIN, G. (2006): «Integrando e-learning y knowledge management/sharing», CNR-ITD.
- VERKUYL, M., L. BETTS y S. SIVARAMALINGAM (2019): «Nursing students' perceptions using an interactive digital simulation table: a usability study», *Simulation & Gaming*, 50, 2, pp. 202-213. Disponible en: <<https://doi.org/10.1177/1046878119844283>> (Consulta: 21 de noviembre de 2022).
- WORDSWORTH, A., A. V. RODRIGUES (2018): «The use of simulated patients in undergraduate nursing programmes: A review of the literature», *Whitireia Nursing and Health Journal*, 25, pp. 60-69. Disponible en: <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=2809722784189849> (Consulta: 21 de noviembre de 2022).

PARTE III

La Agenda 2030 y la disciplina de las Relaciones  
Internacionales



# Introducción

La Agenda 2030 aporta un cambio de paradigma en la disciplina de las Relaciones Internacionales en cuanto que propone una estrategia diferente en la dinámica de cooperación para el desarrollo. Por primera vez, reducir la pobreza no pasa por una condicionalidad impuesta por los Estados que ostentan el poder en el sistema internacional. Deja de lado, por tanto, la instrumentalización de la solidaridad internacional e incorpora a nuevos actores internacionales bajo el paraguas de las Naciones Unidas y su mandato universal. La Agenda 2030 supone una nueva herramienta para la reducción de la pobreza, previamente deliberada, y donde el poder se distribuye entre ámbitos tan diversos como autorizados: academia, sector empresarial, sector público, tercer sector y sociedad civil. Se puede decir que la Agenda 2030 nace de la reflexión global de cuáles son los principales desafíos en el mundo y cómo se pueden abordar sin caer de nuevo en la exclusión y/u occidentalización hegemónica de la solución. Esta Agenda supone, por tanto, un cambio en las coaliciones dominantes en el desarrollo hacia un marco cosmopolita para la gobernanza global y cuestiona la frontera entre un norte enriquecido y un sur empobrecido, así como y el modelo de desarrollo de referencia.

Para la Agenda 2030, las Relaciones Internacionales son una disciplina que ya no debería predicar un solo modelo de desarrollo, como tampoco una sola dimensión de la pobreza y la desigualdad. En esta tercera parte del libro, los cuatro artículos giran en torno al marco que ofrece la Agenda 2030 en la disciplina de las Relaciones Internacionales. El artículo de Fernando E. Nuño revisa la conexión entre los conflictos actuales y el poder del uso de metodologías informales para abordarlas, analizando cómo a través de este medio se ha representado la compleja situación política, cultural, étnica y colectiva de Afganistán. El profesor Nuño profundiza en la validez y potencialidad de estos géneros no académicos que logran una aproximación documentada a la complejidad de las crisis y la diversidad de actores e intereses en ella implicados, demostrando ser una auténtica herramienta para construir una cultura de

paz y también una cultura de propaganda y de guerra. El texto de Antonio César Moreno analiza asimismo, desde la realidad afgana, cómo la academia-escuela de *Code to Inspire*, en Herat, emplea la tecnología digital para el empoderamiento femenino en una sociedad excluyente hacia las mujeres. Los otros dos artículos, también de origen de la Universidad Complutense, tienen como autoras a dos estudiantes que han finalizado el Grado de Relaciones Internacionales y que tratan temas similares, aunque con distinto objeto de estudio. Tanto Alaitz Sáez como María Muñoz, recién graduadas, explican cómo el uso de metodologías activas en el aula —simulaciones, proyectos de cooperación, pósteres académicos, etc.— ha conseguido mejorar el entendimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y de la Agenda 2030, además de adquirir competencias que las clases magistrales no promueven, como son el trabajo en equipo, el arte de la negociación, la capacidad de análisis, la empatía o una mejor comprensión de cómo la teoría se aplica en la práctica.

# Metodologías informales para generar cultura de paz y cultura de guerra: Afganistán (2001-2021)

FERNANDO E. NUÑO

*Universidad Complutense de Madrid (España)*

## 1. Conflictos actuales y metodologías informales: marco teórico e historiográfico

El uso de metodologías informales (entendiendo estas como aquellos soportes en los que las ilustraciones y fotografías tienen un peso importante) para generar testimonio documental y conocimiento colectivo de los grandes conflictos históricos presenta una larga data. En el contexto latinoamericano, por ejemplo, es especialmente conocido el uso de las ilustraciones en obras como *Brevísima relación de la destrucción de las Indias* (1552), de fray Bartolomé de las Casas, mostrando representaciones gráficas sobre el genocidio indígena durante la llamada conquista de América. En el siglo XVII, podemos mencionar también *Les Grandes Misères de la Guerre* (1633), de Jacques Callot, que reflejaba la dureza y violencia de la Guerra de los Treinta Años (Pérez, 2020). En el contexto español, uno de los casos paradigmáticos lo constituye la serie de grabados de Francisco de Goya conocidos como *Los desastres de la guerra*, un testimonio documental sin parangón sobre algunas de las atrocidades de la Guerra de Independencia (1808-1814) que afrontó España contra la invasión napoleónica. Estos destacados ejemplos ponen en valor la relevancia histórica de la imagen como fuente primaria de información y testimonio, en definitiva, como documento histórico tal y como reclamaban, entre otros, los historiadores Francis Haskell (1994), Michael A. Holly (1996) o Peter Burke (2001).

Desde el ámbito de los estudios de las Relaciones Internacionales, en los últimos años se ha asistido a una apertura en los abordajes de análisis que reclaman validar todo el registro de percepciones y sensaciones humanas, no solo las prácticas de la razón y el logos que prevalecen en los estudios convencionales y más académicos (Moreno Cantano y Nuño Santana, 2021). Estos nuevos focos de estudio se centran en añadir otras formas de percepción más creativas y abiertas, pero igualmente importantes, «cultivar una actitud crítica respecto a cómo entendemos y nos compro-

metemos con el mundo político que nos rodea» (Bleiker, 2001). Para ello, este grupo heterogéneo de investigadores no duda en incorporar planteamientos filosóficos, psicológicos e, incluso, constructivistas, a los estudios de la representación de la realidad. Hay una relación cada vez más intensa y creciente entre geopolítica y cultura visual, en la que las emociones, los recuerdos, las sensaciones, adquieren cada vez un mayor peso (Carter y McCormack, 2010). Es imposible entender un hecho y una imagen, una acción y una representación, de manera aislada, sin tener en consideración los caracteres sociales, culturales, políticos que las rodean y que quedan reflejados en novelas, cómics y otros soportes no académicos (McAllister, Sewell y Gordon, 2009). ¿Acaso son entendibles los trazos de Lefèvre en *El fotógrafo* sin conocer el pasado colonial de Afganistán? ¿Podemos empatizar plenamente con los diálogos que crea Kaled Hosseini en *Cometas en el cielo* alejados de las grandes diferencias políticas y sociales que sufren algunas minorías afganas frente a la mayoría pastún?

La relevancia del uso de algunas metodologías informales para el estudio de las Relaciones Internacionales y de los avances logrados en la Agenda 2030 ponen el peso en el valor añadido del tándem cultural visual-textual que aportan algunos abordajes como la novela gráfica y el cómic. La investigadora Lene Hansen (2017) destaca cuatro argumentos por los que los cómics, por ejemplo, deben incorporarse al estudio y análisis de las Relaciones Internacionales: 1) Son una forma relevante de la cultura popular; 2) Pueden servir para dar salida a discursos críticos y, en ocasiones, marginales no presentes en la mayoría de los estudios académicos; 3) Los cómics y sus creadores son sociológicamente significativos para la mediación y la experiencia de los Estados en política exterior, y 4) Pueden abordar e impulsar investigaciones específicas importantes para las Relaciones Internacionales. En la última década, varios estudios inciden en el potencial pedagógico de estas metodologías informales como recurso didáctico (por ejemplo, Juneau y Sucharov, 2010, o Sola y Barroso, 2014). Otras revisiones en la misma línea son *Documentary Graphic Novels and Social Realism* (2008) o las obras colectivas *Comics and Power* (2015) y *Cultures of War in Graphic Novels* (2018). El investigador David Fernández de Arriba recopila en «Las relaciones internacionales en la novela gráfica» (2016) todo un catálogo de conflictos actuales y pasados, entre ellos el de Afganistán, analizados desde los formatos de cómic y novela gráfica.

El presente capítulo pretende analizar y mostrar los principales cómics que se han ocupado de Afganistán en los últimos dos decenios (2001-2021). En especial aquellas obras que han logrado un mayor calado en la cultura popular y que han analizado con cierta profundidad los acontecimientos más recientes, esperanzadores y trágicos del país. Tres temas han marcado profundamente la realidad afgana en las dos últimas décadas: las operaciones de Al Qaeda y Osama Bin Laden y sus consecuencias tras los atentados del 11 de septiembre de 2001; la ocupación militar de las fuerzas occidentales lideradas por Estados Unidos, obligando a una retirada temporal

de los talibanes a las zonas alejadas del poder político oficial, y la evolución de un modelo democrático fallido que trató de sacar al país de las dinámicas ancestrales que marcaban a etnias, mujeres y colectivos afectados por el poder de los pastunes o los talibanes. Tratar con cierto alcance la complejidad de estas materias es imposible en pocas líneas, por ello, apunto en algunos momentos al complemento que suponen algunos ensayos, documentales y películas que suman de manera más exhaustiva y determinada estos asuntos. La discriminación de las minorías ha sido analizada magistralmente en la obra de Khaled Hosseini *Cometas en el cielo* (2003) o en el libro *The breadwinner* (traducido al castellano como *El pan de la guerra*) de la internacionalista Deborah Ellis, que fue llevado al cine por Angelina Jolie. A nivel cinematográfico, y para comprender las raíces de la discriminación que sufren las mujeres afganas y las connotaciones culturales-religiosas del mismo, sobresale *Zahra, una mujer policía en Afganistán*, de Cristina Durán, Jorrit Kamminga y Giner Bou. Muchos de estos puntos estarán presentes en el análisis de los cómics escogidos.

## 2. De *El fotógrafo* a *Cometas en el cielo*

En el siglo XXI, una cantidad relevante de cómics sobre Afganistán han contribuido a la difusión popular de este país, conocido por la opinión pública occidental como un territorio en conflicto permanente, que puso en jaque a las grandes potencias ocupantes, especialmente a la Unión Soviética en el siglo XX y a Estados Unidos en el siglo XXI. Antes de 1979, año de la invasión soviética, Afganistán no ocupaba tampoco un lugar destacado en los cómics. Esta situación cambió cuando la Unión Soviética invadió Afganistán en apoyo del gobierno comunista del país, nacido en 1978 e inmerso en una guerra civil contra grupos insurgentes muyahidines. La milenaria irreductibilidad afgana y el apoyo occidental a los muyahidines alargarían nueve años un cruento conflicto que no solo se saldaría con la derrota soviética y precipitaría la caída de la URSS; también propiciaría el ascenso de los talibanes y la implantación de un nuevo orden internacional tras el 11 de septiembre de 2001.

En ese contexto de presencia soviética surge *El fotógrafo*, una obra en tres tomos de Guibert, Lefèvre y Lemercier. Iniciada en 1986, cuando el biólogo y reportero Didier Lefèvre se integró en una expedición a Afganistán junto con un equipo de Médicos Sin Fronteras y volvió a París con gran cantidad de fotografías y negativos que quedaron apartados en un rincón tras publicar una reducida selección de imágenes. El 27 de diciembre de 1986, el diario *Libération* publicó seis de sus fotos a doble página. De las 4000 fotografías que Lefèvre sacó en Afganistán, solo se publicaron seis. Su amigo Emmanuel Guibert le sugirió, trece años después, que este material dejado de lado podía ser aprovechable para contar la historia de la liberación afgana (Guibert, Lefèvre

y Lemercier, 2010). La obra vendió 30 000 ejemplares solo en Francia y se convirtió rápidamente en una fuente popular de conocimiento sobre el Afganistán rural.

Sin embargo, fue la segunda gran invasión del país tras el 11 de septiembre de 2001 y la campaña militar aliada contra los talibanes la que proporcionó una importante visibilidad a los cómics que reflejaban las vivencias individuales y colectivas que se desarrollaban en suelo afgano. Entre ellas, el álbum *Cometas en el cielo* de Khaled Hosseini, o la novela francesa *Kabul disco* de Nicolas Wild. En ambas y en otras posteriores, los autores exploran las realidades paralelas de los afganos y de sus grupos más vulnerables, especialmente los niños, las mujeres y las minorías étnicas. Es un ciclo donde los contenidos editoriales empiezan a diversificar la descripción del mosaico afgano. Los autores empiezan a interesarse por la descripción más detallada de algunas diferencias entre las minorías del país.

De este segundo periodo de análisis (2001-2011) es *Cometas en el cielo*, publicada inicialmente como novela en 2003. Narra la historia de dos niños, un pastún acomodado y el hijo del criado de su padre, de la etnia hazara. Podemos dividir esta obra en tres partes principales: la infancia de Amir en Kabul; los años que pasan Amir y Baba en Fremont, California, y, finalmente, el regreso de Amir a Kabul. La trama abarca múltiples traiciones, y deja claves abiertas para la «redención» entre grupos étnicos en el país. La obra de Khaled Hosseini vendió más de veinte millones de copias en todo el mundo y ha sido traducida a cincuenta y cinco idiomas. Fue llevada al cine con el mismo nombre en 2007 por el director Marc Forster y en 2011 se adaptó como novela gráfica.

*Cometas en el cielo* es un ejemplo evolutivo sobre cómo las metodologías informales se han convertido en una fuente de datos útiles en el análisis visual de los fenómenos culturales, debido a la capacidad del medio para evocar emociones y significados universales más allá de las fronteras étnicas y las limitaciones sociales.

### 3. De *The breadwinner* a *Kabul disco*

A partir de 2003, los temas de los cómics inspirados en Afganistán se nutren con aspectos nuevos, no siempre centrados en los habituales enfoques bélicos y políticos. Hablan de otras realidades muy presentes en la región, como las nuevas oportunidades que surgen para mujeres, niños y minorías étnicas diferentes a la pastún. Dos componentes —uno relacionado con la «revolución democratizadora» en el país, y otro enfocado en la participación ciudadana en el nuevo Afganistán— acrecentaron el interés de la opinión pública internacional en el país. Ambos generaron numerosas obras y estimularon la aparición de cómics de calidad sobre Afganistán, que a su vez promovieron el surgimiento de una esfera pública transnacional donde la gente de-

batía a escala mundial sobre cuestiones universales provocadas por diferentes hechos que afectaban a los derechos sociales fundamentales (Brooten, 2008).

Es en ese periodo cuando surgen algunos de los volúmenes más valiosos para analizar los múltiples prismas de la complejidad afgana desde la mirada de las metodologías informales. Es el caso, por ejemplo, de *The breadwinner* (que puede traducirse como «el sustento de la familia», aunque la editorial prefirió el título *El pan de la guerra*), de la escritora canadiense Deborah Ellis y publicada en el año 2002. La obra parte de una investigación que llevó a la autora a pasar varios meses entrevistando a mujeres y niñas en los campamentos de refugiados en Pakistán y Rusia. El libro relata la historia de Parvana, una chica afgana de once años que durante el gobierno de los talibanes debe hacerse pasar por un chico para así sostener a su familia. Esta novela gráfica fue llevada al cine por la irlandesa Nora Twomey en 2017, producida por la estadounidense Angelina Jolie y el irlandés Tomm Moore, y ganó numerosos premios internacionales (fue nominada al Óscar como mejor largometraje de animación en 2018).

Los cómics de Elis y Hosseini contribuyen al estudio de la situación social afgana, sus influencias internacionales o el papel de los medios visuales partiendo de un relevante trabajo de documentación previa. Representan acontecimientos traumáticos y traducen investigaciones complejas a través de un lenguaje de imágenes secuenciales. Demostrativo es el surgimiento de nuevas metodologías como el cómic social o el uso de este en la enseñanza académica de los Estudios de Paz y de las Relaciones Internacionales (Juneau y Sucharov, 2010; Cascante y otros, 2021).

*The breadwinner* y *Zahra, una mujer policía en Afganistán*, de Durán, Kamminga y Bou, incluyen de forma sutil, en el primer caso, y directamente en el segundo, las presiones ejercidas sobre las mujeres afganas. Denunciadas en algunos casos por las organizaciones y los grupos de la sociedad civil nacionales, en otros por los organismos internacionales y no gubernamentales que han trabajado desde dentro del territorio afgano. Tanto Guibert como Durán citan, entre otras ONG, a Médicos Sin Fronteras y Oxfam y sus dificultades para cumplir su misión humanitaria.

Algunas de las creativas fuentes de información alternativas que han acompañado al llamamiento de la comunidad internacional para abordar las preocupaciones sobre los grupos afganos más vulnerables en los últimos años han llegado de imágenes y materiales de reporteros gráficos, caricaturistas y cineastas que documentaron los sufrimientos cotidianos de la población. Han impulsado además en varios países de la región el reconocimiento a la «responsabilidad de proteger» a estos grupos oprimidos (Kneebone, 2016). Una de estas experiencias alternativas es la que ofrece *Kabul disco*, del francés Nicolas Wild. En 2005, Wild recibió el encargo inicial de crear una adaptación en cómic de la Constitución afgana. A partir de entonces, y durante varios años, se convirtió en un observador privilegiado de la tímida y frágil reconstrucción

del país. Esta obra, en dos volúmenes, se convierte en un análisis irónico sobre los lugares comunes que parte de la sociedad civil afgana trató de hacer evolucionar en las últimas dos décadas: Afganistán como base del terrorismo internacional y Afganistán como plantación de amapola, de la cual se extrae el opio.

#### 4. Lugares comunes y permeabilidades

Afganistán, al igual que ocurre con otros territorios de Asia del Sur, no ha escapado tampoco de los lugares comunes asociados a su condición de país del denominado «Corredor del opio». A juzgar por el contenido de numerosos cómics, parece un escenario ideal que cruza a traficantes de opio, espías, señores de la guerra, autoridades corruptas y extranjeros perdidos. La producción es variada; incluye la serie sobre vivencias de extranjeros narradas en *Anish and Atony take Afganistan*, de Scott King y Will Henry, y la evolución de Al Qaeda y la búsqueda de Osama Bin Laden en *Battle born: Lapis Lazuli*, de Maximilian Uriarte.

Algunos cómics ponen el foco en la influencia mutua que ha generado la presencia de personal internacional en Afganistán y la relación de los extranjeros con las poblaciones locales, en especial en las áreas rurales del país. *To Afganistan and back: A Graphic Travelogue* (2002), de Ted Rall, revisa algunos episodios que aportan visiones alternativas al conflicto desde el punto de vista de los combatientes locales. Muyahidines haciendo cola para afeitarse o la primera experiencia con el porno en DVD un día después de unirse a la Alianza del Norte son algunas de las anécdotas que tratan de huir de una visión monolítica de las tradiciones afganas.

Otro análisis de permeabilidades lo representa *Battle born: Lapis Lazuli* (2020) de Maximilian Uriarte. Esta novela gráfica tiene su escenario en aldeas situadas en las profundidades de las montañas Sar-i-sang de la provincia de Badakhshan, y examina los prejuicios y los restos militares del colonialismo, el coste personal de la guerra y el poder de la conexión humana. El lapislázuli, una piedra azul semipreciosa, se transforma en una metáfora sobre cómo los intereses nacionales y extranjeros terminan cambiando la naturaleza de las poblaciones locales. La llegada de los talibanes en busca de las riquezas almacenadas en las profundidades de la tierra convierte la piedra, que ha sido el sustento de las aldeas de Sar-i-sang durante siglos, en un mineral de conflicto.

Un caso peculiar de análisis de permeabilidades es *Kriegszeiten: Eine grafische Reportage über Soldaten, Politiker und Opfer in Afghanistan* (2012), de David Schraven y Vincent Burmeister. La obra, cuyo título original en alemán puede traducirse como «Tiempos de guerra: un informe gráfico sobre soldados, políticos y víctimas en Afganistán», recoge la experiencia del ejército alemán en Afganistán durante diez años.

La novela gráfica revisa cómo las operaciones en Afganistán no solo han cambiado la política exterior alemana, sino también al *Bundeswehr* (ejército alemán). Lo que inicialmente surgió como un grupo de soldados voluntarios en una misión compleja se convirtió en una fuerza de intervención formada por soldados profesionales que está lista para la acción en cualquier parte del mundo. El periodista David Schraven analizó cientos de documentos y realizó decenas de entrevistas con soldados para obtener una imagen de lo que realmente está sucediendo en Afganistán y cómo el país ha influido en sus fuerzas armadas. Vincent Burmeister tradujo en ilustraciones algunos de los numerosos testimonios recogidos, que acercan al lector a lo que no existe en escritos y fotografías publicadas.

## 5. Conclusiones

Arrinconada durante mucho tiempo en los análisis de la realidad internacional más académica, la imagen, la representación de todo aquello que nos rodea, ya sea a través de las instantáneas del fotoperiodista, las viñetas del ilustrador o los trazados del dibujante, está adquiriendo en la actualidad una gran relevancia. Dan lugar a la empatía, es decir, dan visibilidad emotiva a aquellos acontecimientos que —en la mayoría de los casos— son lejanos para el ciudadano global. Los títulos seleccionados tienen como audiencia escogida el mundo occidental, que en muchas ocasiones presenta un conocimiento muy sesgado y escaso de problemáticas como las de los afganos. En este sentido, los cómics analizados pueden constituir una primera aproximación documentada, a la par que divulgativa, sobre esta trágica realidad a través del poder de atracción y estimulador de la imagen, de la viñeta. De manera creciente, los lectores acuden a este medio para comprender las verdades sobre sucesos mundiales particulares. Consumen historias dramáticas, ya sea desde movimientos revolucionarios como los escritos sobre las Primaveras Árabes (*Freedom Hospital*, 2017, de Hamid Sulaiman), la vida en países sin libertades individuales (*Pyongyang*, 2004, de Guy Delisle) o la persecución y exclusión político-social de los ciudadanos en su nación (tal y como hemos señalado en estas páginas), de manera accesible y bajo un lenguaje de apariencia sencilla, pero de una intensa carga emocional. Bajo esta maniobra artístico-comunicativa, los escritores-ilustradores pueden hacer llegar sus historias (muchas de ellas vivencias propias y memorísticas) de una manera más directa y potente que mediante cualquier informe o ensayo académico.

Queda por ver cómo evoluciona Afganistán tras la retirada de Estados Unidos y sus aliados occidentales, el regreso de la omnipresencia talibán y la represión tras su entrada en Kabul en 2021, que deja nuevamente en el aire el anhelo democrático y de paz en el país. Esa cometa que da vueltas en las viñetas de la obra de Hosseini congela

una metáfora visual que alude a un ciclo de conflicto que nunca termina de cerrarse en Afganistán.

## Bibliografía

- ADAMS, Jeff (2008): *Documentary Graphic Novels and Social Realism*, Peter Lang.
- BLEIKER, Roland (2001): «The Aesthetic Turn in International Political Theory», *Millennium: Journal of International Studies*, vol. 30, núm. 3, pp. 509-533. Disponible en: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/03058298010300031001>> (Consulta: 23 de mayo de 2022).
- BURKE, Peter (2001): *Eyewitnessing. The Uses of Images as Historical Evidence*, Cornell University Press.
- CARTER, Sean y Dereck MCCORMARCK (2010): «Affectivity and Geopolitical Images», en Fraser MACDONALD, Rachel HUGHES y Klaus DODDS: *Observant States, Geopolitics and Visual Culture*, I. B. Tauris.
- CASCANTE, Katty, Raquel BARRAS, Elisa BRAVO, Ana María MARTÍNEZ, Antonio César MORENO CANTANO, Fernando Eutiquio NUÑO SANTANA y Xira del Pilar RUIZ (2021): *Guía de Metodologías activas para el aprendizaje y comprensión de las Relaciones Internacionales*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <<https://eprints.ucm.es/id/eprint/65838/>> (Consulta: 10 de junio de 2022).
- FERNÁNDEZ DE ARRIBA, David (2016): «Las relaciones internacionales en la novela gráfica. Una aproximación», *CuCo, Cuadernos de Cómic*, núm. 6, pp. 62-79. Disponible en: <[http://cuadernosdecomic.com/docs/revista6/las %20relaciones %20internacionales %20en %20la %20novela %20grafica.pdf](http://cuadernosdecomic.com/docs/revista6/las%20relaciones%20internacionales%20en%20la%20novela%20grafica.pdf)> (Consulta: 11 de junio de 2022).
- GUIBERT, Emmanuel y Didier LEFÈVRE Y LEMERCIER (2003): *El fotógrafo*, Dupuis.
- HANSEN, Lene (2017): «Reading comics for the field of International Relations: Theory, method and the Bosnian War», *European Journal of International Relations*, vol. 23, núm. 3, pp. 581-608. Disponible en: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1354066116656763>> (Consulta: 11 de junio de 2022).
- HASKELL, Francis (1994): *La historia y sus imágenes. El arte y la interpretación del pasado*, Madrid: Alianza Forma.
- HOLLY, Michael A. (1996): *Past looking: Historical Imagination and the Rhetoric of the Image*, Cornell University Press.
- JUNEAU, Thomas y Mira SUCHAROV (2010): «Narratives in Pencil: Using Graphic Novels to Teach Israeli-Palestinian Relation», *International Studies Perspectives*, vol. 11, núm. 2, pp. 172-183. Disponible en: <<https://www.jstor.org/stable/44218631>> (Consulta: 11 de junio de 2022).
- LENT, John A. (2014): *Southeast Asian Cartoon Art: History, Trends and Problems*, McFarland.
- MAGNUSSEN, Anne, Erin LA COUR y Rikke PLATZ (eds.) (2015): *Comics and Power: Representing and Questioning Culture, Subjects and Communities*, Cambridge Scholars Publishing.

- MCALLISTER, Matthew, Edward H. SEWELL e Ian GORDON (eds.) (2009): *Comics & Ideology*, Peter Lang.
- MORENO CANTANO, Antonio César y Fernando Eutiquio NUÑO SANTANA (2021): «Myanmar: viento de democracia, viento de dictadura. Una mirada desde el mundo de la novela gráfica», *Dictatorships & Democracies. Journal of History and Culture*, núm. 9, pp. 141-153. Doi: <<https://dx.doi.org/10.7238/dd.v0i9.393242>>.
- MUÑOZ, Edward L. (2017): «El cómic como lenguaje visual híbrido y su vigencia en la era digital contemporánea», *CuCo, Cuadernos de Cómic*, núm. 8, pp. 7-30. Disponible en: <[http://cuadernosdecomic.com/docs/revista8/El\\_comic\\_como\\_lenguaje\\_visual\\_hibrido\\_y\\_su\\_vigencia\\_en\\_la\\_era\\_digital\\_comtemporanea.pdf](http://cuadernosdecomic.com/docs/revista8/El_comic_como_lenguaje_visual_hibrido_y_su_vigencia_en_la_era_digital_comtemporanea.pdf)> (Consulta: 11 de junio de 2022).
- PÉREZ, Juan C. (2020): «La memoria traumática sobre la Guerra Civil española en el cómic», en Viviane ALARY y Michel MATLY: *Narrativa gráfica de la Guerra Civil. Perspectivas globales y particulares*, Eolas Ediciones, pp. 247-264.
- PROROKOVA, Tatiana y Nimrod TAL (2018): *Cultures of War in Graphic Novels: Violence, Trauma and Memory*, Rutgers University Press.
- SANI, I., M. H. ABDULLAH, F. S. ABDULLAH y A. M. ALI (2012): «Political cartoons as a vehicle of setting social agenda: The newspaper example», *Asian Social Science*, vol. 8, núm. 6, pp. 156-164.
- SCHRAVEN, David y Vincent BURMEISTER (2012): *Kriegszeiten: Eine grafische Reportage über Soldaten, Politiker und Opfer in Afghanistan*, Kindle Edition.
- SHAPIRO, Michael (2013): *Studies in Trans-Disciplinary Method*, Routledge.
- WILD, Nicolas (2018): *Kabul Disco. How I managed not to be abducted in Afghanistan*, Humanoids, vol. 1.



# Afganistán 2.0: el empoderamiento de la mujer a través de la tecnología digital

ANTONIO CÉSAR MORENO  
*Universidad Complutense de Madrid (España)*

Querría ser cualquier cosa en este mundo  
pero no una mujer.  
Podría ser un papagayo  
podría ser una oveja  
podría ser un árbol  
pero no una mujer afgana.

Palabras de Roya en *Las niñas clandestinas de Kabul*  
(Nordberg, 2017: 9).

## Empoderamiento de la mujer y protagonismo tecnológico

La investigadora Anita Gurumurthy es una de las mayores expertas y defensoras a nivel global de los marcos feministas sobre justicia digital. En uno de sus más relevantes ensayos (2008: 5-6) advertía de que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en manos de Estados totalitarios y fuerzas fundamentalistas, pueden favorecer el control de la ciudadanía y limitar sus libertades. En un polo opuesto, sin embargo, estos medios podían conectar a mujeres de distintas geografías, ofrecer espacios para su autoexpresión y acción, dándoles voz en la esfera pública. Y aunque las actitudes patriarcales hacia el género también están muy presentes en el medio en línea y el ecosistema digital, este ámbito puede brindar una oportunidad para el empoderamiento femenino.

A partir de esta consideración previa, puede nombrarse un *feminismo geopolítico de la tecnología* (en palabras de Jack y Avle, 2021: 1), en el que el entorno digital —ya sea en su faceta educativa, de codificación y desarrollo o de recepción— crea «espacios de resistencia» (Hooks, 2000). Para los enfoques de seguridad humana

es precisamente el «espacio privado» uno de los elementos clave donde se empieza a construir la inseguridad, y de ahí se traslada al ámbito público (entrevista a María Villellas Ariño, 2020: 212). La tecnología digital puede ser una herramienta con la que modificar este tipo de mecanismos, reduciendo la exclusión económica y social de determinadas colectividades, en este caso mujeres y niñas. Además, desde un punto de vista decolonial, puede ser una herramienta contestataria frente a las dinámicas globales del capitalismo que borran las identidades particulares e imponen sus narrativas sobre el Sur Global (Wilken y otros, 2019). En esa línea argumentativa, tanto Martín de Almagro como Ryan (2019: 1062) reclaman incorporar a los análisis de la realidad internacional «voces subalternas y exiliadas, y formas alternativas de agencia» que permitan recoger el mayor número posible de narrativas sobre un mismo acontecimiento y recuperar un conocimiento no coercitivo y no dominante. En muchas ocasiones, estos complejos juegos de significación, de representación, de identidad, de liberación social, económica y cultural femenina se construyen mediante la creación de contenidos digitales de toda índole. Uno de los ejemplos más actuales de esta tendencia de cambio lo constituye el medio audiovisual, con títulos como *Burka Avenger*, cómic y serie de animación pakistaní en la que una heroína, vestida con velo, lucha contra la preeminencia patriarcal de su pueblo, la supeditación de la mujer y las actitudes antiislámicas, así como el trabajo infantil u otros problemas sociales (Peralta, 2015: 82). Tal y como apunta la profesora Tehmina Pirzada (2017: 88), «las narrativas gráficas se han convertido en un poderoso medio que representa la resistencia de las niñas musulmanas tanto en el contexto de los patriarcados locales, y como herramienta para desafiar la representación estereotipada de las identidades musulmanas en el mundo». Siguiendo con este ámbito geográfico, y en el entorno de la programación y creación de código digital, es también reseñable la labor de la escuela / academia Pixel Art Academy. Fue fundada en 2015 por Sadia Bashir, categorizada por *Forbes* como una de las mujeres menores de treinta años más influyentes a nivel mundial en tecnologías y reconocida como «Global Gaming Citizen» en The Game Awards 2018 por Facebook Gaming. Para estrechar la brecha de género, y como destaca en su página web, esta academia mantiene una proporción del 33 % de mujeres en todos sus programas, ya sean formativos o de creación. En relación con las narrativas digitales interactivas que impulsen el papel de la mujer, podemos destacar *Ek Zindagi, Teen Rastey* (en castellano, «Una vida, tres caminos»). Se trata de una novela visual que retrata duramente la violencia doméstica y el carácter misógino de las familias en Pakistán. A través de la figura de Ali, el hijo varón, tendremos que evitar que el padre haga la vida imposible a su mujer y a su hija adolescente, que quiere ir a la universidad, pasando desde malos tratos físicos (bofetadas) a otros de tipo psicológico (humillaciones y sometimientos constantes) (Moreno, 2021: 1159-1160).

Llegados a este punto se plantean dos grandes cuestiones: ¿cómo puede de manera específica la tecnología digital dar voz y empoderar a mujeres y niñas? ¿Cómo se han plasmado estos aspectos dentro de las principales organizaciones internacionales? Diferentes informes (Sáinz y otros, 2020: 21-22) y una extensa bibliografía (por ejemplo, los trabajos recogidos en Cummings y O’Neil, 2015: 6-7), enumeran múltiples ventajas que las competencias digitales y la tecnología aportan en cuestiones de género. Primero, el aprendizaje de las TIC digitales puede aumentar la confianza y autoestima de las mujeres y las niñas, y permitirles reflexionar críticamente sobre los roles tradicionales de género y su papel en una sociedad global. Segundo, el uso de las TIC digitales por parte de las mujeres y las niñas puede exponerlas, así como a sus comunidades, a representaciones alternativas de la mujer. En tercera instancia, el aprendizaje de nuevas competencias digitales en materia de TIC, así como el uso y la propiedad de las mismas, pueden mejorar su posición social. En cuarto lugar, la adquisición de conocimientos y el acceso a las TIC digitales pueden proporcionar a las mujeres y a las niñas canales alternativos de expresión y participación en los asuntos públicos, independientemente de su ubicación física y de si experimentan limitaciones basadas en el género a nivel local. Quinto, el uso de las TIC puede ser una forma de que las mujeres aspiren a nuevas oportunidades en la esfera pública, por ejemplo, facilitándoles acceso a la información y a los servicios educativos o empresariales. Sexto, aportan beneficios económicos; según estimaciones de la Unión Europea, en 2020, el 90 % de los empleos ya requerían competencias digitales. Finalmente, empoderan a las mujeres para que participen en el diseño de las tecnologías de manera que contribuyan a la igualdad de género.

La importancia de la tecnología como motor de cambio, empoderamiento e igualdad de género ha estado muy presente desde hace décadas dentro de los planes y proyectos de numerosas agencias internacionales. Uno de los primeros hitos en este sentido fue la celebración de la «Cuarta Conferencia Mundial sobre las Mujeres», que tuvo lugar en Pekín en septiembre de 1995, coincidiendo con el quincuagésimo aniversario de la fundación de las Naciones Unidas, y en cuyo punto 35 se destacaba el propósito de:

[...] garantizar el acceso a las mujeres en condiciones de igualdad a los recursos económicos, incluidos la tierra, el crédito, la ciencia y la *tecnología*, la capacitación profesional, la información, las comunicaciones y los mercados, como medio de promover el adelanto de las mujeres y las niñas y la potenciación de su papel, incluso mediante el aumento de su capacidad para disfrutar de los beneficios de la igualdad de acceso a esos recursos (ONU Mujeres, 1995).

En 2015, con motivo del vigésimo aniversario de dicha declaración, se incorporaron y actualizaron nuevos puntos relativos al papel de la tecnología en este proceso de

capacitación y empoderamiento femenino, como el artículo 100, epígrafe *c*, que demandaba «aprovechar al máximo las nuevas tecnologías de la información, incluida Internet, para lograr la igualdad y contribuir a la construcción de la paz» (ONU Mujeres, 2015). Bajo esos mismos parámetros se sitúa la Agenda 2030 y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible, en especial el quinto, titulado «Igualdad de Género», que en su meta 5.6. recomienda «mejorar el uso de la tecnología instrumental, en particular la tecnología de la información y las comunicaciones, para promover el *empoderamiento* de las mujeres» (ONU, 2015). Por empoderamiento, y siguiendo los dictados de las Naciones Unidas, se entiende «la capacidad de [los hombres y] las mujeres para participar, contribuir y beneficiarse de los procesos de crecimiento, de manera que se reconozca el valor de sus contribuciones, respeten su dignidad y permitan negociar una distribución más justa de los beneficios del crecimiento».

En este proceso, la educación a través de la tecnología debe ejercer un papel preponderante. De esta manera, el Programa Mundial de Educación de Derechos Humanos, en su tercera fase de desarrollo (2015-2019), planteaba que —atendiendo a las necesidades modernas de la educación— el conocimiento de los Derechos Humanos, y cualquier vulneración de estos, debía ser actualizado y puesto en circulación utilizando medios digitales de gran consumo como juegos y aplicaciones móviles. Y en el punto 20, apartado *h*, de dicho informe se añadía que dentro de los recursos pedagógicos y de aprendizaje existentes para la educación en derechos humanos, tenían que ser incluidas las tecnologías de la información y de las comunicaciones (Acnur, 2014). Este discurso hilaba con el del propio Foro Mundial de la Educación de 2015, y en concreto con la Declaración de Incheon —en el marco de la Agenda Educación 2030 promovida por la Unesco—, que en uno de sus epígrafes destacaba que la «educación de calidad», además de «fomentar la creatividad y el conocimiento, la lectura, la escritura, el cálculo...» tiene que potenciar «habilidades interpersonales y sociales de alto nivel, así como los valores» (Foro Mundial de la Educación, 2015). En esas mismas fechas, el Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos y la Alianza para las Civilizaciones de las Naciones Unidas impulsaron, a través de la iniciativa Peaceapp, el evento internacional de conferencias Build Peace, cuyo eje fue: «Peace through technology – by whom, for whom?». Este encuentro aportó importantes claves sobre la utilidad de las apps digitales en los procesos de concienciación como herramientas empáticas enfocadas a la paz. En el panel número uno, titulado «Changing Behaviours through Technology», dirigido por Mark Nelson, director de Innovación del Stanford Peace Innovation Lab, se definían algunas de las líneas maestras de este género de políticas y propuestas tecnológicas. La primera de ellas, el *empoderamiento*. Una razón fundamental para utilizar las tecnologías en la consolidación de la paz es que pueden dar voz a un mayor número de personas para que se comprometan y participen, sin importar su condición social o económica.

Segundo, *cambio de comportamiento*, es decir, promover actitudes pacíficas —ya sea dando forma a las narrativas de paz y conflicto—, a través de la formación o la educación, o ayudando a dar forma a procesos de formación de identidades alternativas. Y, tercero, *impacto*. Los juegos digitales combinan elementos interactivos y emocionales que transmiten un mensaje cuyos efectos en el jugador son mayores a los que pueda experimentar un simple lector u observador (Build Peace, 2015).

Actualmente, pese a todos estos esfuerzos, las mujeres y las niñas siguen estando insuficientemente representadas en el ámbito de la ciencia, la ingeniería, las matemáticas y la tecnología. A nivel global, solo representan, por ejemplo, el 40 % dentro de las ciencias de la computación (Unesco, 2021: 51). En el siguiente apartado analizaremos algunas de las actuaciones femeninas más destacadas en la creación de código digital en el Sur Global, con especial interés en el caso de Afganistán.

### **La creación de código digital como instrumento de empoderamiento: el caso de Afganistán**

STEM (acrónimo de las palabras inglesas Science, Technology, Engineering y Maths) e innovación aparecen con gran relevancia en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Son, además, un medio para alcanzar otros objetivos tales como erradicar el hambre y enfrentar el cambio climático. Especialmente relevantes para este informe son el ODS 4, sobre educación de calidad, inclusiva, equitativa y que promueva el aprendizaje continuo para todos, y el ODS 5, sobre igualdad de género y empoderamiento de mujeres y niñas. Estos objetivos incluyen metas específicas para los países con el fin de impulsar el acceso a la educación STEM y a las tecnologías, y para reducir las desigualdades de género. La Declaración y Marco de Acción de Incheon para la implementación del ODS 4 indica que el foco en la calidad y la innovación «va a requerir fortalecer STEM y debe prestarse especial atención a proporcionar a las niñas y a las mujeres becas para estudiar las disciplinas STEM». La Agenda de Acción de Addis Abeba, que otorga un marco global para financiar el desarrollo sostenible, hace un llamamiento a los países para que «incrementen su inversión en educación en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas [...] asegurando acceso igualitario para niñas y mujeres». En estrecha relación con este tipo de estudios aparecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Dentro de esta área, las mujeres están subrepresentadas a nivel mundial, pues solo son el 3 % del total. Múltiples factores, como las expectativas de los padres y el entorno familiar, las normas sociales y culturales, las políticas y la legislación, así como la situación económica, son los causantes de esta situación (Unesco, 2019: 12, 34 y 54). Para invertir este panorama, desde hace años existen en diferentes partes del mapa mundial múltiples iniciativas y experiencias edu-

cativas que aspiran a potenciar la alfabetización digital del género femenino a través de las ciencias de la computación, sobre todo mediante la creación y desarrollo de webs y aplicaciones informáticas. En 2018, bajo el impulso institucional y económico de ONU Mujeres, la Unión Africana, la Unión Internacional de Telecomunicaciones y la embajada de Dinamarca en Etiopía, se creó el proyecto *African Girls Can Code* (AGCD). La iniciativa tiene como objetivo capacitar y empoderar a un mínimo de 2000 niñas de entre diecisiete y veinticinco años en toda África para que se conviertan en programadoras, creadoras y diseñadoras de computadoras, colocándolas en el camino para emprender estudios y carreras en las TIC, así como educación y sectores de codificación. Su acción se vertebra sobre la realización de campos de codificación regionales y la implementación de estas materias en los diferentes planes educativos nacionales del continente africano. En la primera fase del programa más de 600 jóvenes participaron en campamentos regionales celebrados en Pretoria (Sudáfrica), así como en Addis Abeba y otras zonas de Etiopía. En abril de 2022 se inició la segunda parte del proyecto, que cuenta con la participación del gobierno belga y pretende extender sus actividades a otros once países africanos (ONU Mujeres, 2022a).

En esa misma línea temática se incluye también Apps and Girls, una empresa social de Tanzania que desde 2013 aspira a la independencia y formación personal, económica y laboral de las niñas y mujeres (de diez a dieciocho años) mediante la tecnología digital. Su fundadora es Carolyne Ekyarisiima, becaria Mandela Washington (ayudas dependientes de la Oficina de Asuntos Educativos y Culturales del Departamento de Estado de EE. UU.). Esta organización fue premiada en 2017 por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) «por su devoción y persistencia en apoyar e inspirar a las mujeres en tecnología en Tanzania». Llevan a cabo programas de codificación semanales en escuelas de secundaria del país y programas de robótica (también en Uganda), así como de inserción laboral para graduadas en TIC a través del plan AdaLace (por ejemplo, obtención del certificado Microsoft). Según datos de su memoria anual para el año 2021, expandieron su actividad a once regiones de Tanzania; organizaron su cuarto encuentro sobre espíritu empresarial y tecnologías para niñas (incluidas jóvenes de Ruanda y Uganda), con un total de 324 participantes, y gracias al programa Jovia formaron a casi un centenar de chicas no escolarizadas en riesgo de exclusión social (Apps and Girls, 2021).

En tercer lugar, y en otro ámbito geográfico diferente, cabe destacar igualmente Indian Girls Code, una iniciativa de las hermanas Adity y Deepti Prasad (bajo el amparo del programa genérico de STEM, Robotix, con origen y financiación norteamericana) del año 2013 que desarrolla actividades de robótica y codificación en diferentes orfanatos indios, como el de Annai Ashram. Comenzaron con tan solo cincuenta alumnas, de cuatro a cinco años, pero sus actividades se han expandido con el paso del tiempo e incluyen decenas de alumnas nuevas cada año, y de mayor edad, que reciben

formación en *softwares* como Scratch, en múltiples puntos del país (Rajendra, 2018). Son pequeños ejemplos de cómo la tecnología «feminiza» un espacio de resistencia, base del futuro desarrollo económico e independencia social de sus participantes, como constata la experiencia afgana, a la que ahora nos acercaremos.

¿Cuál es la situación de las niñas y mujeres en Afganistán en la actualidad? ¿Qué presencia tienen las ciencias de la computación en la realidad educativa del país? ¿Cuáles son las iniciativas femeninas más destacadas en este campo? Tras el derrocamiento de los talibanes en 2001, el acceso de las mujeres a la educación secundaria solo representaba un 3 %. En 2018, la situación había aumentado al 40 %. Pese a que el artículo 44 de la Constitución de 2004 recogía el derecho a la educación de las mujeres en igualdad de condiciones que los hombres, existían (y persisten, aunque más intensamente, como veremos) una serie de condicionantes socioculturales que han limitado esta evolución. Temas muy presentes en la tradición tribal como los matrimonios forzados tienen como consecuencia que las niñas y las mujeres no puedan continuar su formación y educación. Además, se suman los ataques de los talibanes y otros grupos radicales contra el sistema educativo financiado por la cooperación internacional (Calvillo, 2022: 191-195). Todos estos datos se han agravado de manera dramática desde el verano de 2021, con la instauración de un nuevo régimen talibán en el país. Antes de esa fecha, no había limitaciones estatales a nivel legislativo para el acceso a la educación en las treinta y cuatro provincias afganas. En el otoño de 2022, solo estaba permitido en siete provincias, con lo que quedaban excluidas del sistema educativo en secundaria más de un millón de niñas. En el ámbito universitario la situación no es mucho mejor. Las universidades han permanecido cerradas para las mujeres hasta febrero de 2022 y la imposición de múltiples reglas por parte de las nuevas autoridades (obligación del burka, no poder hablar en público, clases separadas de los hombres...) han motivado su progresivo abandono (ONU Mujeres, 2022b). Esta situación en el ámbito educativo llevó a que un grupo de niñas, en representación de las provincias de Kabul, Nangarhar y Parwan, escribieran una carta abierta a los líderes mundiales, en especial a los de los países musulmanes, denunciando su sombrío presente: «El año pasado, se nos negaron los derechos humanos, como el derecho a obtener una educación, el privilegio de trabajar, la libertad de vivir con dignidad, movilidad y expresión, y el derecho a determinar y decidir por nosotras mismas» (Nimrokh Media, 2022).

Aunque la constitución afgana garantiza igualdad de derechos para las mujeres, las normas sociales y culturales tradicionales limitan en gran medida la realización de los derechos de la mujer en relación con el matrimonio, el divorcio y la propiedad de la tierra y otros bienes. A pesar de estos desafíos, había algunos indicios de que un número cada vez mayor de mujeres participaba en el sector privado (todos estos datos han cambiado radicalmente tras el regreso de los talibanes al poder). Aproximada-

mente 1600 empresas de mujeres se han registrado formalmente en Afganistán desde 2013, aunque estas se concentran, en gran medida, en una minoría procedente de la élite urbana. Solo el 13 % de la población activa femenina tenía un empleo asalariado. Como trabajadoras, las mujeres están empleadas en la industria (principalmente alfombras) y, en menor medida, en la educación y el sector público, sobre todo en los centros urbanos. La participación de las mujeres en el trabajo remunerado depende en gran medida del apoyo de los miembros masculinos de la familia, así como de tener los contactos adecuados, ya que la mayoría de los empleos se consiguen a través de canales informales. La escasa cualificación y educación, así como las condiciones del lugar de trabajo (incluidos los bajos salarios), también se considera una importante barrera de acceso (Landel Mills, 2016). Pese a este sombrío panorama, existen pequeños brotes que indican cambios progresivos y cualitativos con respecto a la incorporación de las mujeres a puestos de capacitación laboral, muchos de ellos relacionados con las nuevas tecnologías. Como recoge Unicef (2019), destacan ejemplos como los de Somaya y el proyecto Afghan dreamers, integrado por veinticinco adolescentes que fabrican detectores de minas a partir de piezas usadas de coches; o las de tantas otras mujeres que quieren educar a todas aquellas que no han tenido la oportunidad de ir a un colegio en su infancia.

Atendiendo a todos estos condicionantes, tenemos que destacar, en primer lugar, la labor de Code to Inspire, una escuela/academia y empresa de desarrollo de videojuegos afgana en la que las mujeres toman el protagonismo de sus creaciones pixeladas. Empodera a chicas enseñándoles cómo codificar, encontrar trabajos de programación y lanzar proyectos tecnológicos. Se estableció en 2015 en la provincia de Herat y fue la primera escuela de codificación dedicada en exclusiva al sexo femenino. Fue fundada por la profesora de informática y exrefugiada Fereshteh Forough. Su constitución se produjo tras una exitosa campaña de micromecenazgo en IndieGoGo (recaudando casi 20 000 dólares) y gracias a fondos y material procedente de Github, la Fundación Malala y Overstock (una empresa informática de Utah, EE. UU., que proporcionó veinte ordenadores). En 2016 obtuvo 25 000 dólares gracias a la consecución del prestigioso premio Google Rise, que premia a las mejores entidades que promueven la informática entre los más jóvenes. Tal y como manifiesta Forough en la web del proyecto: «el conocimiento es poder y la tecnología es la herramienta para el empoderamiento». Con el apoyo de organizaciones e individuos comprometidos con el avance de las mujeres en la tecnología, el programa de capacitación sin fines de lucro ha enseñado a doscientas chicas a programar, crear aplicaciones y juegos móviles. Más del 70 % de las graduadas han encontrado trabajo, ganando salarios superiores a la media en su país. Por cada proyecto que desarrollan pueden llegar a cobrar entre 50 y 400 dólares, cuando el salario medio mensual de una familia afgana en 2016 se situaba en unos 170 dólares. La idea de Code to Inspire era expandirse en

el futuro a otras ciudades, como Kabul y Mazar-i-Sharif. Como meta final, Forough soñaba con abrir escuelas de programación en otras partes de Oriente Medio, Asia Central y África, «lugares donde las mujeres están oprimidas o muy subrepresentadas en los campos tecnológicos» (Rome, 2019).

Todos estos propósitos se paralizaron en el verano de 2021. A principios de julio de 2021 presenciamos cómo los talibanes —a raíz de la decisión de la Administración Biden, que ejecuta la orden del anterior presidente, Donald Trump, de retirar sus tropas de Afganistán (Monge, 2021)— reconquistaron el territorio que perdieron a raíz de la intervención norteamericana en 2001. Pocos días después se produjo la caída de Herat, sede de Code to Inspire, a manos de los combatientes terroristas talibanes. La noticia nos llenó de preocupación y desolación, no en vano en investigaciones previas habíamos tomado contacto con las integrantes de esta academia, que nos habían comunicado muy amistosamente cómo el desarrollo de aplicaciones móviles y videojuegos (entre otras tareas) les había permitido soñar con un futuro mejor, en el que podrían tener las capacidades y medios necesarios para desarrollar una carrera profesional propia, lejos de la tutela patriarcal. Se trata de nombres desconocidos para el gran público, pero a los que nosotros ponemos rostro y sentimiento a través de sus comentarios e ilusiones: Zolaikha Rahmati, Morsal Alemy o Arezo, entre otras muchas. Fereshteh Forough, la responsable última de Code to Inspire, publicaba el 12 de agosto de 2021 en su cuenta de Twitter un triste hilo en el que plasmaba la incertidumbre que asolaba a sus alumnas. En él denunciaba que el «terror talibán les está arrebatando sus sueños y futuros», y que el peor ruido del mundo es el de los cohetes, bombardeos y disparos cerca de casa». La propia Forough nos dejaba con esta sombría reflexión en sus redes sociales: «Imagínese despertar un día y que te digan que te han quitado la libertad, la familia, la educación, el trabajo y el futuro. Durante veinte años las mujeres afganas se levantaban con este temor. Ahora la pesadilla se ha cumplido».

En los últimos meses, la actividad de Code to Inspire se ha recuperado progresivamente, especialmente desde el anonimato del hogar, sin traspasar la esfera pública. Numerosas alumnas han mostrado en redes sociales sus avances en el manejo de diferentes aplicaciones y códigos de programación como muestra de resiliencia ante este panorama adverso.

El ejemplo de Code to Inspire ha inspirado a numerosas organizaciones educativas en Afganistán, como Digital Citizen Fund (creada por Roya Mahboob), Learn (impulsada por Pashtana Durrani), SOLA (fundada por Shabana Basij-Rasik) o Afgamestan (de Ehsan Erari), que se han constituido en el intervalo que se extiende de 2015 a la actualidad. La principal labor de estas academias ha sido capacitar en lenguaje informático y robótica a centenares de niñas y mujeres a lo largo de los últimos años en todo el mapa del país. Con el apoyo de numerosas fundaciones y programas de

ayuda económica extranjeros (principalmente vinculados al Departamento de Educación, así como otras grandes compañías del país, tales como Virgin) han podido desplegar una intensa labor. Veamos con más detalle uno de estos casos. Afgamestan fue fundada en 2019 y era un estudio de juegos, animación y multimedia, que pretendía educar y provocar cambios en la industria de este país. Como se destacaba en su web (hoy ya no es accesible), «para apoyar la igualdad de género y empoderar a las mujeres en Afganistán, tenemos la bendición de tener a numerosas chicas en nuestro equipo». Tres de ellas, Nazrana Siddiqi, Leila Azizi y Keima Azizi, fueron las responsables de su primer juego (accesible en Google Play), *Ghundi Peima*, protagonizado por una mujer afgana que conducía un Zaranj, un transporte local parecido a un *rickshaw* indio, a lo largo de diferentes escenarios históricos. Como se explicaba, «enseña que las mujeres pueden conducir en Afganistán». No es una cuestión baladí, pues, aunque legalmente la conducción estaba aceptada, siempre y cuando se vistiera el hijab, no fue hasta finales de 2019 cuando, por ejemplo, en la provincia de Bamiyán (famosa por la destrucción de las gigantescas estatuas de Buda por los talibanes en 2001), se otorgaron los primeros carnés de conducir a mujeres (*Voz de América*, 2019). Son pequeños ejemplos, pero muy significativos, de cómo intentar lograr mejoras en la situación de las mujeres en el país a través de su proyección y protagonismo en el medio videolúdico.

A partir del verano de 2021 la actividad de Afgamestan se ha interrumpido. En cuanto al resto, se han visto obligadas a desplazarse a otros países, como Qatar o Ruanda, o proseguir desde la clandestinidad, bajo el refugio del hogar en formato en línea. Sobreviven básicamente gracias a la ayuda internacional y al respaldo económico de sus fundadoras (Moreno, 2022). Un sombrío panorama que muestra el temor del extremismo talibán a dotar a las mujeres de los derechos humanos básicos, como es la educación, que les permite, además, progresar socialmente. Más que nunca, la educación a través de la tecnología digital se ha convertido en el último «espacio de resistencia» para el empoderamiento social, cultural y económico de la mujer afgana.

### **A modo de conclusión**

El vínculo entre tecnología digital y género femenino va mucho más allá de un puente entre educación y capacitación laboral. A través de estas herramientas, millones de niñas, jóvenes o mujeres adultas, han encontrado un espacio de resistencia propio, feminizado, que les ha permitido romper todo tipo de tabúes que impedían su realización personal. La identidad de una persona está limitada en múltiples ocasiones por una serie de caracteres sociales, culturales, económicos y familiares propios de su hábitat. El acceso a las ciencias de la computación, a las STEM, a la creación de

código digital (tareas estereotipadas de manera mayoritaria con el sexo masculino), han permitido a la mujer romper una barrera simbólica de enorme presencia en múltiples puntos del orbe, de África a Asia, pasando por un sinfín de países como India, Uganda, Tanzania, Kenia o Afganistán. La importancia de la tecnología como motor de cambio y empoderamiento (traspasando el umbral económico) está muy presente en todos los planes educativos y de desarrollo de los principales agentes internacionales, en especial la ONU y sus diversas agencias. En el plano civil, y al amparo en muchas ocasiones de poderosas fundaciones occidentales, han surgido en los últimos años pequeñas escuelas y academias (así como otro tipo de iniciativas) que han escolarizado y dado una oportunidad laboral a través de la tecnología digital. La mayoría de ellas se han ubicado en puntos marcados por la marginación —a todos los niveles— de la mujer, por lo que su actividad diaria ha constituido (y constituye) todo un ejemplo de resiliencia y sororidad. Desde la robótica, el diseño de aplicaciones móviles o la creación de videojuegos, las alumnas de Code to Inspire, Afgamestan o African Girl Can Code han contribuido, además, desde una óptica decolonial, con narrativas alternativas al discurso hegemónico patriarcal, donde ellas han sido las protagonistas de sus creaciones, tanto a nivel de mensaje como de emisor. Esperemos que su voz se siga escuchando, incluso en las condiciones más adversas.

## Bibliografía

- ACNUR (2014): *Plan de acción para la tercera etapa (2015-2019) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos*.
- APPS AND GIRLS (2021): *Annual Report 2021*.
- BUILD PEACE (2015): *Changing Behaviours Through Technology*. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=8fAp2mRVmMl>>.
- CALVILLO, José Miguel (2022): *Afganistán: un conflicto permanente*, Gijón: Ediciones Trea.
- CUMMING, Clare y Tam O'NEIL (2015): *Do digital information and communications technologies increase the voice and influence of women and girls?*, Odi.org.
- Entrevista a María Villellas Ariño (2020): «Seguridad humana y feminismo: El cuestionamiento principal que desde el feminismo se ha hecho a la seguridad humana ha sido el que se mirase al ser humano como un ser universal, desde una mirada androcéntrica», *Relaciones Internacionales*, núm. 43, pp. 209-213.
- FORO MUNDIAL DE LA EDUCACIÓN (2015): *Declaración de Incheon. Educación 2030*.
- GURUMURTHY, Anita (2008): *Gender Equality through ICT Access and Appropriation: Taking a Rights-Based Approach*, Karnataka: IT For Change.
- HOOBS, Bell (2000): «Choosing the Margin», en J. RENDELL, B. PENNER e I. BORDEN: *Gender, Space and Architecture: An Interdisciplinary Introduction*, Londres: Taylor y Francis Group, pp. 203-209.

- JACK, Margaret y Seyram AVLE (2021): «A Feminist Geopolitics of Technology», *Global Perspectives*, vol. 2, núm. 1, pp. 1-18.
- LANDELL MILLS (2016): *The impact of a challenge fund on women's economic empowerment in Afghanistan*.
- MARTÍN DE ALMAGRO, María y Caitlin RYAN (2019): «Subverting economic empowerment: Towards a postcolonial-feminist framework on gender (in) securities in post-war settings», *European Journal of International Relations*, vol. 25, núm. 4, pp. 1059-1079.
- MONGE, Yolanda (2021): «EE. UU. hace efectiva la salida de Afganistán al abandonar la base de Bagram», *El País*, 2 de julio.
- MORENO, Antonio C. (2021): «El empoderamiento femenino a través del desarrollo de videojuegos. El caso de Afganistán y Pakistán», en G. PAREDES y N. SÁNCHEZ-GEY (eds.): *De la filosofía digital a la sociedad del videojuego*, Madrid: Dykinson, pp. 1145-1160.
- (2022): «En Afganistán y Uganda se impulsa el empoderamiento femenino con nuevos formatos tecnológicos», *The Conversation*, 3 de agosto.
- NIMROKH MEDIA (2022): «A Year of Darkness; The Afghan Girls Letter to The World Leaders», 19 de septiembre.
- NORDBERG, Jenny (2021): *Las niñas clandestinas de Kabul*, Barcelona: Capitán Swing.
- ONU MUJERES (1995): *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing*.
- (2015): *Declaración política y documentos resultados de Beijing+5*.
- (2022a): «African Girls Can Code Initiative».
- (2022b): «Women's rights in Afghanistan one year after the Taliban take-over», *Gender alert*, núm. 2.
- PERALTA, Ilda (2015): «Heroínas islámicas del cómic y la animación en defensa de la educación de la mujer, contra su acoso y la islamofobia», *Aularia. Revista Digital de Educomunicación*, vol. 1, pp. 81-86.
- PIRZADA, Tehmina (2017): «Narrating Muslim Girlhood in the Pakistani Cityscape of Graphic Narratives», *Girlhood Studies*, vol. 10, núm. 3, pp. 88-104.
- RAJENDRA, Ranjani (2018): «How two sisters brought robotics and coding to young girls», *The Hindu*.
- ROME, Emily (2019): «Code to Inspire Founder Feresteh Forough is Building "Afghanistan 2.0."», *Inverse*, 27 de junio.
- SÁINZ, Milagros, Lidia ARROYO y Cecilia CASTAÑO (2020): *Mujeres y digitalización. De las brechas a los algoritmos*, Madrid, Instituto de la Mujer y para la igualdad de Oportunidades.
- UNESCO (2019): *Descifrar el código: la educación de las niñas y las mujeres en Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM)*.
- (2021): *Unesco Science Report*.
- UNICEF (2019): *Compendium of Unsung Heroes: Adolescents Girls y Young Women Championing Change in Afghanistan*.
- Voz de América* (2019): «Decenas de mujeres reciben licencias de conducir en Afganistán», 4 de noviembre.
- WILKEN, Rowan, Gerard GOGGIN y Heather A. HORST (2019): *Location Technologies in International Context*, Londres: Routledge.

# Una aproximación a los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde el Grado de Relaciones Internacionales

ALAITZ SÁEZ

*Universidad Complutense de Madrid (España)*

## Introducción

Este capítulo presenta la perspectiva del alumnado de Relaciones Internacionales respecto a la difusión y acercamiento, tanto teórica como práctica, de la Agenda 2030 durante la experiencia universitaria, con el objetivo de poder analizar también las percepciones de los/as propios/as receptores/as de la docencia.

En este sentido, es fundamental que el alumnado de Relaciones Internacionales, como colectivo futuro de profesionales de este ámbito, conozcan en profundidad los objetivos y el funcionamiento de la Agenda 2030, al tratarse de uno de los elementos más determinantes de la sociedad internacional (Calvillo y Calatrava, 2022) y, consecuentemente, sus objetivos tienen gran influencia en el desarrollo de las Relaciones Internacionales.

La creación de la Agenda 2030 ha supuesto un cambio radical en la propia concepción del «desarrollo», y también en la ejecución de las políticas destinadas a su consecución, dado que, a diferencia de las estrategias anteriores, por primera vez, se ha diseñado de una manera auténticamente global (Calvillo y Calatrava, 2022). En esta ocasión, ha habido una gran variedad de actores implicados en su creación y, por lo tanto, su aplicación recae necesariamente sobre todos los actores internacionales (Calvillo y Calatrava, 2022). Es fundamental que los/as futuros/as internacionalistas sean conscientes de este cambio de paradigma en cuanto a las políticas de desarrollo, para que así sean capaces de actuar eficazmente en la sociedad internacional contemporánea.

Pero, más allá de la importancia que tiene el profundo conocimiento de la Agenda 2030 para comprender correctamente el funcionamiento del sistema internacional actual, la educación universitaria tiene una función clave también en lo que respecta a la consecución de los propios Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Ramos, 2020). Después de todo, es necesario que los estudiantes, como futuros actores de

la política global, sepan proponer soluciones y metodologías que faciliten el cumplimiento de los ODS (Ramos, 2020).

Consecuentemente, es evidente la importancia de ofrecer al alumnado de Relaciones Internacionales una buena formación en este sentido. Sin embargo, ¿se está consiguiendo? Como he mencionado al principio, esta es precisamente la pregunta que se pretende responder a continuación, analizando detenidamente cuál es la percepción del propio alumnado sobre el aprendizaje de los ODS obtenido a lo largo del grado universitario.

Para ello, en primer lugar, se repasará brevemente la situación de la docencia teórica de la Agenda 2030 y los ODS en el Grado de Relaciones Internacionales de la UCM, para, seguidamente, analizar la utilidad de los trabajos de investigación realizados durante el grado enfocados a comprender y buscar soluciones a las problemáticas incluidas en la Agenda 2030, haciendo hincapié en aquellas metodologías planteadas como más «innovadoras». A continuación, se valorarán los beneficios de las diferentes aproximaciones prácticas experimentadas durante los estudios universitarios respecto a los ODS y, finalmente, se incluirán algunas iniciativas promovidas por la propia universidad para fomentar el acercamiento del alumnado a la Agenda 2030.

De esta manera, a partir de una experiencia personal como estudiante recién graduada del Grado de Relaciones Internacionales en la UCM, y habiendo realizado además un intercambio Erasmus+ con King's College London, trataré de analizar los beneficios y desventajas de las diferentes metodologías docentes recibidas para el estudio tanto teórico como práctico de la Agenda 2030 y sus ODS. A modo complementario, utilizaré la bibliografía disponible en esta materia para reforzar mis argumentos.

## 1. Aproximación teórica de la Agenda 2030

Es innegable que la Agenda 2030 y los ODS son un elemento muy presente en el Grado de Relaciones Internacionales; al fin y al cabo, estos marcan la agenda internacional actual y, por lo tanto, suelen aparecer al analizar la política internacional contemporánea. Su presencia en las diferentes asignaturas del grado, sin embargo, puede variar considerablemente, pasando de ser un tema clave y recurrente del temario a un asunto poco relevante para la asignatura y que solo se menciona de vez en cuando.

En este sentido, de acuerdo con una encuesta realizada en 2020 a los docentes de la UCM de los grados y dobles grados en los que se imparten Relaciones Internacionales, la Agenda 2030 es parte del temario del 68,75 % de las asignaturas, aunque solo el 6,25 % del profesorado cree es un tema clave para su asignatura y el 43,75 % reconoce que no le dedica mucho tiempo (Cascante y otros, 2021).

Pasando ahora a los resultados de la encuesta realizada al alumnado de dichos grados, a pesar de que el 100 % asegura conocer el contenido de la Agenda 2030, el 71,34 % cree que el tiempo empleado en las asignaturas para analizar los ODS no ha sido suficiente (Cascante y otros, 2021).

Consecuentemente, hay un amplio consenso entre los/as estudiantes de que debería dedicarse más espacio en el grado al estudio de la Agenda 2030 y sus ODS. Esta creencia coincide con la opinión del profesorado que, en esta misma encuesta, hasta el 87,50 % reconoce que incluir los ODS de forma transversal en buena parte de las asignaturas de los grados podría contribuir a que el alumnado tuviera una visión más integral de cómo alcanzar un modelo de desarrollo sostenible (Cascante y otros, 2021).

## **2. Análisis de los Objetivos de Desarrollo Sostenible a través de trabajos de investigación realizados en el grado**

Los trabajos de investigación de estudios de caso elaborados podrían considerarse como una de las aplicaciones prácticas más utilizadas, en general, en los grados de Ciencias Sociales y, consecuentemente, también en el Grado de Relaciones Internacionales. En mi caso, a lo largo del grado, he tenido que realizar un total de cinco trabajos de investigación, de los cuales tres estaban directamente relacionados con los ODS.

Entrando más detalladamente en las especificaciones de estos tres trabajos, cada uno de ellos fue planteado de una manera muy diferente. El primero fue realizado para la asignatura de Políticas Públicas en el segundo curso del grado. El objetivo era analizar grupalmente una problemática global actual y tratar de diseñar una posible solución. En este caso, el trabajo no se limitaba a investigar el tema, sino que también debía presentarse una política que pudiera mejorar la situación actual. De este modo, se trató el tema de la transformación laboral en la transición energética, la cual se contempla en la meta 7.2. del séptimo ODS, concretamente aquel que pretende garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna (ONU, 2015), y que dice lo siguiente: «De aquí a 2030, aumentar considerablemente la proporción de energía renovable en el conjunto de fuentes energéticas». De esta manera, además del proceso de aprendizaje que conlleva la investigación profunda de una problemática, al imaginar también una posible política pública acorde a los principios de la Agenda 2030, los/as estudiantes adquieren una mayor comprensión de su funcionamiento y de las dificultades que plantea su cumplimiento.

En el segundo trabajo de investigación relacionado con los ODS que realicé, sin embargo, se limitó a un trabajo de investigación de estudio de caso al uso, a pesar de que posteriormente se llevó a cabo, a partir de esos estudios de caso, uno comparativo

por parejas. Este trabajo fue parte de la asignatura de Política Comparada, del segundo curso del grado, y la problemática que se trató fue la prostitución, la cual se contempla dentro del quinto ODS, sobre la igualdad entre géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas (ONU, 2015), y más concretamente en sus dos primeras metas, que consisten en «poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo» y «eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas en los ámbitos público y privado, incluidas la trata y la explotación sexual y otros tipos de explotación».

Finalmente, el tercer trabajo es aquel que más se diferencia de un trabajo de investigación «tradicional» por la metodología a través de la cual se nos pidió que se llevara a cabo. En este caso, como trabajo final de la asignatura de Relaciones Internacionales Culturales, una optativa del cuarto curso del grado, se nos ofreció la posibilidad de realizar un trabajo de investigación a través del análisis de un videojuego, más concretamente de un *serious game*, y de su utilidad para comprender y solucionar la problemática que se trataba en él.

De esta forma, tuvimos la posibilidad de aproximarnos a las metas de los ODS de una manera muy innovadora que nos permitió adquirir un conocimiento y una concienciación diferentes a las que ofrecen las metodologías más habituales. Además, dada la gran variedad de *serious games* que hay en el mercado hoy en día, es posible analizar a través de estos muchos de los desafíos que se contemplan en la Agenda 2030. Por ejemplo, algunos de los videojuegos analizados en clase fueron *Afghan Hero Girl*, un juego de aventuras protagonizado por una mujer con velo que debe rescatar a su familia de un malvado mago, y que perfectamente concuerda con el mencionado quinto ODS dirigido al empoderamiento femenino; o *Survival*, un juego creado por las propias Naciones Unidas para concienciar sobre la crisis migratoria de los/as refugiados/as, y que, consecuentemente, podría relacionarse con varios ODS, como el 1, que trata de poner fin a la pobreza y la vulnerabilidad, o el 16, que persigue construir sociedades justas, pacíficas e inclusivas.

### **3. Beneficios de metodologías de investigación innovadoras para el estudio de los Objetivos de Desarrollo Sostenible**

Como he mencionado al comienzo del primer apartado, en el último curso del Grado de Relaciones Internacionales, a través de la asignatura optativa de Relaciones Internacionales Culturales, tuve la oportunidad de experimentar algunas metodologías de investigación que podrían considerarse más «innovadoras» o «atípicas», como es el caso de los *serious games*, como herramienta de aproximación a las problemáticas reflejadas en la Agenda 2030.

En primer lugar, hay que tener en cuenta que los *serious games* son aquellos videojuegos cuyo objetivo es educar a su público por encima de su entretenimiento, de manera que estos aprovechan el poder de penetración de los videojuegos para resolver necesidades educativas reales (Moreno Cantano, 2021). De esta forma, a través del potencial empático de los videojuegos, estos pueden resultar una herramienta muy efectiva para concienciar sobre los desafíos contemplados en la Agenda 2030. De hecho, las propias Naciones Unidas llevan algunos años recomendando el uso de las nuevas tecnologías, incluyendo los juegos y las aplicaciones móviles, para fines educativos (Moreno Cantano, 2021).

Por todo ello, los videojuegos, más allá de consolidarse como una nueva vía educativa e informadora, especialmente útil para las nuevas generaciones, pueden resultar igualmente una herramienta de análisis e investigación muy útil para el estudio de las problemáticas internacionales actuales. Al fin y al cabo, estos ofrecen un enfoque más cercano y *concienciador* del que pueden aportar otras técnicas de investigación, además de que, en muchas ocasiones, estos productos son creados por actores muy cercanos a las realidades que se tratan de mostrar y, por lo tanto, pueden transmitir muy certeramente su perspectiva.

Esto último se ve muy bien en el caso del juego anteriormente mencionado, *Afghan Hero Girl*, creado por Code to Inspire, una escuela y empresa afgana gestionada por mujeres que pretende formar a nuevas programadoras nativas para diseñar productos que, además, sirvan para concienciar de las realidades locales (Moreno Cantano, 2021).

Todos estos beneficios parecen reflejarse en la opinión de los/as propios/as alumnos/as, dado que, de acuerdo con la encuesta realizada en 2020 al alumnado de RR. II. de la UCM, el 85,71 % de los/as estudiantes que han realizado prácticas que incluyeran nuevas metodologías, entre las que se encuentran los juegos formativos, cree que su aprendizaje sobre el tema trabajado ha mejorado. De hecho, el 71,43 % lo valora como una actividad positiva y el 28,57 % restante incluso lo califica como «muy positiva» (Cascante y otros, 2021).

#### 4. Aproximaciones prácticas a los ODS durante el grado

Además de la formación teórica recibida en las asignaturas del grado y los trabajos de investigación realizados, durante su experiencia universitaria, el alumnado también tiene algunas oportunidades de tener una aproximación de carácter más práctico a la Agenda 2030, como pueden ser las prácticas curriculares o la posibilidad de participar en proyectos de desarrollo reales a través del profesorado.

Es importante resaltar, sin embargo, que la asignatura de Prácticas curriculares es optativa, de manera que el número de estudiantes que pueden realizarlas es limi-

tado. Además, no todas las ofertas de prácticas curriculares están relacionadas con la Agenda 2030, de manera que esta vía no asegura que el alumnado reciba formación en ese sentido. Por otro lado, en lo que respecta a la posibilidad de participar en proyectos de desarrollo reales, dependerá en última instancia de las propuestas de cada docente, por lo que tampoco se garantiza al alumnado poder participar en ellas.

En mi caso, la entidad en la que realicé prácticas curriculares pertenecía al ámbito del desarrollo, de manera que pude aproximarme a la Agenda 2030. Igualmente, a través de varios docentes del grado, participé en dos proyectos vinculados a los ODS.

#### 4.1. PRÁCTICAS CURRICULARES

Como he mencionado previamente, en el Grado de Relaciones Internacionales de la UCM, las prácticas curriculares se contemplan como una asignatura optativa de 18 créditos, es decir, corresponde a tres asignaturas ordinarias. En mi caso, esto correspondió a 400 horas de trabajo en el Centro de Información y Documentación Sobre África (CIDAF), donde a lo largo de seis meses estuve traduciendo y redactando breves artículos sobre la cultura y los acontecimientos más destacables del continente africano.

El objetivo principal del CIDAF siempre ha sido concienciar e informar al público hispanohablante sobre la realidad africana, intentando superar los prejuicios respecto a los países del Sur Global y enfatizando su potencial para lograr así su desarrollo integral. Consecuentemente, esta función pretende contribuir a la educación del público hispanohablante para fomentar el desarrollo del continente africano, partiendo de la premisa de que vivimos en un mundo globalizado en el que la ciudadanía es responsable en el desarrollo de todas las sociedades.

Esta misión —más allá de coincidir íntegramente con la visión de la Agenda 2030 según la cual toda la comunidad internacional debe participar en las iniciativas dirigidas a solucionar las metas globales establecidas en 2015 para lograr un desarrollo sostenible real— también incentiva y participa en la consecución de muchos de los ODS, ya que, al fin y al cabo, su principal misión es fomentar el desarrollo estructural de África.

De esta forma, considero que, según mi experiencia, las prácticas curriculares también fueron una metodología útil para acercarme a la Agenda 2030 y conocer mejor su contenido. Después de todo, las noticias y artículos que redacté durante esos meses trataban en muchas ocasiones de la situación de los proyectos de desarrollo africanos y, más concretamente, del proceso de aplicación de la Agenda 2030 en el continente.

#### 4.2. PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN PROYECTOS DE COOPERACIÓN Y DESARROLLO REALES DURANTE EL GRADO

A través de las asignaturas optativas de Régimen Internacional de Medio Ambiente y Relaciones Internacionales y Procesos de Integración en América Latina, el estudiantado del Grado de Relaciones Internacionales hemos tenido la oportunidad de participar en proyectos de cooperación al desarrollo vinculados directamente con la Agenda 2030 durante el curso 2021/2022, es decir, en el último curso del grado.

En lo que respecta al primer caso, el proyecto consistió en acudir a cuatro reuniones en las que se recibió información sobre gestión de residuos y reciclaje, se realizó una recogida de basura en el propio campus universitario y, con todo lo obtenido, se organizó una exposición que pretendía concienciar sobre los malos hábitos a la hora de eliminar nuestros desechos y la importancia de reciclar correctamente. De esta manera, a través de este tipo de iniciativas, el alumnado tuvo la oportunidad de acercarse y trabajar para la consecución de varias de las metas del décimo segundo ODS como lograr una gestión sostenible de los recursos naturales, lograr una gestión ecológicamente racional de los desechos o reducir considerablemente su generación (ONU, 2015).

Esta actividad fue de carácter voluntario y en horas no lectivas, pero, en cualquier caso, estaba claramente vinculada al temario de la asignatura, además de organizada por la propia profesora, la cual nos animó encarecidamente a que participásemos en ella.

En el caso de la asignatura de Relaciones Internacionales y procesos de integración en América Latina, los/as estudiantes tuvimos la oportunidad de formar parte de un proyecto de desarrollo en cooperación con la Fundación Universitaria para el Desarrollo Humano UNINPAHU, una entidad universitaria ubicada en Bogotá (Colombia). De esta manera, los/as alumnos/as de la asignatura tuvimos que diseñar e implementar distintas iniciativas para la Unidad Académica de Comunicación contra la Violencia de dicha universidad. A pesar de que las actividades que desarrolló cada grupo de estudiantes fueron muy diferentes entre sí (desde un mapeo de las violencias en el posconflicto colombiano hasta un pódcast), todas ellas estaban directamente relacionadas con las metas del ODS 16, que pretende precisamente lograr la paz, la justicia y unas instituciones sólidas en todos los lugares del mundo (ONU, 2015).

En este caso, a diferencia de la experiencia anterior, la actividad fue obligatoria y se desarrolló, consecuentemente, dentro del horario lectivo como parte de las actividades prácticas de la asignatura. De este modo, se incluye la propuesta y ejecución de iniciativas para la consecución de los objetivos de la Agenda 2030 en la propia materia de la asignatura, logrando así un mayor conocimiento del contenido y funcionamiento de esta.

Basándome en mi propia experiencia, creo que este tipo de planteamientos son muy útiles para el alumnado que, además, agradece esta clase de metodologías más prácticas que ayudan a aplicar de manera muy clara la formación teórica recibida a la realidad, comprobando en primera persona las dificultades y consecuencias que surgen de ello.

#### 4.3. INICIATIVAS PUBLICITADAS POR LA UNIVERSIDAD PARA LA APROXIMACIÓN DEL ALUMNADO A LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

Más allá de las actividades y materias contempladas en las asignaturas del Grado de Relaciones Internacionales, bien los/as mismos/as profesores del grado o la propia universidad, publicitan diversas actividades relacionadas con el grado que pueden resultar útiles para el alumnado y se incentiva su participación en las mismas. Muchas de estas propuestas están directamente relacionadas con la Agenda 2030 y pueden ser una vía muy útil para que se conozca mejor su contenido y funcionamiento.

A pesar de que este tipo de actividades son muchas y muy diversas, en mi caso, tuve la oportunidad de participar en la cuarta edición de los Global Goals Jam, un evento que trata de reunir a jóvenes dispuestos/as a participar en diferentes iniciativas para *prototipar* y diseñar soluciones para algunas de las metas contempladas en los ODS.

Durante mi participación, por ejemplo, tuve la oportunidad de trabajar junto con otros/as estudiantes para *prototipar* un proyecto que impulsara la consecución de la quinta meta del quinto ODS, dirigido a alcanzar la igualdad de género, que persigue «asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles decisorios en la vida política, económica y pública». De esta manera, afrontando concretamente la escasa presencia del género femenino en las profesiones incluidas en el acrónimo CTIM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) o STEM en inglés (Science, Technology, Engineering and Mathematics), tratamos de elaborar una posible solución a esta problemática y contribuir así al empoderamiento e igualdad de las mujeres.

Sin duda alguna, más allá de la utilidad y efectividad de las medidas elaboradas por los participantes, considero que este tipo de eventos e iniciativas son un mecanismo idóneo para que el estudiantado adquiera un mayor conocimiento de la Agenda 2030. Al igual que he mencionado en las metodologías anteriores, hacer pensar al alumnado soluciones concretas para las metas que establecen los ODS es una de las vías más efectivas para que conozcan tanto el contenido de la Agenda 2030 como las dificultades que presenta su implementación real, y la complejidad que tiene lograr el desarrollo sostenible y estructural de los diferentes miembros de la comunidad internacional.

Por otro lado, estas reuniones son una oportunidad perfecta para conocer a otros/

as estudiantes de la disciplina y crear redes de contacto y apoyo, que, más allá del marco de la Agenda 2030, ofrece otro tipo de enriquecimiento a los/as futuros/as internacionalistas, contribuyendo a lograr profesionales más competentes.

## 5. Conclusiones

Después de haber expuesto mi experiencia personal como alumna del Grado de Relaciones Internacionales en la UCM respecto a la formación recibida sobre la Agenda 2030 y los ODS, mi conclusión principal es que, por un lado, en la mayoría de las asignaturas del Grado no se le dedica suficiente tiempo a este asunto y, por otro, en muchas ocasiones las metodologías aplicadas no son las más apropiadas.

Tal como evidencia la encuesta realizada al alumnado de los grados en los que se imparten asignaturas de Relaciones Internacionales, la sensación general del alumnado es que no se le dedica suficiente tiempo al contenido de la Agenda 2030. A pesar de que casi todos los docentes aseguran hablar al menos alguna vez de esta cuestión en sus asignaturas, teniendo en cuenta la opinión del alumnado, creo que podría ser muy beneficioso, como señalan los propios docentes encuestados, incluir los ODS de manera transversal en más asignaturas del plan de estudios.

Por otro lado, considero igualmente importante que, más allá de aumentar el tiempo dedicado a la docencia de la Agenda 2030, se implementen metodologías más innovadoras y efectivas para su enseñanza. De nuevo, la encuesta recientemente mencionada es muy ilustrativa en este sentido. Tanto docentes como alumnos/as mantienen que la realización de prácticas como pósteres académicos, *policy memos*, simulaciones, cómics, *serious games* o actividades similares, resultan «muy útiles» para alcanzar un mejor aprendizaje de los/as estudiantes.

En este sentido, mi propia experiencia confirma este parecer y es que, como he desarrollado en las secciones anteriores, la aplicación de los *serious games* para el conocimiento de los conflictos internacionales me parece que ofrece una vía muy efectiva para experimentar diferentes perspectivas y obtener una gran concienciación respecto a estas problemáticas realidades.

Me gustaría hacer hincapié, además, en la utilidad y la conveniencia de ofrecer al alumnado la posibilidad de participar en proyectos de desarrollo reales, ya sea como parte de la propia asignatura o bien fuera de ella, facilitando e incentivando en cualquier caso la participación del estudiantado. Al fin y al cabo, basándome en mi experiencia personal, considero que dichas actividades me han ofrecido una formación muy útil como futura internacionalista. Otra manera de ofrecer este tipo de experiencias al alumnado podría lograrse ofertando un mayor número de plazas de prácticas curriculares, ya que muchas entidades suelen estar enfocadas en el campo

del desarrollo y, al fin y al cabo, este es el espacio que se le da en el plan de estudios a la formación práctica del alumnado.

Finalmente, considero importante y fundamental que desde la universidad se promocionen actividades extracurriculares que puedan resultar de gran utilidad para el estudiantado y se facilite e incentive su participación en ellas. Después de todo, el tiempo lectivo del grado es limitado y puede ser complicado incluir ciertas iniciativas en la programación de las asignaturas, a pesar de que estas resulten de gran utilidad para la formación del alumnado.

## Bibliografía

- CALVILLO CISNEROS, José Miguel y Adolfo CALATRAVA GARCÍA (2022): «La Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible entre los estudiantes de Relaciones Internacionales de las Universidades madrileñas», en Julieti Sussi DE OLIVEIRA y Luis Manuel FERNÁNDEZ MARTÍNEZ: *Cultura, economía y educación: nuevos desafíos en la sociedad digital*, Dykinson.
- CASCANTE, Katty, Xira RUIZ CAMPILLO, Fernando NUÑO SANTANA, Antonio MORENO CANTANO, Raquel BARRAS TEJUDO y Elisa BRAVO MANQUILLO (2021): *Guía de metodologías activas para el aprendizaje de Relaciones Internacionales y desarrollo de nuevas competencias*, Eprints UCM.
- MORENO CANTANO, Antonio (2021): «El empoderamiento femenino a través del desarrollo de videojuegos: El caso de Afganistán y Pakistán», Guillermo PAREDES OTERO y Nuria SÁNCHEZ-GEY VALENZUELA: *De la filosofía digital a la sociedad del videojuego. Literatura, pensamiento y gamificación en la era de las redes sociales*, Dykinson, pp. 1145-1160.
- (2021): «La ONU y el uso de “serious games” como elemento de concienciación ciudadana: Estudio de caso de Survival», *UNISCI/UNISCI Journal*, núm. 55, pp. 117-129.
- NACIONES UNIDAS (2015): *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Disponible en: <<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>>.
- RAMOS TORRES, D. I. (2021): «Contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la docencia», *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 37 (enero-junio), pp. 89-110.

# La Agenda 2030 desde la teoría y práctica del alumnado del Grado de Relaciones Internacionales

MARÍA MUÑOZ

*Universidad Complutense de Madrid (España)*

## Introducción

Uno de los retos que pretende alcanzar la comunidad internacional en su conjunto es el alcance de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos en la Agenda 2030. La relevancia de dicha Agenda viene dada por sus propias características, dado que, por un lado, ha sido consensuada por una gran diversidad de actores que conforman la sociedad internacional actual y, por otro, recoge los grandes problemas a los que nos enfrentamos todos los actores de la sociedad internacional y se muestra un gran compromiso por conseguirlo (Calvillo y Calatrava, 2022).

Habida cuenta del reto tan importante al que nos enfrentamos en la agenda internacional, esta comunicación va a incluir el punto de vista los/as estudiantes de Relaciones Internacionales sobre el grado de conocimiento de la Agenda 2030 durante sus años de estudio de la disciplina. Y es que, como futuros expertos en el campo internacional, es imprescindible que, en las materias cursadas durante sus estudios, tengan incorporada de manera transversal la Agenda 2030, con el fin de que conozcan en profundidad los objetivos a alcanzar y la importancia e influencia de estas nuevas políticas públicas de desarrollo para su desempeño profesional, puesto que serán los futuros expertos de la política global.

Por ello, este capítulo tiene como eje principal el ODS 4, correspondiente a la educación de calidad. Y es que, dejar atrás metodologías tradicionales de enseñanza para introducir en el ámbito académico nuevas metodologías de estudio puede ser un cambio que, *a priori*, plantee cierta complejidad, pero es, sin duda, necesario para alcanzar una educación de calidad. En particular, el capítulo examina cómo a través de nuevas metodologías de estudio en las que el alumnado asume un papel activo en su aprendizaje se pueden conocer más en profundidad los ODS propuestos en la Agenda 2030. Con ese objetivo, el capítulo presenta nuevas metodologías de estudio a través de las cuales, desde mi experiencia como estudiante del Grado de Relaciones

Internacionales en la Universidad Complutense de Madrid he podido conocer en mayor profundidad los ODS y la Agenda 2030.

Para ello, primero se hará alusión a la importancia de la educación para la consecución de los ODS y acabar con los problemas internacionales presentes en la Agenda. Después, se presentarán las distintas metodologías de estudio explicando brevemente en qué consisten, analizando su importancia en el estudio de la disciplina y desarrollando mi experiencia en la aproximación a los ODS a través de estas nuevas metodologías, algunas incorporadas en el programa de algunas asignaturas y otras por mi participación activa en actividades organizadas por la propia universidad. Para finalizar, se desarrollarán las conclusiones a las que se ha llegado después del análisis realizado.

### **1. La Educación Transformadora para la Ciudadanía Global en la Agenda 2030**

La educación desempeña un papel primordial en la consecución de los ODS propuestos en la Agenda; es el primer paso para acabar con aquellos fenómenos sociales y económicos que producen efectos negativos, ya que crean desigualdad, conflictos, exclusión, pobreza, degradación medioambiental, etc.

La clave para alcanzar los ODS propuestos en la Agenda 2030 está en el motor de cambio que es la educación, ya que la única manera de acabar con las injusticias que tienen lugar en la sociedad es sensibilizando a la ciudadanía de las propias injusticias, así como de la pobreza y la exclusión, y que ello la lleve a reflexionar críticamente sobre por qué está sucediendo esto y cuáles son las responsabilidades individuales y colectivas de ello. Solo así participarán activamente en consecuencia para la transformación del mundo en un lugar más justo para todos.

Para esto, es imprescindible repensar las metodologías tradicionales de estudio a través de las cuales el alumno es un agente pasivo que recibe y acumula conocimientos que le proporciona el personal docente, e iniciar el cambio hacia nuevas metodologías de estudio a través de las cuales el estudiante asume un papel activo en el aprendizaje. La participación del alumnado en estos nuevos escenarios le permitirá desarrollar ciertas habilidades y competencias que le servirán en la siguiente etapa de su vida: el mundo laboral. Por su parte, el personal docente mantendrá su papel activo en la enseñanza de sus alumnos asumiendo el rol de diseñador, moderador y guía de los nuevos escenarios de aprendizaje para así facilitar e incentivar el interés y el aprendizaje.

Como evidencia de ello, se va a tomar como referencia una encuesta realizada en 2021 al alumnado del Grado de Relaciones Internacionales y del doble Grado de Relaciones Internacionales y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid. En dicha encuesta, en torno a un 92,86 % afirman haber participado activamente en alguna nueva metodología de estudio como son los pósteres académicos, los *policy*

*memos*, los cómics o las simulaciones, como parte práctica de distintas asignaturas. Y la mayoría de ellos, alrededor de un 85,71 %, afirman que su aprendizaje ha mejorado tras su participación activa, calificándola como positiva (Cascante y otros, 2021). Por lo tanto, es evidente que el cambio a estos nuevos escenarios de aprendizaje es valorado muy positivamente por los alumnos de Relaciones Internacionales.

## 2. Aproximación práctica a los ODS en el estudio de Relaciones Internacionales

### 2.1. LA SIMULACIÓN COMO UN JUEGO DE APRENDIZAJE

Una nueva metodología de estudio eficaz en el Grado de Relaciones Internacionales es la simulación entendida como un juego de rol. Se trata de un escenario de aprendizaje divertido y entretenido que suscita interés en los estudiantes y resulta muy efectivo para el aprendizaje de la normativa, procedimiento y funcionamiento de la simulación en cuestión.

La puesta en práctica de este nuevo tipo de metodología de estudio resulta eficaz, ya que, a través del reparto de roles a cada estudiante, termina por parecerse a un juego y ello les conduce a una mayor motivación, diversión e interés en el curso de su aprendizaje de la disciplina.

### 2.2. LAS SIMULACIONES EN LAS RELACIONES INTERNACIONALES

La participación en una simulación requiere de la preparación previa del tema a tratar por parte del alumnado, lo cual le dota de unos conocimientos sobre el tema y sobre el país que representa que no adquiriría en una clase magistral. Esta ventaja es esencial para la formación de los futuros expertos en el campo internacional, ya que les aporta unos conocimientos mucho más amplios sobre las diferentes culturas de los países del mundo, al tiempo que les invitan a reflexionar sobre las diversas perspectivas desde las que mirar la realidad internacional.

Por otro lado, también permite al alumnado profundizar en problemáticas internacionales que recogen los ODS de la Agenda 2030 como es el cambio climático, la lucha contra el hambre y la pobreza en el mundo, el desarme, el terrorismo, etc. A lo largo del desarrollo de la simulación, el alumno se conoce a sí mismo, ya que puede encontrar sus fortalezas y debilidades dentro de este escenario. Esto le permite comprobar si realmente su perfil encajaría dentro de este trabajo de cara al futuro profesional y, si no es así, orientar su futuro laboral en otro escenario dentro del amplio abanico de oportunidades de las que dispone en el campo internacional.

La simulación es una herramienta muy práctica y proactiva, ya que permite que los alumnos se familiaricen con el funcionamiento de las distintas organizaciones internacionales, con la dinámica de las negociaciones multilaterales y con las reglas de procedimiento y protocolo. Al tener un papel activo en el desarrollo de la simulación, el alumno conoce de primera mano las obligaciones y responsabilidades de un delegado de la Asamblea General de las Naciones Unidas; aprende a afrontar las dificultades que se puedan presentar en el desarrollo de los comités y a no interponer sus intereses u opiniones personales acerca del tema a tratar en el comité. Todos estos aprendizajes permiten a los alumnos empatizar con los profesionales de su disciplina y comprender el hecho de que muchas resoluciones importantes no se aprueben, o que ciertos países no puedan aprobarlas por ir en contra de los valores defendidos en su cultura y/o religión.

Esta empatía viene dada por la habilidad más importante de todas, que es desarrollar la capacidad de ver los problemas internacionales desde una perspectiva completamente distinta a la suya. Así, los estudiantes occidentales aprenden a ver el problema desde la perspectiva de otros países del mundo que tienen unos valores, cultura y religión diferentes a los suyos. De este modo, se estrechan las distancias que nos separan a unos de otros, se acaba con el conocimiento sesgado y escaso de la perspectiva desde la que abordan los países occidentales los problemas internacionales, brindándoles una perspectiva más amplia de cara a ser los futuros agentes de cambio.

En mi caso, la participación en esta actividad en el ámbito académico fue a través de una práctica en la asignatura de Política Comparada que consistía en hacer una simulación del Parlamento Europeo. Esta práctica resultó muy interesante a la vez que enriquecedora, ya que a todos los estudiantes de la clase se nos asignó un partido político de un país de la Unión Europea y tuvimos que asumir nuestro rol durante el desarrollo de la simulación. Tuvimos que hacer equipos en función de la ideología del partido que se nos había asignado, y entre todos tuvimos que trabajar en desarrollar una propuesta de solución para el tema en cuestión.

Dentro de esa dinámica, logras desarrollar la habilidad comunicativa, el trabajo en equipo, la capacidad creativa (al elaborar propuestas de solución al problema planteado), y aprendes a negociar y a llegar a acuerdos, entre otras.

Aquí el profesor asumió el papel de observador y guía de los alumnos, enseñándonos el funcionamiento del Parlamento Europeo, la dinámica de las negociaciones y los problemas que pueden surgir en el desarrollo del mismo, pero dejando que nosotros fuéramos los verdaderos protagonistas en la simulación. Otra de las simulaciones que tienen muy buena acogida entre los alumnos es la participación en los Modelos de Naciones Unidas. Se trata de un ejercicio en el que los estudiantes asumen el papel de los diplomáticos de los Estados miembros que conforman la organización. Dentro de los MUN hay varios comités, cada uno de los cuales se corresponde con las Agencias

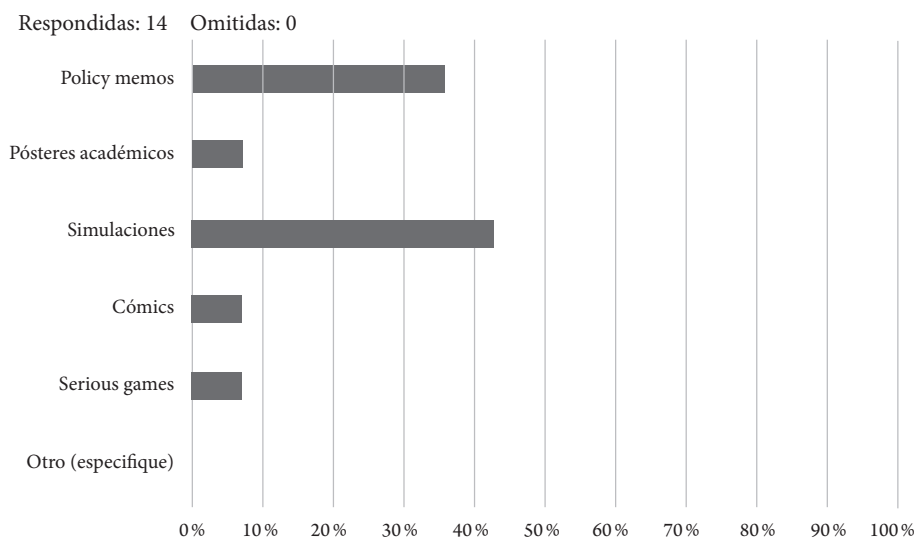
de las Naciones Unidas. En cada uno de ellos se debaten diferentes temas actuales y relevantes de la agenda internacional, como los ODS y la Agenda 2030.

Con la participación activa en este tipo de simulación se afianzan las competencias de responsabilidad, compromiso, negociación, capacidad de análisis, solución de controversias, exposición e interacción, lo cual hace que el alumno esté más preparado profesionalmente para la vida laboral. Asimismo, lo lleva a reflexionar sobre cómo está configurado el poder en el escenario internacional, y sobre las normas y reglas que determinan el comportamiento de los diferentes actores internacionales que conforman la organización.

En mi caso, tuve la oportunidad de participar en el Modelo de las Naciones Unidas organizado por la Universidad Complutense de Madrid. Más concretamente, participé como representante de la delegación del Líbano en la Unesco. Ahí tuve un acercamiento a los ODS, ya que los temas a tratar en el comité fueron la importancia de la educación de calidad y la conservación del patrimonio cultural en países en los que hay conflictos bélicos. Por ello, me tocó defender la importancia de la educación accesible para todos con el fin de alcanzar el ODS 4 (ONU, 2015) así como defender la importancia de la cultura y su conservación.

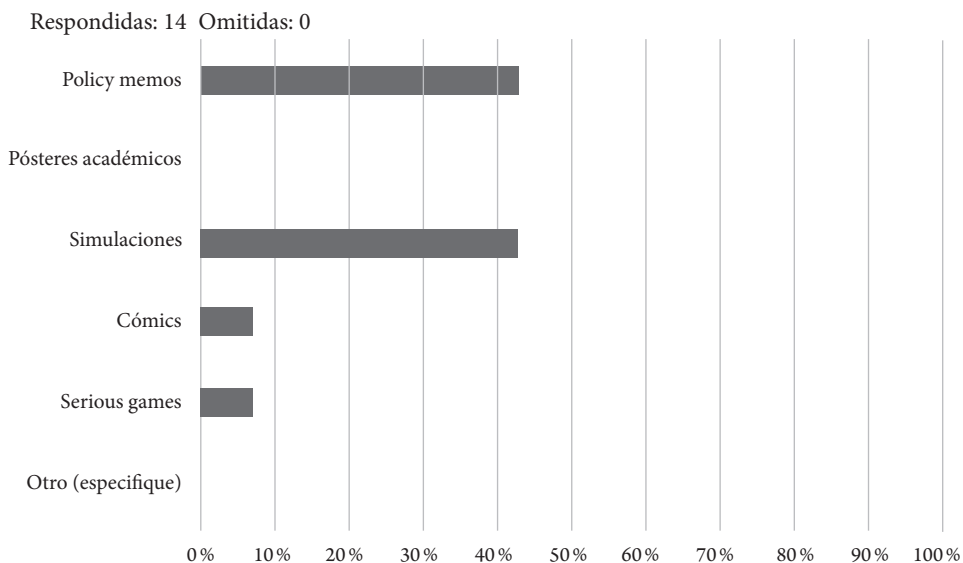
Para conocer la opinión general de los estudiantes y no basarme únicamente en mi experiencia, he recurrido a la encuesta realizada en 2020 por la profesora Kattya Cascante a los alumnos del Grado de Relaciones Internacionales de la Universidad Complutense de Madrid para saber su opinión acerca de las simulaciones.

### ¿Qué tipo de práctica crees que te ayudaría a mejorar tus conocimientos?



Fuente: Kattya Cascante (2020).

### ¿Qué tipo de práctica te parecería más eficaz en tus salidas profesionales?



Fuente: Katty Cascante (2020).

Como se puede observar en ambos gráficos, la mayoría de los/as estudiantes, en torno a un 42,86 %, coinciden en que la mejor práctica para afianzar sus conocimientos adquiridos en el Grado de Relaciones Internacionales es a través de las simulaciones y consideran que esta nueva metodología de estudio es la más útil de cara a formarse profesionalmente para la vida laboral (Cascante, 2021).

### 2.3. PÓSTER ACADÉMICO

El póster académico «es un soporte textual y gráfico que representa y comunica información con rigor académico» (Cascante y otros, 2021). Es una forma de presentar la información textual de una manera más concisa y sencilla, ya que incluye imágenes, tablas o gráficas que aportan información.

La elaboración de un póster académico permite desarrollar en el alumnado una serie de habilidades y técnicas que en el futuro profesional les pueden ser muy útiles. Saber representar y transmitir información sobre una problemática internacional actual mediante un póster es una manera muy clara y accesible para todo el público que quiera entender el problema, ya que al ser muy visual es más fácil captar la atención del público.

Se trata de una metodología que llama la atención del alumnado y, por tanto, despierta motivación e interés por realizar el póster. Ello facilita que los estudiantes interioricen los conceptos y conocimientos aprendidos en la investigación del tema y su posterior plasmación en el póster.

Normalmente, este tipo de herramientas de aprendizaje se suelen utilizar en grupo, lo cual potencia el trabajo en equipo, intercambio de opiniones, negociación del diseño del póster, reparto de tareas, compromiso de trabajo y cumplir con los plazos fijados. En mi experiencia, en la asignatura de Teoría de las Relaciones Internacionales tuvimos como trabajo final la realización de un póster académico sobre una teoría que el profesor no hubiese dado en la clase magistral.

Nuestro grupo eligió una teoría feminista para conocer alguna teoría de las Relaciones Internacionales desarrollada por alguna mujer, ya que la mayoría de las que se estudian tienen a hombres como principales precursores. De esta manera, nos aproximamos al ODS 5, que tiene que ver con la igualdad de género (ONU, 2015). Al ser una teoría desconocida por todos los miembros del grupo, tuvimos que hacer una profunda investigación sobre ella. Luego tuvimos que estructurar la información que queríamos plasmar y, por supuesto, resumir toda la información que habíamos recopilado y seleccionar aquellos aspectos más importantes. Nos repartimos las tareas y tuvimos que elegir el mejor diseño para captar la atención del observador a la hora de exponerlo.

Bajo mi experiencia, fue gratificante aprender a hacer un póster académico, ya que no solo aprendes con la investigación previa a realizarlo, sino que el solo hecho de diseñarlo y estructurar toda la información y complementarla con imágenes, la elección de colores, tamaño y tipo de letra, etc., es un trabajo bastante laborioso, pero del que se sacan muy buenos aprendizajes.

#### 2.4. PROYECTOS DE COOPERACIÓN

Los Proyectos de Cooperación permiten que los alumnos cooperen en la búsqueda de soluciones en aquellos países donde el desarrollo está siendo más lento o en países donde hay índices de violencia altos, donde reinan el hambre y la pobreza, o donde hay altos niveles de contaminación. La búsqueda de soluciones a estos problemas requiere de la cooperación de los estudiantes a través del intercambio de conocimientos, habilidades y recursos para lograr acabar con las injusticias que están teniendo lugar en el mundo.

Esto es sumamente beneficioso para los estudiantes del Grado de Relaciones Internacionales, ya que les brinda una serie de conocimientos que no adquirirían en una clase magistral. Si es un proyecto que se tiene que realizar desde la distancia, se invita

a los alumnos a reflexionar sobre las posibles soluciones al problema y los diferentes medios para dar visibilidad al mismo. Si, en cambio, el proyecto de cooperación requiere pasar unos meses en el país en cuestión, te brinda la oportunidad de vivir una experiencia internacional y de conocer de primera mano el país, su cultura, sus tradiciones, su manera de vivir y de ver la realidad, para así entender mejor el problema y cooperar con sus habitantes en las posibles soluciones que se puede aportar al mismo.

En mi caso, tuve la oportunidad de participar en dos proyectos propuestos por el profesor de la asignatura de Relaciones Internacionales y procesos de integración en América Latina. Uno de ellos era sobre la redacción de un libro entre todos los alumnos de clase sobre algún problema presente en América Latina y que tuviese que ver con los ODS propuestos en la Agenda 2030. Para ello se formaron grupos y cada uno tenía que escribir un capítulo del libro referido a uno de los problemas que estuviesen presentes en algún país de América Latina. Mi grupo eligió el problema migratorio en la frontera entre México y Estados Unidos. El objetivo de este trabajo era dar visibilidad a los problemas que están teniendo lugar en América Latina en cooperación con una universidad de México.

El otro proyecto de cooperación de esta asignatura tuvo que ver con la elaboración de algún medio por el cual se hiciese evidente la violencia en Colombia. Este trabajo sería posteriormente colgado en un blog que creó el profesor en cooperación con una universidad de Colombia. Para la realización del mismo, se hicieron grupos y cada grupo tenía que encargarse de elaborar algún medio que diese visibilidad al problema de violencia que se vive en Colombia. En mi grupo elegimos hacer una serie de mapas donde se reflejase el porcentaje de violencia y el tipo de violencia que se vive en cada provincia de Colombia.

A través de estos dos proyectos de cooperación trabajamos con el ODS 16 de la Agenda 2030 referido a Paz, justicia e instituciones sólidas. Con él se persigue acabar con «los conflictos, la inseguridad, las instituciones débiles y el acceso limitado a la justicia» (ONU, 2015), que impiden que se alcance el desarrollo sostenible. Por otro lado, en la asignatura Régimen Internacional del Medio Ambiente, la profesora nos propuso la participación en el Proyecto «Menos Basura, Más Cultura» que se realizó fuera de las horas lectivas pero que guardaba estrecha relación con la materia impartida en la asignatura.

Consistió en un proyecto medioambiental que tenía como finalidad concienciar a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid de la importancia del reciclaje y del impacto que produce el arrojado de basura en los alrededores del campus universitario. Este proyecto comenzó en abril con unas clases de iniciación a la problemática medioambiental y los valores éticos que debemos asumir los ciudadanos en el cuidado de nuestro planeta. Después, tuvimos una jornada de recogida de cualquier tipo de basura que hubiese en los alre-

dedores del campus universitario. Esto tenía como fin la exposición de toda la basura recogida en una hora por los participantes en el proyecto en la entrada de la facultad.

De una manera visual y creativa mostramos a los estudiantes la gran cantidad de basura que se acumula en los alrededores del campus y de la cual no somos conscientes. Para aumentar la conciencia climática y el impacto que tienen estos residuos en el medioambiente, elaboramos carteles especificando el tiempo que tarda cada residuo en descomponerse, así como el impacto ambiental que ocasiona en el ecosistema. Por tanto, a través de esta actividad, tuvimos la oportunidad de trabajar para lograr las metas que se propone el ODS 15 como, entre otras, «producir un cambio transformativo para la naturaleza y las personas» (ONU, 2015). También el ODS 12 para lograr reducir la generación de desechos, así como lograr una buena gestión de estos.

## 2.5. PRÁCTICAS CURRICULARES COMO APROXIMACIÓN PRÁCTICA A LOS ODS EN EL MARCO DE LA AGENDA 2030

En el Grado de Relaciones Internacionales de la Universidad Complutense de Madrid, las prácticas curriculares son una asignatura optativa de dieciocho créditos, equivalente a tres asignaturas del grado. Estas prácticas no solo te brindan la oportunidad de poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos en el grado, sino que te permiten también adquirir cierta experiencia profesional en el ámbito laboral, así como ciertas competencias y habilidades que de otra manera no podrías adquirir.

En mi caso, realicé las prácticas curriculares en Manos Unidas. Ello me brindó la oportunidad de conocer más sobre el funcionamiento y la labor que desempeña una ONGD en el mundo y conocer diversos aspectos prácticos de la Cooperación Internacional para el Desarrollo. La misión de Manos Unidas es luchar contra el hambre y la pobreza en el mundo, y trabajar para acabar con injusticias como el desigual reparto de los bienes y de las oportunidades, o la falta de educación en determinados países. Para ello, se proponen como objetivo acabar con dichos problemas a través de la cooperación para el desarrollo, ayudando a que los propios perjudicados sean los agentes de su propio cambio. Además, se encargan de sensibilizar a la población sobre dichas injusticias con el fin de concienciar a la población de la existencia y gravedad de dichos problemas y que ello les lleve a reflexionar críticamente sobre las responsabilidades individuales y colectivas de que esto ocurra.

Como se puede observar, la misión de Manos Unidas coincide con los Objetivos de Desarrollo Sostenible propuestos en la Agenda 2030 y, a través de su trabajo de sensibilizar a la población, participa activamente en el transcurso de lograr alcanzar los ODS propuestos para 2030. Así, al estar íntegramente relacionadas mis prácticas curriculares con la Agenda 2030 y los ODS, considero que fue una experiencia muy

gratificante tanto a nivel académico como personal. A nivel académico, porque a través de las diferentes tareas asignadas he tenido la oportunidad no solo de plasmar los conceptos teóricos analizados en las asignaturas estudiadas en el grado, sino también ampliar estos conocimientos sobre la educación para el Desarrollo y la Cooperación para el Desarrollo. A nivel personal, porque de Manos Unidas no solo me llevo los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos, sino también el haber tenido acceso al funcionamiento interno de la ONGD, y ver su gestión y sus relaciones con otras redes.

### 3. Conclusión

La experiencia ha demostrado que recibir explicaciones teóricas de manera transversal en todas las asignaturas del Grado de Relaciones Internacionales sobre la Agenda 2030 y abordar los ODS propuestos en ella es imprescindible para formar a los/as estudiantes en la disciplina. El conocimiento de esta nueva Agenda de desarrollo por parte de los/as estudiantes de Relaciones Internacionales es fundamental para la lograr alcanzar los retos propuestos para 2030 y para que en el futuro sean los expertos que propongan soluciones a los problemas que estén ocurriendo en el escenario internacional.

No obstante, la experiencia del alumnado demuestra que esa aproximación teórica no es suficiente y que tiene que ser complementada con una aproximación práctica donde la teoría sea aplicada por los propios estudiantes en los nuevos escenarios de aprendizaje. De esta manera, aplicando la teoría a la práctica a través de metodologías educativas en las cuales el alumnado asume un papel activo y aproximándolo todo lo posible a la realidad internacional, obtienen un aprendizaje más efectivo de su trayectoria académica.

Como se ha mencionado anteriormente, mi experiencia elaborando un póster académico, participando activamente en diversos Modelos de Naciones Unidas, en proyectos de cooperación reales y después de haber realizado mis prácticas curriculares en una ONGD, no solo me ha permitido adquirir mayores aprendizajes sobre los ODS propuestos en la Agenda 2030, sino también adquirir ciertas habilidades y competencias que en una clase teórica magistral no hubiese podido adquirir.

Además, creo que es importante que la universidad dé la oportunidad a los estudiantes de realizar prácticas curriculares, ya que aportan experiencia profesional que es requerida una vez terminado el grado y cuando se quiere acceder al mundo laboral. Además de dar experiencia laboral, la realización de prácticas permite establecer una red de conexiones profesionales que pueden abrirle futuras puertas al alumnado.

## Bibliografía

- CALVILLO CISNEROS, José Miguel y Adolfo CALATRAVA GARCÍA (2022): «La Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible entre los estudiantes de Relaciones Internacionales de las Universidades madrileñas», en Julieti Sussi DE OLIVEIRA y Luis Manuel FERNÁNDEZ MARTÍNEZ: *Cultura, economía y educación: nuevos desafíos en la sociedad digital*, Dykinson.
- CASCANTE, Katty, Xira RUIZ CAMPILLO, Fernando NUÑO SANTANA, Antonio MORENO CANTANO, Raquel BARRAS TEJUDO y Elisa BRAVO MANQUILLO (2021): *Guía de metodologías activas para el aprendizaje de Relaciones Internacionales y desarrollo de nuevas competencias*, Eprints UCM.
- NACIONES UNIDAS (2015): *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Disponible en: <<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>>.



PARTE IV

Aplicación de la Agenda 2030 en otros ámbitos  
de interés



## Introducción

Pero la Agenda 2030 no solo se vincula a las Relaciones Internacionales desde la teoría. Su principal relevancia consiste en la gran diversidad de sectores, dimensiones y ámbitos que esta Agenda puede llegar a abarcar en su aplicación. Su transversalidad hacia el desarrollo sostenible implica que todos los objetivos contemplados persigan una estrategia compatible con todas las personas del planeta y para generaciones futuras. Su gran versatilidad, además, potencia que sea posible en todos los contextos, aun habiendo diferencias sustantivas, dado que cada país diseña sus objetivos en función de sus capacidades y prioridades.

La última parte del libro se compone de tres artículos que pretenden analizar la aplicación de la Agenda 2030 en distintos ámbitos de interés. El primer artículo, de Miguel Francisco Jiménez y Willians Toshiro Miki, de la Universidad Tecnológica Privada de Santa Cruz de la Sierra (Bolivia), nos comparten unas reflexiones sobre la acción exterior de Santa Cruz en el marco de la Agenda 2030 y cómo las ciudades pueden ser actores importantes en la puesta en marcha de los ODS. Los autores proponen una estrategia de internacionalización para la ciudad, promoviendo la cooperación con otros actores como el sector empresarial, las ONG o las universidades.

María Francia Luna Itriago, procedente de la Universidad Central de Venezuela y estudiante de Máster en la Universidad Complutense de Madrid, nos introduce en el caso de las mujeres de Chibok y el plan de desarrollo sostenible del estado de Borno en Nigeria para explicar cómo actúa el enfoque de género en la gestión de la gobernanza local en sociedades resilientes.

El tercer artículo es de Andrea Alejandra Erazo de la Universidad Privada Tecnológica de Santa Cruz (UTEPSA) y se centra en la importancia del papel de la mujer en el ODS 8 de la Agenda 2030: promover el crecimiento económico inclusivo y sostenible, el empleo y el trabajo decente para todos. En su trabajo expone los distintos impactos de la pandemia sobre la mujer, sus principales ámbitos de trabajo y la asunción de los cuidados casi en exclusiva. Su tesis considera que la pandemia ha acentuado más la

desigualdad de género en los países que donde todavía no está resuelta la equidad, que no se refleja en las políticas públicas ni en el reconocimiento de la aportación de la mujer a la sociedad y la economía.

Con estos tres trabajos se cierra este libro, que ha pretendido dar una oportunidad de que vean la luz las principales ponencias del Congreso Internacional sobre Docencia y Práctica desde las Relaciones Internacionales en el marco de la Agenda 2030, cuyo objetivo era fortalecer el intercambio interuniversitario, apoyar las capacidades y conocimientos de los docentes, así como promover su perfil investigador y docente. Esperamos que la Red IRI pueda continuar con su propósito de elevar el nivel cognitivo y ampliar el perfil profesional de los docentes y estudiantes, trascendiendo el marco dominante de la academia tradicional e incorporando la Agenda 2030 en los contenidos de los grados relacionados con las Relaciones Internacionales en las universidades participantes.

# La acción exterior de Santa Cruz de la Sierra: apuntes y reflexiones en el marco de la Agenda 2030

MIGUEL FRANCISCO JIMÉNEZ | WILLIAMS TOSHIRO MIKI  
*Universidad Tecnológica Privada de Santa Cruz (UTEPSA) (Bolivia)*

## Introducción

Las Relaciones Internacionales del siglo XXI se caracterizan por los contactos, tratos o comunicaciones que tienen lugar entre una diversidad de actores —en la que los Estados ocupan un lugar central— en numerosas áreas temáticas, particularmente de ámbito político (Legler, 2014: 1-2). Estas relaciones de diversa naturaleza se establecen por actores que, a su vez, son cada vez más complejas y adquieren notoriedad por su capacidad de movilizar recursos, generar incidencia y establecer temas en la agenda internacional. Situando al Estado como actor central de las Relaciones Internacionales y que, en la actual Política Mundial, y en un contexto de aparente globalización, existe un retorno a la geopolítica y su importancia para el análisis internacional. De tal manera, entendemos la geopolítica como la posición geográfica determinante de las políticas que persigue un Estado, especialmente en relación con su seguridad y estrategia (Marini, 1987: 25-35; Atencio, 1982: 21-74; Baylis, 2020: 252-248).

Con el advenimiento de la globalización y la diversidad de actores internacionales que componen la sociedad internacional, la geopolítica centrada en el estado no es exclusiva de las relaciones internacionales. Por el contrario, otros actores también tienen relevancia como los organismos internacionales, las organizaciones no gubernamentales (ONG) o las empresas transnacionales. Bajo esta premisa también se constituyen en unidades importantes las ciudades en un mundo cada vez más urbano.

Así pues, un concepto necesario para este capítulo es la paradiplomacia, entendida como la participación de gobiernos no centrales en las Relaciones Internacionales a través del establecimiento de contactos *ad hoc* con entidades privadas o públicas del extranjero, con el fin de promover asuntos socioeconómicos y culturales, así como cualquier otra dimensión externa de sus competencias constitucionales (Cornago,

2000: 66-67). También se entiende como las relaciones de los gobiernos no centrales con centros culturales, comerciales e industriales de otros Estados (Zubelzu, 2008: 34-35). Asimismo, las actividades paradiplomáticas son procesos de extroversión de actores gubernamentales subnacionales (locales y regionales), empresas, ONG, que procuran acuerdos internacionales a fin de obtener recursos y resolver problemas específicos con rapidez sin la intervención de los gobiernos centrales (Martins, 2009: 22-25). Entonces, la paradiplomacia son las actividades de relacionamiento internacional de los gobiernos subnacionales con entidades públicas o privadas del exterior en función de sus intereses sociales, económicos y culturales en franca consonancia con la política exterior del Estado.

De esta manera, se buscará reflexionar sobre las realidades geopolíticas y geoestratégicas, y las potencialidades de Santa Cruz para su inserción en el contexto internacional, mediante el ejercicio de la acción exterior. Esto en el marco de oportunidades que presenta la Agenda 2030 y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible.

### **Consideraciones geopolíticas de Santa Cruz**

Desde su fundación en 1561, Santa Cruz de la Sierra se encontró en una doble encrucijada política y militar: en el primer caso, para promover nuevos descubrimientos territoriales motivados especialmente por la leyenda de El Dorado, o Gran Paititi, pero fueron frenados por las autoridades reales; en el segundo caso, obedecer el papel encomendado por las autoridades del virreinato de contener y atacar a los indígenas y Bandeirantes portugueses que amenazaban la tranquilidad de Potosí. A pesar de esta doble frontera política y militar (Peña, 2003: 23-29), los cruceños continuaron de facto con sus limitaciones y peripecias, explorando territorios más allá de sus límites y necesitaron tres siglos y medio para completar la ocupación del Oriente boliviano, aproximadamente 500 000 km<sup>2</sup> (Roca, 2001: 17-64).

Luego de la independencia de Bolivia en 1825 y durante el resto del siglo XIX, los cruceños dejaron el perfil de ciudad de última frontera para consolidar su territorio. De acuerdo con Roca (2001: 17-64), el Oriente boliviano como espacio geohistórico comprende hacia el oeste los valles mesotérmicos y vía de ingreso hacia los Andes; en cuanto al norte y noreste, Mojos (Beni) y la Amazonía; hacia el oriente, y hasta encontrar el río Paraguay, está Chiquitos y finalmente hacia el sur el Chaco, consolidado en el siglo XX por los intereses hidrocarbúricos.

Dada su situación geográfica, Santa Cruz buscó permanentemente su vinculación con el mundo, inclusive antes de la Guerra del Pacífico (1879) contra Chile, cuya consecuencia fue la pérdida de una salida al mar para Bolivia. Claro ejemplo de ello fue la fundación de Puerto Suárez por Miguel Suárez Arana en 1875, quien sostenía

la tesis de salir al océano Atlántico por el oriente boliviano (Sanabria Fernández, 1977: 51-57). Asimismo, durante el periodo del Auge de la Goma, entre 1879 y 1912, Santa Cruz se expandió social y económicamente hacia la Amazonía (Tonelli, 2010: 61-97). En esta época se fundaron varios poblados, tanto en la llanura como en la frontera oriental boliviana, logrando navegar hacia el océano Atlántico por la hidrovía Madeira-Amazonas.

Además de las exploraciones y consolidación del Oriente boliviano, otra característica de esta región son sus ciclos de conflictividad contra el gobierno nacional. Estos episodios van desde históricas demandas para integrar la región con el resto del Estado boliviano hasta reivindicaciones políticas para consolidar la autonomía y descentralización local e intermedia:

- La Revolución igualitaria y federalista de Andrés Ibáñez (1876-1877): este movimiento proclamó un Estado Federal e Igualitario en Santa Cruz.
- La Revolución de los Domingos (1891): segundo levantamiento federalista.
- El Memorándum de 1904: la propuesta exigía al Estado boliviano construir un ferrocarril para integrar Santa Cruz con el resto del país.
- Cabildo abierto de 1921: levantamiento popular por la construcción de una línea férrea que uniera Santa Cruz con Cochabamba.
- «Ferrocarril o Nada»: revuelta popular de 1924, demanda similar a la anterior.
- El levantamiento de Froilán Calleja de 1936 y la legión de excombatientes de la Guerra del Chaco (1932-1935) reclamaban mejores servicios públicos para la región.
- Las luchas cívicas por las regalías petroleras (1957-1959): conflicto por el cumplimiento de la normativa que establecía el 11 % de regalías para los departamentos productores petroleros.
- Movimiento Autonomico (2004-2009): reivindicación por la inclusión de la autonomía departamental en la nueva constitución.

Sin detallar cada uno de estos episodios, Santa Cruz, históricamente, ha demandado modernidad y, paulatinamente, mayor poder para el ejercicio de su autonomía regional y local; demandas reflejadas en los reclamos por la construcción de vías férreas, ingresos de regalías por recursos naturales o mayor descentralización política, administrativa y económica.

En cuanto a criterios foráneos, Santa Cruz no ha estado ajena a interpretaciones por su importancia geopolítica o geoestratégica, especialmente desde pensadores argentinos y brasileños. Bartolomé Mitre (1821-1906) afirmó que «el porvenir de Bolivia no está al occidente sino en la parte donde nace el sol» (Saavedra Weise, 2021); para los estudiosos del expresidente argentino (1862-1864) este comentario

es visionario, considerando que en aquella época Bolivia era una sociedad minera, cuyo poder político y económico se concentraba en el altiplano.

Es ineludible la dedicación a Santa Cruz de la Sierra del geopolítico brasileiro Mário Travassos, para quien en esta ciudad se manifiestan las dos fuerzas disociadoras existentes en Sudamérica: la del sistema amazónico, con fuerte influencia de Brasil, y la del Plata, con influencia de Argentina. Para que Brasil contrarreste la influencia argentina sobre la ciudad cruceña, debe construir un ferrocarril que una esta ciudad con Corumbá, y a su vez, empalme ruta hasta el puerto de Santos. Entre las varias predicciones de Travassos, esta se concretó medianamente con la inauguración del ferrocarril en 1955. A pesar de los esfuerzos brasileños, para los cruceños continúa presente la salida hacia el Atlántico por la hidrovía Paraguay-Paraná en la cuenca del Plata.

Bajo la influencia de la teoría del *Heartland* de Mackinder, Travassos identificó un triángulo geográfico compuesto por Sucre-Cochabamba-Santa Cruz de la Sierra, entendiendo que su dominio garantiza la hegemonía sobre América del Sur. Aunque fue una predicción teórica poco explicada y sin que se comprobara su efectividad, esto muestra la importancia de la capital cruceña en el pensamiento de Travassos. Distintos pensadores de la escuela geopolítica brasileña continuaron desarrollando las ideas base de Travassos, como Carlos de Meira Mattos, Pandiá Calógeras o Golbery da Couto e Silva.

Por su parte, los geopolíticos argentinos como Manuel Savio o Juan Enrique Guglielmelli también dimensionaron la importancia de Santa Cruz, principalmente la del yacimiento de hierro del Mutún. El desarrollo del complejo minero garantizaría el desarrollo de la cuenca del Plata y la hidrovía Paraguay-Paraná la consideró el punto neurálgico del continente.

En Bolivia, se puede destacar a José Ortiz Mercado, quien reconocía, al igual que Travassos, la importancia de Mato Grosso y su integración-cooperación con Santa Cruz. Aunque Ortiz también reconocía la importancia de Rondonia, porque esta permite la salida de Bolivia al Atlántico por la hidrovía Mamoré-Amazonas. Otro autor, Agustín Saavedra Weise, también considera que Mato Grosso y Santa Cruz constituyen un auténtico eje de integración internacional.

Consideramos entonces que Santa Cruz podría jugar un rol importante en la región suramericana, puesto que sus proyecciones históricas y una suerte de presión geopolítica podrían impulsar su desarrollo. La búsqueda constante de consolidar su territorio, la demanda histórica de ingresar a la modernidad y su proyección hacia el exterior pueden hacerle un importante actor en la política regional e internacional. Evidentemente, es necesario el acompañamiento del Estado y su política exterior, la gestión del gobierno regional y gobiernos locales, y, finalmente, la participación e impulso de la sociedad civil.

Estas cualidades geopolíticas y geoestratégicas son una gran oportunidad para el

posicionamiento y la acción exterior de la ciudad, y también de la región. El aprovechamiento de estas cualidades debe estar vinculado a una articulación de redes de instituciones públicas y privadas, considerando el actual desarrollo institucional de gobiernos autónomos y, además, un significativo crecimiento de instituciones empresariales.

### **Importancia institucional y económica de Santa Cruz: región y ciudad**

En el ámbito público, Santa Cruz está compuesta por un gobierno departamental y 56 gobiernos locales, entre municipios y gobiernos indígenas. Es importante mencionar que el gobierno nacional tiene una amplia presencia en el departamento, desde las fuerzas armadas hasta instituciones desconcentradas de servicios públicos.

Comenzando por el gobierno departamental, este se compone por un poder ejecutivo y otro legislativo, ambos electos por votación popular. El primero se expresa, además, en las quince provincias con sus respectivos subgobernadores. La autonomía departamental tiene competencias, aunque limitadas, para el ejercicio de la acción exterior y la cooperación con la comunidad internacional. Por su parte, los municipios o gobiernos indígenas pueden, mediante sufragio, elegir sus autoridades ejecutivas y legislativas. Estos cuentan con las competencias necesarias para ejecutar la acción exterior y el relacionamiento internacional. Vale la pena mencionar que la autonomía municipal tiene más experiencia que la departamental, puesto que en 1994 el gobierno nacional aprobó una normativa para el ejercicio de sus competencias.

En cuanto a la institucionalidad privada, también existen empresas en varios sectores de la economía, especialmente la agroindustria y los servicios, a ello se debe agregar una red de instituciones sin fines de lucro. Algunos académicos y analistas consideran que el crecimiento de la institucionalidad privada tiene como base el Modelo de Desarrollo Cruceño. Este no se explicará en detalle porque no es el objeto de este capítulo; no obstante, y de forma muy resumida, se abordarán las principales características simbólicas y materiales. Por un lado, desde lo ideológico e identitario, se consideran aspectos valorativos como la libertad, la individualidad, la competitividad, el cooperativismo y la integración (Rodríguez, 2021: 65-99). Por otro lado, están las consideraciones materiales que se expresan en recursos y servicios: recursos naturales, recursos humanos, servicios financieros y desarrollo industrial (Rodríguez, 2021: 65-99; Caballero y Schilink, 2011: 17-60). Ambos aspectos medianamente coinciden con las cuatro tesis de la base ideológica del desarrollo cruceño de Carlos Hugo Molina (2013: 63-67):

- Visión de futuro: la gente siempre mira el mediano y el largo plazo.
- La tierra como generadora de excedente: la gente reconoció el desarrollo sobre la socialización de los factores productivos ligados a la tierra, la seguridad alimentaria y la cohesión social.
- Comprensión de la distancia como oportunidad: la gente está abierta al mundo, en relaciones de alianzas, mercados y reciprocidad.
- Sostiene su visión sobre un valor universal: ha construido un imaginario a través de lo Chiquitano.

Las características expuestas tienen una importante relación con el liberalismo en cuanto a centralidad del individuo y su relación con el mercado. No obstante, también se perciben valores vinculados a la religión católica —y en los últimos años al cristianismo protestante de la rama estadounidense— expresados en clave conservadora.

El Informe de Desarrollo Humano del PNUD (2015: 78-79) destaca en Santa Cruz de la Sierra —y su entorno metropolitano— un modelo empresarial dual, caracterizado por la vocación productiva de su entorno agroindustrial y su condición de nexos importantes con el Mercosur. El mismo informe destaca la formalidad en la economía considerando los sectores que componen el PIB: minería e hidrocarburos 16 %; manufacturas, especialmente vinculado a la agroindustria, 13 %, y Administración pública 11 %. Cabe destacar que paralelo a la economía formal existe un importante porcentaje de sectores gremiales informales en el comercio, transporte y servicios.

En base a estos aspectos, la realidad institucional privada cruceña registró en febrero de 2022, según Fundempresa (2022: 22-28), 21 587 empresas, el 28,1 % a nivel nacional. Esto le posiciona en el segundo lugar, solo por debajo de La Paz, en cantidad de registro comercial. Por el contrario, Santa Cruz de la Sierra ciudad encabeza la lista nacional con el mayor número de registro empresarial con 18 561 emprendimientos. La composición del registro departamental es del 80 % en relación a microempresas; 10,2 % pequeña empresa; 7,6 % en medianas empresas, y finalmente un 1,6 % de grandes empresas. El citado informe del PNUD (2015: 78-79) destaca el crecimiento progresivo de las grandes empresas que ostentan un importante liderazgo.

En este sentido, un hecho significativo es que el empresariado cruceño intentó tomar distancia de la Confederación de Empresarios Privados de Bolivia para defender sus intereses por sí solo. No es de menor importancia que la mayor parte de las empresas transnacionales hayan elegido este departamento como sede de operaciones y de gestión. En las ferias de negocios, Santa Cruz vende su imagen a empresarios de Brasil, Argentina y Chile que miran al Mercosur.

En cuanto a la defensa de los intereses del empresariado, la representación corporativa y gremial se constituye en un actor clave para la internacionalización de Santa Cruz. Entre las instituciones que más se destacan están la Cámara de Industria

y Comercio (CAINCO), la Cámara Agropecuaria del Oriente (CAO), la Cámara de Exportadores de Santa Cruz (CADEX) y la Federación de Ganaderos de Santa Cruz (FEGASACRUZ). Es importante agregar la importancia de la Feria Exposición de Santa Cruz (FEXPOCRUZ) como esa gran ventana estratégica del empresariado cruceño y, a veces, también aprovechada por el Estado.

Otro actor destacable de la institucionalidad cruceña es el cooperativismo, en especial aquel vinculado a los servicios básicos, con importancia en el desarrollo local y, actualmente, en la implementación de los ODS y la Agenda 2030. Probablemente las que mayor protagonismo tienen son la Cooperativa Rural de Electrificación (CRE), la Cooperativa de servicio de agua potable y saneamiento básico (SAGUAPAC) y la Cooperativa de Telecomunicaciones Santa Cruz (COTAS).

Finalmente, están las instituciones de la sociedad civil, especialmente aquellas que son no lucrativas y se dedican al ejercicio académico. Estas se expresan en universidades privadas, asociaciones de profesionales y otras dedicadas a la investigación. También están aquellas ONG dedicadas al voluntariado, el desarrollo sostenible o el cuidado del medioambiente. Todas estas son potenciales aliados para la acción exterior y el desarrollo e implementación de los objetivos de la Agenda 2030.

En base a lo expuesto, evidenciamos que Santa Cruz tiene una importante red de instituciones públicas y privadas, enmarcadas en un Modelo de Desarrollo Económico/Productivo. Para propósitos de este capítulo es necesario detallar la institucionalidad pública, en especial su marco normativo competencial, con el objeto de comprender las facultades y posibilidades en cuanto a la acción exterior. Estas competencias posibilitan la articulación con otros sectores de la sociedad cruceña para aprovechar su inserción en el panorama internacional, en base a la Nueva Agenda Urbana como mandato de Hábitat III y el ODS 11.

### **Acción exterior de Santa Cruz: perspectiva normativa y experiencias**

Según su Constitución Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social descentralizado y con autonomías organizado territorialmente en departamentos, provincias, municipios y territorios indígenas originarios campesinos. Ahora bien, se denomina Entidades Territoriales Autónomas (ETA) a la institucionalidad que administra y gobierna en la jurisdicción de cada unidad territorial. Estas gozan de una serie de competencias (exclusivas, concurrentes y compartidas) previstas en la norma constitucional en los artículos 299 al 304, bajo responsabilidad directa de sus autoridades.

La Ley N.º 031 de 19 de julio de 2010 Marco de Autonomías y Descentralización «Andrés Ibáñez» se constituye en la norma básica que regula la transferencia y delegación competencial, el régimen económico financiero y la coordinación entre el nivel

central del gobierno y las ETA. En el caso concreto de las Relaciones Internacionales, el artículo 99 de la mencionada ley establece que esta materia es una competencia compartida entre el nivel central del Estado y las ETA. Esto implica que la legislación básica nacional se reserva al nivel central del Estado, y la legislación de desarrollo, la reglamentación y la ejecución corresponden a los gobiernos subnacionales.

Al ser Bolivia un Estado unitario con autonomías, se asume como competencia privativa del nivel central la política exterior del Estado, por tanto, los gobiernos autónomos subnacionales tienen atribuciones en el marco de las Relaciones Internacionales en sujeción precisamente a la política exterior del Estado. De ahí se desprende la idea de que la negociación, suscripción y ratificación de tratados internacionales y otros intercambios internacionales responden a los fines del Estado y los intereses de la población.

En virtud de las normas citadas, se regula el ejercicio del relacionamiento internacional de los gobiernos subnacionales mediante la Ley N.º 699, de 1 de junio de 2015, Básica de Relacionamiento Internacional de las Entidades Territoriales Autónomas. De esta manera, el alcance del concepto de relacionamiento internacional comprendido en esta normativa implica los vínculos que establecen las ETA (departamentos, municipios y autonomías indígenas) con entidades subnacionales de otros Estados, con instancias dependientes de organizaciones internacionales al mismo nivel subnacional.

El objeto principal de esta normativa consiste en regular el ejercicio del relacionamiento internacional de las ETA, en sujeción a la competencia compartida con el nivel central del Estado, establecida en el numeral 5 del párrafo I del artículo 299 de la Constitución Política del Estado. A su vez, constituyen sus fines: 1) Promover la inserción de las entidades territoriales autónomas en la gestión de su relacionamiento internacional; 2) Fortalecer el relacionamiento internacional de las entidades territoriales autónomas en el ejercicio de las competencias constitucionales asignadas, y 3) Contribuir al desarrollo de las entidades territoriales autónomas, a través de su relacionamiento internacional.

### **Instrumentos y competencias que faculta la Ley 699 a las ETA**

- Comisión Subnacional en el Exterior
- Instrumentos Autonómicos Internacionales
- Financiamiento y donaciones externas
- Acuerdos Interinstitucionales de Carácter Internacional
- Instancias responsables de relacionamiento internacional

A partir de la promulgación de esta norma básica, corresponde a municipios y gobernaciones la elaboración, aprobación y ejecución de su legislación de desarrollo para el pleno ejercicio de su competencia en materia de Relaciones Internacionales. Es importante mencionar que, tanto el Gobierno Autónomo Departamental (GAD) de Santa Cruz como el Gobierno Autónomo Municipal (GAM) de Santa Cruz de la Sierra cuentan con su respectiva legislación de desarrollo en esta materia. En base al marco normativo expuesto, se describirán las principales actividades de relacionamiento internacional que hasta ahora vienen realizando, tanto el GAM como el GAD de Santa Cruz.

El municipio de Santa Cruz de la Sierra presenta un alto potencial de internacionalización a partir de sus características geográficas, turísticas, culturales y de negocios. Todas estas aristas deberían estar vinculadas a Proyectos de Desarrollo Económico Local con atractivo internacional que beneficie a la ciudadanía en general. La vinculación internacional de un municipio, cuando se desarrolla de manera ordenada y continua, puede impulsar y enriquecer los proyectos de desarrollo (económico) local. Históricamente, ha tratado temas internacionales de forma tangencial, simbólica y sin mirada estratégica, fuera de cualquier planificación y, mucho menos, continuidad. A continuación, un listado no exhaustivo y en base a las fuentes disponibles de las actividades internacionales más sobresalientes de la región:

*Tabla 1. Actividades internacionales del GAM Santa Cruz de la Sierra*

| Gestión municipal         | Alcalde                | Actividad internacional   |
|---------------------------|------------------------|---|
| 1991-1993                 | Percy Fernández Añez   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El municipio se convierte en miembro activo de la Federación Mundial de Ciudades Unidas (FMCU).</li> <li>• Delegación de concejales asiste al IV Congreso Latinoamericano de Parlamentos Municipales.</li> <li>• Protocolo de Hermanamiento con la ciudad de Manaus (Brasil).</li> <li>• Hermanamiento con Asunción (Paraguay).</li> <li>• Afiliación a la Asociación Internacional de Ciudades contra la Droga y del Fondo de Acción Urbana contra la Droga.</li> </ul> |
| 02/10/1995-<br>02/01/1996 | Alfredo Romero Dávalos | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consolidación CENETROP (salud) con apoyo de estudio de la cooperación belga.</li> </ul>  |

| Gestión municipal | Alcalde                   | Actividad internacional  |
|-------------------|---------------------------|--|
| 1996-2000         | Johnny Fernández Saucedo  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Donación de 20 millones de euros de la Comunidad Europea para alcantarillado y agua potable.</li> <li>• Participación en el XV Congreso de la Federación Mundial de Ciudades Unidas (FMCU) en Francia.</li> <li>• Reunión de concejales con alcaldes de La Haya, Ámsterdam y Róterdam.</li> <li>• El presidente del Concejo asiste al Congreso de la Unión Internacional de Municipios y Poderes Locales (UIILA) en Barcelona.</li> <li>• Las concejalas participan del Encuentro Internacional de Solidaridad entre Mujeres en La Habana.</li> <li>• Participación de concejales en la Conferencia Global Ciudades del Mundo Unidas Contra las Drogas, realizada en Estocolmo.</li> <li>• Hermanamiento con Medellín.</li> </ul>   |
| 2001-2004         | Roberto Fernández Saucedo | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalecimiento de relaciones con municipios de Países Bajos, Santa Cruz de Tenerife, Curitiba y la Red de Mercociudades.</li> <li>• Organización del 1.º Congreso Latinoamericano de Ciudades y Gobiernos Locales (FLACMA) en 2004.</li> <li>• El alcalde participó en el 1.º Congreso de Ciudades y Gobiernos Locales Unidos (CGLU) en Francia.</li> <li>• Hermanamientos con: San Pablo, Río de Janeiro, Rosario, Salta, Montevideo, Maldonado, Punta del Este, Manizales, Quito, Caracas, Arica, Iquique, Condado de Miami Dade, entre otras.</li> <li>• Participación en el V Foro Hemisférico de Ciudades Hermanas; en la Feria Congreso URBIS 2004 en San Pablo y en la X Conferencia Interamericana de Alcaldes y Autoridades Locales en Miami (2004).</li> </ul> |
| 2010-2015         | Percy Fernández Añez      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinación en la realización de la Cumbre Extraordinaria de jefes de Estado y de Gobierno del G-77 + China.</li> <li>• Presentación de la marca ciudad: Santa Cruz de la Sierra, ciudad que enamora.</li> </ul>   |

Fuente: Elaboración propia a partir de Kreidler (2004 y 2015).

En un mundo cada vez más urbano, las ciudades y los gobiernos locales en base al ODS 11 lograron definir un documento trascendental denominado la Nueva Agenda Urbana, como mandato de Hábitat III, asumiendo compromisos de transformación en pro del desarrollo urbano sostenible. Al respecto, ONU Hábitat y el gobierno boliviano han acordado formular una política urbana nacional en la cual la ciudad de

Santa Cruz de la Sierra debe ser parte. Por ahora, en un Índice de Ciudades Prósperas trabajado por esta agencia de la ONU, ubica a Santa Cruz de la Sierra y su área metropolitana (seis municipios) en segundo y tercer lugar, respectivamente, de una medición de 26 municipios urbanos del país.

Los gobiernos locales están vinculados con el ODS 11 «Ciudades y comunidades sostenibles», donde resulta fundamental activar acciones municipales en materia de acción climática, gestión de residuos sólidos, equidad de género, desarrollo humano y alianzas para el desarrollo. Dichos tópicos, y la forma de abordarlos desde esta nueva óptica internacional, deberían conformar una hoja de ruta para toda Administración gubernamental en su estrategia de acción exterior.

Por otro lado, en el caso del GAD, se han sentado bases institucionales sobre las cuales se puede fortalecer y profundizar el trabajo en materia de relacionamiento internacional. Mediante la Resolución Prefectural N.º 046/2008 del 13 de mayo del 2008 se creó la Delegación Asuntos Internacionales y Comercio Exterior. También el Consejo de Comercio Exterior, como instancia de concertación de temas relacionados al Comercio Exterior de las instituciones públicas y privadas del Departamento de Santa Cruz.

De igual forma, desde el año 2018 cuenta con su respectiva Ley Departamental N.º 168 de Desarrollo de Relacionamiento Internacional. Bajo el concepto de Santa Cruz en el Mundo, el Gobierno Autónomo Departamental trazó formalmente su meta de elaborar políticas públicas orientadas a establecer acciones de acercamiento con Gobiernos regionales, subnacionales, autónomos, organizaciones no gubernamentales y organismos internacionales de cooperación, con el objeto suscribir acuerdos de cooperación mutua en función de las potencialidades y experiencias exitosas que puede ofrecer el Departamento de Santa Cruz.

En todo este tiempo de trabajo, se destaca el ejercicio de cooperación transfronteriza y la promoción internacional. En base a las variables de economía, innovación, turismo, atractivo territorial para inversiones y constituirse como sede de eventos internacionales, se advierte la alianza estratégica y complementariedad entre el gobierno departamental y las instituciones privadas, fortaleciendo el Modelo de Desarrollo Económico Productivo cruceño en su relacionamiento internacional.

## **Internacionalización del sector privado de Santa Cruz, la experiencia del Pacto Global**

En cuanto al sector empresarial y su institucionalidad, es evidente su vinculación con el exterior mediante la actividad comercial o la apertura de filiales en otros países (internacionalización de la empresa). Muchas de las empresas líderes en el país

y Santa Cruz se han integrado al Pacto Global Red Bolivia, considerado la mayor iniciativa de sostenibilidad corporativa del mundo. En su visión general incorpora diez principios en temas de derechos humanos, normas laborales, medioambiente y anticorrupción. Actualmente más de 15 000 empresas están comprometidas con los diez principios en más de 160 países y, por tanto, son parte de esta iniciativa en el marco de los ODS.

En Bolivia, más de 80 organizaciones afiliadas, más de 50 empresas, 30 organizaciones no empresariales y 350 redes de empresas, son parte de este modelo de liderazgo empresarial para la sostenibilidad. Desde 2015 es operado/liderado por la Confederación de Empresarios Privados de Bolivia y su sistema de gobernanza es mediante mesas de trabajo: 1) ciudades sostenibles, 2) finanzas sostenibles, 3) género, 4) medioambiente, 5) niñez, 6) laboral y emprendedurismo, y 7) Gobernanza transformacional.

De esta manera, existe una ventana de oportunidad en la mesa de ciudades sostenibles, donde las empresas privadas vienen trabajando una agenda urbano-empresarial con temáticas trascendentales que bien podrían ayudar a localizar/territorializar los ODS en los municipios. Algunos proyectos que se están elaborando tratan sobre infraestructura sostenible, economía circular, finanzas verdes o movilidad sostenible, entre los más importantes. Sin lugar a dudas, la iniciativa del Pacto Global puede generar conexiones globales y locales muy potentes para los gobiernos locales que quieran y puedan participar como aliados estratégicos consiguiendo financiamiento, transferencia de tecnología, intercambio de experiencias, cooperación técnica e internacionalización de sus territorios (Figura 1).

La participación de las empresas en el Pacto Global, en la gran mayoría de los casos, se vincula mediante sus programas de responsabilidad social empresarial. Esto no implica estrictamente una articulación con una estrategia de internacionalización vinculada con el sector público para proyectar internacionalmente a Santa Cruz. Por tanto, es conveniente adoptar un modelo de triple hélice que permita conjugar la interacción de la industria, los gobiernos y la academia para fomentar el desarrollo económico y social. Y, por otro lado, el desarrollo de articulación de múltiples partes interesadas (público, privado y tercer sector) en el relacionamiento internacional para contribuir al cumplimiento de la Agenda 2030 y sus ODS como herramienta para la inserción de Santa Cruz al mundo.

Figura 1. Resumen de la propuesta de valor de Pacto Global



Fuente: Pacto Global Bolivia.

### A modo de conclusión: escenarios y desafíos

- Las cualidades geopolíticas y geoestratégicas de Santa Cruz le garantizan un posicionamiento significativo en América del Sur con proyecciones a las tres principales regiones: el Plata, la Amazonía y los Andes. La reflexión geopolítica cruceña tiene una evolución histórica que se remonta a su fundación en 1561, se potencia durante los siglos XIX y XX, y finalmente se proyecta hacia el siglo XXI. De esta manera existen varios objetivos y proyectos geopolíticos que, de concretarse, la posicionarán en el panorama internacional.
- La paradiplomacia y la acción exterior puede ayudar a que Santa Cruz consiga sus objetivos geopolíticos y su inserción en el panorama internacional. No obstante, el éxito para alcanzar estos objetivos pasa necesariamente por una articulación del aparato público descentralizado (en coordinación con el Gobierno Nacional) con el sector institucional privado y el tercer sector.
- La normativa boliviana permite el ejercicio de la paradiplomacia en los gobiernos locales. Aunque centralista y recelosa de la competencia en materia de relacionamiento internacional, es un punto de partida que Santa Cruz podría utilizar como herramienta de desarrollo económico local, inserción y proyec-

- ción internacional, y para captar recursos en el marco de la cooperación descentralizada.
- Una adecuada estrategia de internacionalización para la ciudad de Santa Cruz de la Sierra debe ser considerada una política pública inserta en la Agenda 2030 y el ODS 11 «Nueva Agenda Urbana». Además, debe contemplar mecanismos de concertación y participación de una serie de actores, sin los cuales no se podría conformar el ecosistema ideal para internacionalizar un territorio: sector empresarial, ONG, academia (universidades), otros gobiernos subnacionales y la participación en redes internacionales.

## Bibliografía

- ATENCIO, Jorge (1982): «¿Qué es la geopolítica?», Buenos Aires: Pleamar.
- BACARREZA, Víctor Hugo y Ernesto PÉREZ DE RADA (2015): *Informe de Desarrollo Humano en Bolivia. El Nuevo rostro de Bolivia. Transformación social y metropolización*, La Paz: PNUD.
- BAYLIS, John (2020): «International and Global Security», en John BAYLIS, Steve SMITH y Patricia OWENS: *The Globalization of World Politics. An Introduction to International Relations*, Oxford: Oxford University Press, pp. 240-255.
- CABALLERO, Teófilo y Carlos SCHLINK (2011): «Modelo productivo cruceño y soberanía alimentaria en Bolivia», en Roger TUERO y Gustavo PEDRAZA (eds.): *Economía y Sociedad en la Santa Cruz actual*, Santa Cruz: UAGRM/OPN/FBDM, pp. 17-60.
- CORNAGO PRIETO, Noé (2000): «Diplomacia, Paradiplomacia y Redefinición de la seguridad mundial: Dimensiones de conflicto y cooperación», en Francisco ALDECOA y Michael KEATING, *Paradiplomacia: Las relaciones internacionales de las regiones*, Madrid: Marcial Pons, pp. 55-78.
- FARÍAS PEÑA, Juan Paul (2014): «La paradiplomacia y la construcción de sus bases teóricas», *Confines*, enero-mayo, Año 10, núm. 19, pp. 159-164.
- FUNDEMPRESA (2022): *Estadísticas del Registro de Comercio de Bolivia* (febrero), pp. 22-28. Disponible en: <<https://www.fundempresa.org.bo>>.
- KREIDLER, Bismarck (2004): *Municipio Cruceño*, Santa Cruz: Gobierno Autónomo Municipal de Santa Cruz de la Sierra.
- LEGLER, Thomas, Arturo SANTA CRUZ y Laura ZAMUDIO (2014): *Introducción a las Relaciones Internacionales: América Latina y la Política Global*, México: Oxford University Press.
- MARINI, Felipe (1985): *El conocimiento geopolítico*, Buenos Aires: Círculo Militar.
- MARTINS SENHORAS, Elói y otros (2009): «Geopolítica da paradiplomacia subnacional: Um estudo sobre a extroversão internacional dos municípios da rede de mercociudades», *Anales del XII Encuentro de Geógrafos de América Latina. EGAL*, Montevideo: Universidad de la República.
- MOLINA, Carlos Hugo (2013): *La base ideológica del desarrollo cruceño. La importancia de esta parte de América del Sur*, Santa Cruz de la Sierra: Editorial El País.

- PEÑA HASBUN, Paula, Rodrigo BARAHONA LARA, Luis Enrique RIVERO COIMBRA y otros (2003): *La Permanente Construcción de lo cruceño: un estudio sobre la identidad en Santa Cruz de la Sierra*, La Paz: PIEB, UAGRM y CEDURE.
- ROCA, José Luis (2001): *Economía y Sociedad en el Oriente Boliviano (Siglos XVI-XX)*, Santa Cruz de la Sierra: COTAS Ltda.
- RODRÍGUEZ, Gary (2021): «Hacia una definición del espíritu cruceño», en Gary RODRÍGUEZ: *Modelo de Desarrollo Cruceño: factores y valores que explican su éxito*, Santa Cruz de la Sierra, IBCE/Sociedad de estudios geográficos e históricos de Santa Cruz, pp. 65-99.
- SAAVEDRA WEISE, Agustín (2021): *Los 200 años de Mitre y su relación con Bolivia*, Santa Cruz de la Sierra, *El Deber* (21 de junio).
- SANABRIA FERNÁNDEZ, Hernando (1977): *Miguel Suárez Arana y la Empresa Nacional de Bolivia*, Santa Cruz de la Sierra: Comité Departamental de Obras Públicas.
- TONELLI JUSTINIANO, Óscar (2010): *El caucho ignorado*, Santa Cruz de la Sierra: Editorial El País.
- TRAVASSOS, Mario (1938): *Projeção Continental do Brasil*, Sao Paulo: Companhia Editora Nacional.
- ZUBELZÚ, Graciela (2008): «Los gobiernos subnacionales en el escenario internacional: conceptos, variantes y alcance. Un marco de análisis para las acciones de las provincias argentinas», en Eduardo IGLESIAS, Valeria IGLESIAS y Graciela ZUBELZÚ: *Las provincias argentinas en el escenario internacional. Desafíos y obstáculos de un sistema federal*, Buenos Aires, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), pp. 19-46.



# Enfoque de género en la gestión de la gobernanza local en sociedades resilientes: el caso de las mujeres de Chibok en Nigeria

MARÍA FRANCIA LUNA ITRIAGO  
*Universidad Complutense de Madrid (España)*

## Introducción

Nigeria, y en particular el estado de Borno al noreste del país, ha estado bajo la amenaza del terrorismo desde 2009, año en el que el grupo islamista Boko Haram, uno de los grupos insurgentes más activos de África —y cuyo objetivo es imponer la sharía—, empezó a atacar contra grupos religiosos y políticos, además de atacar indiscriminadamente a civiles en mercados y pueblos concurridos. Posteriormente, en 2014, el secuestro de más de doscientas niñas cristianas en su escuela, en la localidad de Chibok, fue un acontecimiento que llamó la atención de la comunidad internacional sobre la incapacidad del gobierno de Borno para prevenir ataques terroristas y también para gestionar la crisis una vez perpetrado el ataque yihadista. Esta situación se produce en un contexto de desigualdad en la distribución de ingresos provenientes del petróleo y con altos niveles de corrupción, que vienen siendo un desafío a la seguridad, no solo de esta región del noreste, sino de Nigeria como nación.

En diciembre de 2021, Nigeria contaba con alrededor de 3 228 000 desplazados internos, de los cuales 2,7 millones se encuentran en el noreste del país, según datos desagregados. Para el año 2018, el 94 % de los desplazamientos era a causa del conflicto armado. Además, las principales víctimas (mujeres y niñas) han enfrentado traumas psicosociales que, tras más de una década, y con el apoyo del gobierno local y federal, han logrado recuperar una vida dentro de la normalidad, contando en sus estadísticas con un total de 1 642 696 retornados desde la cuenca del lago Chad, principal sitio de asentamiento de desplazados en la región, hasta ese año (IOM, *Displacement Tracking Matrix*, 2019).

En cuanto al Estado de Borno, ubicado al noreste del país, con 27 áreas locales de gobierno distribuidas en una extensión territorial de 75 834,95 km<sup>2</sup>, en el año 2016, contaba con una población de 5 860 200 habitantes y unos 35 grupos étnicos, en su mayoría de la etnia kanuris, en cuyo dialecto *Borno* significa «el hogar de la paz», por

la armónica coexistencia entre la diversidad étnica, la cultura, los diversos dialectos y la religión, si bien el conflicto armado ha borrado la hospitalidad de la región.

En junio de 2020, el gobierno local del estado de Borno lanzó a la comunidad el Plan de Desarrollo de Borno 2020-2045, junto a la Iniciativa de Transformación Estratégica del Estado 2020-2030, en la cual se establecen los lineamientos de transformación e implementación de estrategias en sectores que pretenden favorecer a la comunidad en general, pero muy particularmente en la promoción de la inclusión de la mujer en los procesos educativos relacionados con la ciencia y la tecnología como herramientas para el emprendimiento y el fortalecimiento de la economía del Estado. Este plan, impulsado bajo el Gobierno de Babagana Umara Zulum, se consolida como un instrumento muy ambicioso que, por primera vez, involucra la transversalización del enfoque de género en las políticas de desarrollo y gobernanza de la región más afectada por la pobreza multidimensional causada por la insurgencia del grupo terrorista Boko Haram.

Es por tanto que este texto, desarrollado bajo el planteamiento de una investigación de tipo cualitativo-inductivo, tiene como objetivo describir la gobernanza local del Estado de Borno en Nigeria a través del Plan de Desarrollo de Borno y la Iniciativa de Transformación Estratégica del Estado, con enfoque de género respecto a las iniciativas que apoyan la educación en ciencia y tecnología para promover, no solo la inclusión de la mujer, sino de fortalecer la economía del Estado y, para ello, se basa en la hipótesis de que en una sociedad resiliente como la de Borno, la planificación de la gobernanza local con enfoque de género fortalece el crecimiento económico y el desarrollo social de la mujer, al tiempo que se beneficia de estrategias y políticas educativas que influyen positivamente en su empoderamiento en el seno de la comunidad.

### **1. Desplazamiento interno y mujeres víctimas: la resiliencia de las mujeres de la comunidad de Chibok**

MercyCorps define la resiliencia como «la capacidad que tienen las comunidades en sistemas socioecológicos complejos para aprender, soportar, adaptarse y transformarse enfrentando el pánico y el estrés». En la comunidad de Chibok, la pérdida de los años de desarrollo que se habían logrado antes del conflicto con Boko Haram ha obligado a vivir una resiliencia muy interconectada a las perturbaciones y, a pesar de algunos avances en la seguridad, así como en áreas como la educación o la agricultura (MercyCorps, 2018), necesitará ser reforzada para evitar que las comunidades sean más pobres y que sus miembros, en particular las mujeres y niñas, no se vean obligadas a enfrentar esta situación con estrategias inverosímiles, como la de formar parte de las filas de este grupo insurgente que las emplea como armas de guerra.

La violencia de género —en especial la devenida por causa del terrorismo en Nigeria— es un hecho que históricamente se ha sido sembrando en la sociedad (Ife-meje, Ewulum y Ibeke, 2015) y, lamentablemente, se establece como parte de una estrategia de instrumentalización de la mujer en la causa yihadista, cuando estas son obligadas a participar en actos terroristas para constreñir la respuesta a las peticiones de ciertos grupos sociales o políticos, convirtiéndolas en las mayores víctimas de la violencia sociopolítica y, en definitiva, terminan sufriendo las consecuencias (Zenn y Pearson, 2014). Asimismo, cabe considerar que son las mujeres las que son desplazadas, sufren abusos sexuales, pierden a sus maridos e hijos, además de ser las que asumen la responsabilidad de cuidar a los familiares heridos por los ataques, exacerbando aún más la condición de la mujer. Por su parte, las niñas son obligadas a casarse y a vivir una vida adulta sin alcanzar la madurez y sin tener al menos una educación básica, pues también resulta imposible que las niñas accedan a la educación.

Un ejemplo de lo anterior es lo sucedido el 14 de abril de 2014, cuando el grupo terrorista Boko Haram autoproclamó la autoría del secuestro de 276 niñas cristianas de edades entre nueve y dieciocho años, estudiantes de una escuela secundaria situada en la localidad de Chibok, en el Estado de Borno, al noreste de Nigeria, forzando a estas niñas a convertirse al islam, a ser parte de matrimonios forzados, así como a la trata de personas y explotación sexual, mientras que sus familiares sobreviven al desplazamiento interno para huir del conflicto, a la espera de que sus hijas sean liberadas y vuelvan a reencontrarse, y mientras tanto se encargan de llevar a cabo actividades de cuidado de aquellos familiares heridos. Esta situación nos indica que la comunidad de Chibok lleva más de una década siendo resiliente.

Del mismo modo, esta resiliencia está presente en las más de 200 madres de las niñas secuestradas, que, días después de los hechos, crearon una gran organización civil y campaña pública que recorrió las calles de las principales ciudades del país, incluida la capital Abuja. La labor de este grupo sigue vigente a pesar de que han pasado ocho años desde los hechos. Así, el movimiento de mujeres #BringBackOurGirls o #DevuelvanANuestrasNiñas ha logrado la liberación de 107 niñas, y lucha por el regreso de las otras 112 jóvenes, sin contar las 57 que escaparon y regresaron a su comunidad.

Además de lo anterior, otros argumentos sobre la resiliencia de la mujer desplazada en Chibok describen que, aun cuando son víctimas de violencia de género derivada del conflicto, las mujeres se han organizado civilmente para promover la educación, la consolidación de la paz y la incidencia política en busca de una transversalización en las políticas del gobierno local (Ajayi, 2020) y en la promoción de una mejora en la respuesta humanitaria, puesto que, como consecuencia del desplazamiento, se les ha impedido mantener la agricultura como medio de sustento.

Las mujeres resilientes de Chibok no deben considerarse unas víctimas indefensas, pues han hecho del desplazamiento una experiencia que, aunque dolorosa, les

ha permitido generar cierta incidencia política (Íñiguez y Ndiaye, 2019), sobre una mayor participación e inclusión de forma transversal de la mujer en los planes de gobernanza local, incluso cuando esto significa que el desplazamiento por conflicto armado en la región noreste, y en especial en Borno, no cesará pronto y seguirán siendo las víctimas de los ataques.

Es, por tanto, el empoderamiento de la mujer a través de las organizaciones que han creado desde la resiliencia y sus campos de desplazamientos una forma de reconocer su rol como creadora de estrategias de paz, de diálogo político, y también de afrontar la crisis socioeconómica agravada por el conflicto (Goldstein, 2001).

Con todo esto, es necesario destacar el avance del posicionamiento de la mujer desplazada de Borno en su lucha por la visibilización y empoderamiento en una sociedad resiliente que desde 2009 ha aprendido que la resiliencia forma parte de su vida. Cabe señalar las palabras del secretario general de las Naciones Unidas, Antonio Guterres, en su visita a Borno el pasado 3 de mayo de 2022, cuando dijo «el Borno que encontré hoy es un Borno de esperanza», en alusión a la aplicabilidad de las políticas de gobernanza local inclusivas y de participación de la mujer, así como la transversalidad del enfoque de género en su gestión y que la política a la hora de combatir el terrorismo en la zona se estaba logrando sin el uso de las armas y las milicias.

## **2. La gestión de la gobernanza local de Borno en el plan de desarrollo y la iniciativa de transformación estratégica: transversalización y enfoque de género**

El gobierno del actual gobernador Babagana Umara Zulum apuesta por el retorno de los más de dos millones de desplazados internos a través de la implementación del Plan de Desarrollo Sostenible de Borno y de la Iniciativa de Transformación Estratégica, siendo parte fundamental de la creación de la actual gobernanza lanzada por el gobierno a la población, el pasado noviembre de 2020 y en el que se proponen líneas de políticas de desarrollo a largo, medio y corto plazo desde su lanzamiento hasta el año 2045, y en donde se prioriza el desarrollo a través de una regulación legal, en consonancia con los objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, incluyendo un ambicioso plan de integración nacional, regional e internacional.

Este plan promueve la integración económica, social, institucional y ambiental, además del apoyo estratégico para la recaudación de impuestos que provean a su vez de un crecimiento sostenible, equidad y empoderamiento de las personas menos privilegiadas.

El esfuerzo de haber creado e implementado desde 2020 el citado Plan de Desarrollo Sostenible de Borno tiene como objetivo transformar este Estado del noreste

del país en un gran centro de comercio agrícola a través de la formación de sus ciudadanos, y en especial mujeres, en áreas de desarrollo tecnológico de la tierra y otras áreas que incluyen el desarrollo del capital humano, el liderazgo en la agricultura, la ciudadanía saludable, el medioambiente sostenible, el centro del comercio regional, la reconstrucción, la rehabilitación y el reasentamiento, la infraestructura útil, la gobernanza responsable, y la paz y la seguridad.

Borno cuenta con aproximadamente 172 organizaciones no gubernamentales, tanto nacionales como internacionales, y también con una sociedad civil organizada en las distintas comunidades que actualmente forman parte de los nueve pilares de la gobernanza local de integración, a través del apoyo humanitario y de desarrollo de la población. Estos nueve pilares clasifican estratégicamente las líneas de acción del gobierno en políticas de desarrollo del capital humano, liderazgo en la agricultura, salud pública, medioambiente, comercio regional, reconstrucción, rehabilitación y reasentamiento, infraestructura útil y, muy importante, la gobernanza responsable en base a la transparencia y rendición de cuentas y, por último, la paz y la seguridad del Estado.

Cabe destacar la labor de una organización civil que lucha por la visibilización e inclusión de la mujer resiliente de Borno en la participación política y en la sociedad, es la llamada Iniciativa para el Desarrollo de la Mujer de Borno (BOWDI, por sus siglas en inglés), que funciona desde 2013 y cuya misión es promover principalmente la justicia social a través del acceso a la educación y el empoderamiento de mujeres y niñas, que coadyuven a la prevención de la violencia de género, y para tal fin se compromete al desarrollo de las mismas a través de la planificación, toma de decisiones e implementación de actividades de programas de sostenibilidad y, entre otras cosas, de rendición de cuentas.

Otra iniciativa es la propuesta del año 2018 de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) a través del Proyecto de Participación de las Mujeres (WPP, por sus siglas en inglés), que se realiza con el objetivo de empoderar a la comunidad a actuar con resiliencia ante el desafío personal y social que implica el desplazamiento, garantizando el respeto a las tradiciones y la cultura, implementando actividades de apoyo a los medios de subsistencia como son la sastrería, la preparación de comidas y también la capacitación en liderazgo, toma de decisiones e inclusión de personas con discapacidad (OIM, 2020). Entre muchas otras, también destaca la fundación Kudirat Initiative for Democracy (KIND, por sus siglas en inglés), fundada en 1999 y cuyo principal objetivo es promover el liderazgo para el desarrollo de jóvenes y mujeres en proyectos dirigidos a incentivar la participación pública y erradicar la violencia contra la mujer.

### **3. Educación para el desarrollo: mujeres en ciencia, tecnología e innovación para el empoderamiento y el fortalecimiento económico de Borno**

Según un informe de Unicef Nigeria, en el año 2017, solo el 38 % de los jóvenes en edad escolar estaban matriculados en la escuela, y cuatro de cada diez jóvenes en edad adolescente eran considerados analfabetos. Adicionalmente, se indica que al menos el 51,2 % de la población se encontraba desempleada o subempleada en actividades mayormente de economía emergente y muy pocos en desarrollo agrícola.

Asimismo, Unicef Nigeria reporta que, en ese mismo año, en campos de desplazados internos como el del Muna Garage, en la capital del Estado de Borno, el 90 % de la población en edad escolar comenzó a recibir educación por primera vez, recomendando al gobierno local estrategias educativas con enfoque a las necesidades técnicas y científicas de desarrollo del mercado para, de esta forma, diversificar sus medios de vida y fortalecer la resiliencia.

Por esa razón, el Plan de Desarrollo Sostenible de Borno y la Iniciativa de Transformación Estratégica en su lineamiento sobre Desarrollo de Capital Humano establece los parámetros básicos por los cuales se ciñe el programa de Educación para el Desarrollo enfocado por primera vez en las mujeres y su desempeño en la ciencia, la tecnología y la innovación como fuente de empoderamiento económico.

Aunque se describe en esta iniciativa de transformación estratégica que los principales retos a los que se enfrenta este programa son la falta de currículo institucional conforme a las necesidades de la comunidad en materia educativa y la limitada infraestructura en ciencia, tecnología e innovación, el Gobierno de Borno ha establecido una línea sinérgica de acción 2020-2024 en la cual los ministerios federales de Mujer y Desarrollo Social, Ciencia, Tecnología e Innovación, Educación Superior, Agricultura y Recursos Naturales, además del Sector Privado, han acordado abordar la iniciativa de transformación estratégica sobre Desarrollo de Capital Humano N.º 14 «fomentar la promoción del equilibrio de género en las disciplinas de tecnología e innovación en el Estado de Borno proporcionando becas, financiación y tutoría para mujeres con interés en la ciencia, la tecnología y la innovación», que pretende capacitar y empoderar a las mujeres en las nuevas tecnologías en el área de desarrollo agrícola.

Estas nuevas tecnologías prevén la implementación de tecnologías digitales que incluyen el acceso a información relacionado con el clima y la meteorología con tan solo usar sus teléfonos inteligentes. De esta forma se pueden predecir las temporadas de siembra y de cosecha adecuadas sobre todo en época de sequía, algo que, además de empoderar a la comunidad de mujeres, también ayuda a planificar una mejor seguridad alimentaria.

Desde el gobierno de Borno y también desde los mecanismos de gobernanza creados, se tiene asumido que reducir la discriminación de género y el uso de tecnologías

sobre todo en el área de la agricultura es aún una tarea difícil; sí supone un impulso para la población el hecho de que se hayan planificado iniciativas de transformación y cambio para abordar las desigualdades siempre persistentes y sistemáticas de determinadas políticas y estrategias que afectan desproporcionadamente el aporte de las mujeres a los sistemas agrícolas y de seguridad alimentaria, no solo en Borno, sino en toda Nigeria.

En este sentido, ha sido un gran avance que en una sociedad históricamente sesgada por patrones patriarcales como la nigeriana, y más aún en Estados como Borno —donde la violencia de género también instrumentaliza a la mujer como arma de guerra implementada por el terrorismo—, se considere que estos marcos estratégicos pueden mejorar las oportunidades de desarrollo socioeconómico de las mujeres en agronegocios, a través de su impulso en la ciencia, tecnología e innovación y, además, es considerado como un requisito previo para el progreso en el cumplimiento de las aspiraciones de la Agenda 2063 de la Unión Africana.

Por otro lado, también fue un gran avance social que, en enero de 2022, el gobierno de Borno, en cumplimiento del Plan de Desarrollo Sostenible de Borno, se asociara con la Asociación de Mujeres Ingenieras Profesionales en Nigeria (APWEN, por sus siglas en inglés), con el objetivo de capacitar y empoderar a mujeres jóvenes, en su mayoría víctimas de terrorismo y desplazadas internas, para el desarrollo y crecimiento de la infraestructura y la tecnología involucrada a las nuevas técnicas de aprovechamiento agrícola.

Esta herramienta establecida entre el gobierno local y la APWEN pone de relieve la importancia de la ciencia y la tecnología en la puesta en marcha de nuevos patrones educativos y de crecimiento económico, considerando la resiliencia de una sociedad que por más de doce años ha resistido la destrucción tanto de su economía como de sus viviendas y escuelas, a causa de la insurgencia de Boko Haram, y que, con esta estrategia de desarrollo sostenible, propone una extensa e inclusiva campaña de reasentamiento social y económico.

En septiembre de 2022, se generaron sinergias entre la Asociación de Mujeres en Tecnología de Nigeria (WITIN, por sus siglas en inglés) y el gobierno local, como respuesta necesaria al impulso que necesitan las mujeres y niñas de Borno para lograr la independencia económica, y alentar el avance femenino en una de las herramientas educativas de más rápido crecimiento como la tecnología y, específicamente en lo que respecta a la agrotecnología. Así, WITIN aboga por el liderazgo femenino en la industria tecnológica, equipa a las mujeres con habilidades digitales, apoya el espíritu empresarial femenino y hace campaña por reformas que promuevan la igualdad de género. Del mismo modo, esta organización se asocia con escuelas y educadores para promover las materias de ciencia y tecnología entre las niñas y jóvenes y, además, brinda becas y oportunidades de voluntariado para un asesoramiento directo.

#### 4. Nigeria y el posicionamiento del ODS 5: igualdad de género

En junio de 2017, el Reporte Voluntario Nacional sobre la Implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible señaló que el Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social de la República Federal de Nigeria trabajaba en la creación de campañas de sensibilización que promovían la necesidad de crear oportunidades de inserción de las mujeres en las actividades sociales para que disminuyera progresivamente la discriminación de género. Conforme a este reporte, la referida campaña ha propiciado una mayor inclusión y participación de la mujer en la Agenda de Crecimiento y Desarrollo Económico de Nigeria, que desarrolla programas que buscan la paridad de la mujer nigeriana en un contexto cultural e histórico donde se las ha considerado personas sin derechos civiles y políticos, lo que supone una victoria significativa para los defensores de los Derechos de las Mujeres y la Igualdad de Género en el país.

Pese a lo anterior, los datos actualizados hasta el 2020, ubican al país en el lugar 128 (de 153), del ranking global de la brecha de género con un 63,5 %, lo que significa una gran diferencia entre hombres y mujeres. Asimismo, según ONU Mujeres y su hoja informativa del país, para diciembre de 2020, solo se aplicaba el 46,7 % de las políticas con perspectiva de género en áreas como cuidado y trabajo doméstico no remunerado, la brecha salarial de género e información, y habilidades en tecnología de las comunicaciones.

En lo que se refiere al acceso a la educación en el Estado de Borno, la directora de Amnistía Internacional Nigeria, Osai Ojigho, ha declarado en el informe anual 2021, que después de siete años del secuestro de las 279 niñas de Chibok en el Estado de Borno, aún siguen ocurriendo secuestros de niñas en edad escolar que luego son víctimas de violación, matrimonio forzado y obligadas a formar parte de las filas del grupo terrorista Boko Haram. A este respecto, se ha implementado el progresivo cierre de varias escuelas como medida de seguridad por parte del gobierno local, lo cual pone en entredicho la labor de las agencias de seguridad del país.

Finalmente, para julio de 2022, en la ciudad de Lagos, la oficina regional de ONU Mujeres celebró una mesa de diálogo de alto nivel con compañías multinacionales que para la fecha habían ejecutado una inversión de aproximadamente 300 millones de dólares, además de haber financiado e implementado programas de empleo y empoderamiento de la mujer a nivel nacional.

Asimismo, esta reunión sirvió para establecer un mecanismo de aplicación del ODS 5 a ONU Mujeres, establecido en el Plan Estratégico del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2022-2025), toda vez que es considerado que el sector privado produce bienes y servicios que coadyuvan al ejercicio de los ODS en la medida en que promueven el empleo y contribuyen al desarrollo socioeconómico del país, sin dejar de lado la igualdad de género, ante lo cual ONU Mujeres enfatizó

sobre la importancia de establecer mecanismos que impulsaran a las mujeres a ser empoderadas en el sector económico privado del país, además de alentar a las compañías multinacionales a desarrollar una política de igualdad de género a través de la firma y adhesión a los principios de empoderamiento de las mujeres: Principio 1: Establecer liderazgo corporativo de alto nivel para la igualdad de género. Principio 2: Tratar a todas las mujeres y hombres de manera justa en el trabajo: respetar y apoyar los derechos humanos y la no discriminación. Principio 3: Garantizar la salud, la seguridad y el bienestar de todos los trabajadores. Principio 4: Promover la educación, la formación y el desarrollo profesional de las mujeres. Principio 5: Implementar prácticas de desarrollo empresarial, cadena de suministro y mercadeo que empoderen a las mujeres. Principio 6: Promover la igualdad a través de iniciativas comunitarias y promoción. Principio 7: Medir e informar públicamente sobre el progreso para lograr la igualdad de género, con lo cual este Plan de Desarrollo Sostenible de Borno y las líneas de transformación estratégicas siguen en continuo avance, aunque sin resultados claramente visibles.

En definitiva, todas las iniciativas puestas en marcha tanto por las autoridades regionales y locales como por las ONG presentes en el territorio, así como por los propios mecanismos de la ONU, suponen una suma de esfuerzos que tienen como objetivo último seguir fortaleciendo la resiliencia de las comunidades de acogida en desplazamientos internos y, especialmente, atender a las mujeres y niñas, buscando nuevas líneas y oportunidades de mejora para su futuro. No obstante, será crucial atajar la amenaza que supone la creciente presencia y capacidades de Boko Haram tanto en Borno como en el país.

## Bibliografía

- ACNUR, España (2020): *Emergencia en Nigeria*. Disponible en: <<https://www.acnur.org/emergencia-en-nigeria.html>> (Consulta: 13 de junio de 2022).
- AFRICAN UNION (2015): *Agenda 2063*. Disponible en: <[https://au.int/sites/default/files/documents/36204-doc-agenda2063\\_popular\\_version\\_en.pdf](https://au.int/sites/default/files/documents/36204-doc-agenda2063_popular_version_en.pdf)> (Consulta: 15 de junio de 2022).
- BORNO STATE AGENCY FOR COORDINATION OF DEVELOPMENT AND HUMANITARIAN RESPONSE (2020): Disponible en: <<https://acsdhr.bo.gov.ng/BSDP/overview.pdf>> (Consulta: 19 de junio de 2022).
- BORNO STATE DEVELOPMENT PLAN (2020-2045) (2020): Disponible en: <[https://acsdhr.bo.gov.ng/BSDP/BORNO %20FULL.pdf](https://acsdhr.bo.gov.ng/BSDP/BORNO%20FULL.pdf)> (Consulta: 5 de julio de 2022).
- BORNO WOMEN DEVELOPMENT INITIATIVE. Disponible en <<https://bowdi.org>> (Consulta: 5 de julio de 2022).

- BRING BACK OUR GIRLS. Nigeria. Disponible en: <<https://bringbackourgirls.ng>> (Consulta: 15 de julio de 2022).
- DATOS MACRO (2021): *Índice Global de la Brecha de Género, Nigeria*. Disponible en: <<https://datosmacro.expansion.com/demografia/indice-brecha-genero-global/nigeria>> (Consulta: 20 de julio de 2022).
- IMPLEMENTATION OF THE SDG. A NATIONAL VOLUNTARY REVIEW (2017): Disponible en: <<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/16029Nigeria.pdf>> (Consulta: 4 de agosto de 2022).
- INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION (IOM). DISPLACEMENT TRACE MATRIX (2020): Disponible en: <<https://dtm.iom.int/reports/nigeria---displacement-report-35-december-2020>> (Consulta: 15 de junio de 2022).
- JESUIT REFUGEE CENTER (2020): *Nigeria: las mujeres refugiadas y los desplazados internos mejoran la seguridad alimentaria*. Disponible en: <<https://jrs.net/es/historias/nigeria-las-mujeres-refugiadas-y-los-desplazados-internos-mejoran-la-seguridad-alimentaria/>> (Consulta: 15 de agosto de 2022).
- KUDIRAT INITIATIVE FOR DEMOCRACY. Disponible en: <<https://kind.org>> (Consulta: 6 de agosto de 2022).
- MERCY CORPS NIGERIA. Disponible en: <<https://nigeria.mercycorps.org/blog/achieving-common-development-objectives-borno>> (Consulta: 6 de agosto de 2022).
- The social norms, learning collaborative. Nigeria*. Disponible en: <[https://www.alignplatform.org/sites/default/files/2021-11/wee\\_borno\\_state\\_brief\\_final.pdf](https://www.alignplatform.org/sites/default/files/2021-11/wee_borno_state_brief_final.pdf)> (Consulta: 10 de agosto de 2022).
- ONU Mujeres (2020): Disponible en: <<https://data.unwomen.org/country/nigeria>> (Consulta: 13 de agosto de 2022).
- UNITED NATIONS NIGERIA. Disponible en: <<https://nigeria.un.org/en/180451-borno-i-found-today-borno-hope-un-secretary-general>> (Consulta: 15 de agosto de 2022).

# El rol de la mujer en la promoción del crecimiento económico inclusivo y sostenible, el empleo y el trabajo decente para todos (ODS 8)

ANDREA ALEJANDRA ERAZO  
*Universidad Tecnológica Privada de Santa Cruz (Bolivia)*

## Introducción

El ODS 8 estipula que todos los países deben lograr el trabajo pleno, productivo y decente para los hombres y mujeres, incluidos los jóvenes y las personas con discapacidad, en igualdad de remuneración por trabajo de valor. ONU Mujeres está trabajando por el empoderamiento y el crecimiento económico para las mujeres (economía feminista) mediante la promoción del trabajo decente, la igualdad de remuneración por trabajo de igual valor, la igualdad de acceso a los recursos y las oportunidades, la economía y la distribución justa del trabajo de cuidados no remunerado.

Actualmente, seguimos con atención los debates feministas, la organización de la reproducción social, el impacto de la desigualdad, el empoderamiento y los derechos de las mujeres, y no solo se hace referencia al derecho que tienen sobre su cuerpo, sino también del derecho de ser independientes con un enfoque de la economía hacia el trabajo decente para obtener equidad.

Los efectos de la pandemia de la COVID-19 han agravado las desigualdades de género, generando inestabilidad en la economía de los países y de los hogares. Actualmente, las mujeres bolivianas utilizan mecanismos e instrumentos democráticos para que sus derechos sean reconocidos con el fin de generar una transformación social, cultural y económica para promover así la igualdad dentro de la sociedad.

Pese a las luchas, los avances que se han producido en América Latina y, sobre todo, en Bolivia, respecto al crecimiento económico, han sido escasos y sigue siendo una de las regiones del mundo con mayor desigualdad, donde existe mayor vulnerabilidad socioeconómica, haciendo difícil salir de la pobreza. El reto que tienen las mujeres es cómo formar parte de acciones para eliminar esas barreras de exclusión, lograr el reconocimiento de un trato igualitario y equitativo, y lograr el derecho de trabajo remunerado justo, dentro de la Agenda 2030.

## 1. Entendiendo la temática de manera general

El 25 de septiembre de 2015, los líderes mundiales decidieron adoptar un conjunto de objetivos globales con el fin de erradicar la pobreza y proteger el planeta, ese conjunto de objetivos que conocemos como Agenda 2030, agenda que contiene diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), establecidos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), manifestando que «todo el mundo tiene que hacer su parte: los gobiernos, el sector privado, la sociedad civil [...]. Se necesita la creatividad, el conocimiento, la tecnología y los recursos financieros de toda la sociedad para conseguir los ODS en cada contexto» (Grupo ENVERA, 2019).

El ODS 8 consiste en promover políticas orientadas al desarrollo que apoyen las actividades productivas, la creación de puestos de trabajo decentes, el emprendimiento, la creatividad y la innovación, y fomentar la formalización y el crecimiento de las micro, pequeñas y medianas empresas, incluso mediante el acceso a servicios financieros, siendo la meta lograr el empleo pleno y productivo así como garantizar un trabajo decente para todos los hombres y mujeres, incluidos jóvenes y las personas con discapacidad, y la igualdad de remuneración por trabajo, así como adoptar medidas inmediatas y eficaces para erradicar el trabajo forzoso, poner fin a las formas modernas de esclavitud y la trata de seres humanos, y asegurar la prohibición y eliminación de las peores formas de trabajo infantil, incluidos el reclutamiento y la utilización de niños soldados, y, a más tardar en 2025, poner fin al trabajo infantil en todas sus formas, proteger los derechos laborales y promover un entorno de trabajo seguro y protegido para todos los trabajadores, incluidos los trabajadores migrantes, en particular las mujeres migrantes y las personas con empleos precarios (ONU Mujeres, s. f.).

Hablar de crecimiento económico es relacionarlo con un desarrollo sostenible que beneficie a todos, por tanto, el crecimiento económico actual contribuye a la desigualdad que existe sobre todo para la población más vulnerable; para lograr este crecimiento tiene que ser con un crecimiento inclusivo, es decir, que hombres y mujeres alcancen la equidad, contar con las mismas oportunidades para lograr un buen trabajo, ingresar al mercado laboral en condiciones dignas, con el objetivo de disminuir la probabilidad de tener trabajos peligrosos o mal pagados.

En el estudio que realizó ONU Mujeres (ONU Mujeres, s. f.), se establece que el índice de participación de las mujeres en el mercado laboral ha aumentado los últimos años, del 57 % al 68 %, pero en Asia Central y Meridional el índice ha descendido un 37 %. No obstante, pese al crecimiento que se ha producido de la participación de la mujer en el mercado laboral en América Latina y el Caribe, los datos siguen siendo bajos, ya que es una de las regiones del mundo con mayor desigualdad, y los avances no han sido suficientes como para garantizar el bienestar de las personas, de las familias ni se ha reducido la vulnerabilidad socioeconómica para poder salir de la pobreza.

ONU Mujeres, en su informe *El progreso de las mujeres en el mundo*, menciona que para lograr la paridad de género, nos llevará unos cuarenta años, de ahí la demanda de las mujeres de contar con estrategias públicas y privadas objetivas que permitan su inclusión, así como formar parte de las acciones para eliminar las barreras de exclusión, tener estrategias de legitimación de la demanda del derecho al trabajo remunerado, la participación en la toma de decisiones, tener la capacidad de emprender acciones en la lucha contra la violencia, todo dentro de los ODS, con el fin de lograr la paridad de género en menos cuarenta años.

Para entender el rol de la mujer dentro de la sociedad, se puede decir que la revolución democrática dio inicio al feminismo (Fredman, 2004), si bien aún se discute el lugar y el momento exacto de la aparición del término, se plantea que fue utilizado por primera vez en 1880 por la francesa Hubertine Auclert, defensora de los derechos políticos de las mujeres, fundadora de la primera sociedad sufragista en Francia, y detenida por la policía acusada de locura o histerismo por una «enfermedad que la lleva a pensar que es igual a los hombres» (Fournier, 2005). Este movimiento feminista ha logrado cambios sociales, como la eliminación de distintas formas de discriminación que impedían la autonomía moral de las mujeres y el ejercicio de su libertad. Gracias a estas acciones, varios Estados han creado diversas normas donde se establece la igualdad formal de derechos de todos los seres humanos (hombres y mujeres, sin excepción), pero pese a que existe reconocimiento de la igualdad y los derechos de las mujeres, lo cierto es que es una lucha inacabada, ya que aún existen diferencias entre los sexos tanto en el ámbito público como en el privado.

A la hora de la mujer, necesariamente tenemos que mencionar la economía feminista y la economía del cuidado, corriente económica preocupada por visibilizar las dimensiones de género de la dinámica económica y la implicancia en la vida de las mujeres, lo que significa que se tiene como desafío el contar con políticas públicas que den mayor igualdad dentro de la sociedad, así como la correcta asignación y distribución de recursos económicos para una adecuada producción.

Por un lado, tenemos la economía feminista —corriente que da énfasis a la necesidad de incorporar al género como una variable para explicar el funcionamiento de la economía y de las políticas económicas, con el fin de lograr la equidad socioeconómica— y, por otro, tenemos la «economía del cuidado», que hace referencia a la forma de organización de la producción social y reconocer el impacto de la reproducción de la desigualdad. En este sentido, existe una marcada división de roles dentro del hogar, división que hace que las mujeres realicen la mayoría de las labores no remuneradas o economía del cuidado, como los oficios del hogar, el cuidado infantil y de personas dependientes o enfermas, el trabajo voluntario, y los servicios que se brindan a otros hogares y a la comunidad en general, sin recibir pago alguno (Peña y Uribe, 2013), pese a que la dedicación horaria representa un aporte significativo al

desarrollo de la economía (Banco Mundial, 2011) y, por lo tanto, es importante contabilizar, visibilizar y valorar esta dedicación. Ambos conceptos son complementarios, ya que se busca una transformación social que redistribuya el tiempo de cuidado, por lo que se recomienda que todos —naciones, comunidades, familias, hombres y mujeres— tengan corresponsabilidad en el cuidado de niños y adolescentes, ancianos y enfermos, y personas con algún tipo de discapacidad, de tal manera que exista una organización más justa del trabajo del cuidado y, con esto, lograr reducir las desigualdades, promover el bienestar y cerrar las brechas de género.

En consecuencia, las desigualdades existentes en relación con la economía del cuidado hacen necesario fomentar políticas públicas que estén destinadas a la igualdad de género, y el empoderamiento de las mujeres. Asimismo, el poder difundir estas políticas en pro de la igualdad, el lograr que instituciones tanto públicas como privadas promuevan y actúen en lograr los derechos económicos y el crecimiento para todas —mediante incentivos de ayuda al fomento de empleo decente, igualdad de remuneración por el trabajo, acceso a los bienes económicos, la justa distribución del trabajo de cuidado no remunerado y el apoyo a las personas que trabajan en la economía informal— serían cuestiones específicas a la hora de ayudar a reivindicar derechos.

## **2. Rol de la mujer en la economía, sobre todo la boliviana**

El Centro de Estudios para el Desarrollo Laboral y Agrario (CEDLA) define el trabajo como

[...] conjunto de esfuerzos que realizan los hombres y mujeres en el espacio público (esfera mercantil), pero también en el espacio privado (esfera doméstica); en conjunto, las actividades remuneradas y no remuneradas dirigidas a la producción de bienes y servicios, dentro y fuera del hogar, se constituye como trabajo, siendo necesario para la reproducción cotidiana y el desarrollo de la sociedad (CEDLA, 2014).

El rol de la mujer en la economía del mundo ha cambiado en los últimos años; hoy las mujeres son científicas, ingenieras, licenciadas, directoras ejecutivas, médicas, agricultoras, trabajadoras de fábricas, etc. Desempeñan muchos trabajos que antes era imposible imaginar, pero pese a estos avances de roles, así como los avances sobre las connotaciones sobre el feminismo, aún se puede notar la sencillez con la que todavía se la define, ya que hablar sobre el feminismo significa que se tiene que incluir términos como la lucha constante por la igualdad, equidad en todas las esferas sociales.

En el artículo publicado por el CEDLA se estima que un 52 % del trabajo en el mundo es contribuido por mujeres, sin embargo, recibe menos remuneración, y gana

un 24 % menos que los hombres. Se puede decir, en términos generales, que las personas que acceden a mayores niveles de educación reciben mejores salarios, pero eso no se refleja de igual manera para hombres y mujeres.

El periódico boliviano *Página Siete* (2021), en octubre de 2021, publicó los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), que señalaban que las mujeres en Bolivia ganan por debajo del 16,5 % menos que los varones, lo que significa que ganan 77 centavos bolivianos menos; esta brecha es mayor para mujeres indígenas, afrobolivianas o migrantes. Para el periódico *El Deber* (2022), en una entrevista realizada a Paz Arancibia, especialista de género de la OIT, «se necesitan cambiar las normas de cuidado para generar millones de empleos, considero urgente invertir en políticas transformadoras para generar trabajo decente en el sector de cuidados, reforzar los sistemas de protección social y contribuir al cierre de brechas de género en el mercado de trabajo y en la distribución del trabajo de cuidados», ya que nueve de cada diez empleos son informales y ocho de cada diez los ocupan mujeres, y para cambiar se necesita invertir las licencias para el cuidado de niños, niñas y adolescentes, y los servicios de cuidados de larga duración, como el caso de personas mayores o que necesiten de cuidados especiales.

La Red Boliviana de Mujeres Transformando la Economía manifiesta que se tiene que repensar el trabajo como el centro de la organización social (Montero, 2011), como el acceso a la ciudadanía, las trabajadoras del hogar, las castañeras, trabajo de construcción, la que está en el mercado vendiendo comida, crear condiciones para las mujeres en el mercado laboral y minimizar las brechas de ingresos entre hombres y mujeres y el trabajo diferenciado. Desde el punto de vista de la red, la mejor manera es logrando políticas públicas que realmente ayuden, ya que en Bolivia se tienen muchas leyes pero quedan en papel y no se aplican en la vida cotidiana. Las leyes están realizadas para el hombre, blanco, joven, que tiene acceso a un trabajo cualificado, pero no toma en cuenta las mujeres que trabajan en el hogar, «porque el capital no quiere reconocer que hay un costo económico que las mujeres aportan en el hogar a través del cuidado», ya que se considera que en Bolivia eso es privado, es familiar y que no tiene que ver con el mundo de la economía. La idea es que la economía inicie fuera de la casa, es decir, cuando un trabajador, sano, hombre que no necesita de cuidado, sale a trabajar a una empresa pública o privada, invisibilizando todo el costo del trabajo femenino, como si ese trabajador no hubiera sido criado por nadie y, lo más importante, cuando sea adulto mayor no necesite quien lo cuide. De ahí la pregunta que realiza la especialista en economía social Lourdes Montero: «¿cómo nos distribuimos las tareas, cómo nos distribuimos la riqueza, cómo nos distribuimos el trabajo del cuidado?, ya que es un nuevo pacto que queremos las mujeres».

Un dato importante que nos da la página de Información de Responsabilidad Social y Sustentabilidad (INFORSE) (s. f.) sobre la brecha laboral es que la desigualdad

que existe en Bolivia se debe a las sociedades patriarcales. A este respecto, las mujeres en Bolivia se hacen responsables de los cuidados y tareas del hogar dos o tres veces más que los hombres, lo que limita el acceso a las mujeres a la educación, la salud y el empleo decente. Por ejemplo, en Bolivia las mujeres trabajan 43,5 horas semanales para generar ingresos; esta diferencia se encuentra en el desigual reparto del trabajo doméstico y cuidados no remunerados entre mujeres y hombres, así como la falta de servicios adecuados a estas necesidades.

En Bolivia existe un ranking de las inversiones que realizan los departamentos y municipios en temas de género, y desde la perspectiva de Presupuesto Sensible al Género (PSG), los datos oficiales de los presupuestos ejecutados en los Planes Operativos Anuales (POA) exponen que, en uno de los nueve departamentos ha permitido dotar porcentajes de inversión para la equidad e igualdad de género. También el ranking demuestra la voluntad política de las autoridades para encarar acciones, proyectos, programas y políticas de género, buscando que exista una revisión con el tema de desigualdad entre hombres y mujeres, a través de la distribución y posicionamiento de recursos más apropiado y justo, con el propósito de permitir que las personas vean una realidad diferente, y que las mujeres puedan asegurar políticas y acciones claras que permitan el desarrollo general.

En la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing (beijing20.unwomen, s. f.), realizada en 1995, 189 gobiernos se comprometieron a realizar acciones para mejorar el papel de las mujeres en la economía, pero, pese a los esfuerzos, no han sido suficientes, ya que las mujeres aún se ven afectadas, de manera abismal, por la pobreza, la falta de derechos sobre la tierra y la herencia y, sobre todo, por la discriminación y explotación en lo laboral.

Pese a que en Bolivia y en el mundo las mujeres ya están trabajando de manera remunerada, no dejan de lado las tareas tradicionales que son definidas como los «roles que tienen que cumplir las mujeres», roles en muchos casos no reconocidos. La OIT, Organización Internacional del Trabajo, manifiesta que Bolivia es el país con mayores índices de empleo informal. La tasa de informalidad del empleo de las mujeres alcanza el 75,6 %, en cambio, para los hombres es del 71,3 %. En el sector informal, no rige ninguna normativa en términos de salario mínimo, protección social y condiciones de trabajo. Las mujeres del sector informal ganan en promedio 2267 bolivianos mensuales a cambio de 3430 bolivianos para las mujeres del sector formal en Bolivia (OIT, 2020).

El estudio realizado por Oxfam Bolivia (Oxfam Bolivia, 2019), resalta que existen organizaciones de mujeres de la sociedad civil en Bolivia que han trabajado, promoviendo acciones que generen incidencia en la responsabilidad social y comunitaria compartida del cuidado, dichas estrategias incluyen las incidencias gubernamentales en todos los niveles de estado, así como la formación y empoderamiento de las

mujeres líderes, el desarrollo de estudios de caso sobre la organización del cuidado, así como realizar análisis de la inversión pública de los municipios en proyectos y políticas de responsabilidad del cuidado, pero la pregunta que realiza Oxfam sobre la importancia de poner el cuidado dentro de las políticas públicas como centro de discusión tiene que ver con los desafíos de sostenibilidad para reducir la pobreza y la desigualdad, ya que no se visibiliza el progreso social con tema de reducción de las brechas de género en el uso del tiempo dedicado al cuidado y a las tareas domésticas, también el apelar al reconocimiento del cuidado como necesidad para la sostenibilidad de la vida, cambiar la forma de pensar de que la riqueza no es sinónimo de dinero, sino de bienestar y eso está relacionado con el cuidado solidario, referido como el reconocimiento de que a lo largo de la vida todos los seres humanos necesitamos cuidar y ser cuidados, y tiene que ser viabilizado en las familias, el Estado, la comunidad y el sector privado.

Pero ¿cuál es el factor de que exista una brecha salarial entre hombres y mujeres? Por un lado está la brecha educacional —los niños acceden a educación primaria y secundaria en mayor porcentaje que las niñas—, la falta de ascenso en las carreras de las mujeres, y no es por falta de capacidades o mérito personal, sino que muchas veces por construcciones sexistas que se reflejan en las empresas sobre las capacidades de las mujeres como directoras o líderes, otras empresas mencionan que las mujeres en la edad de mayor desarrollo empresarial están en la edad reproductiva, así que prefieren contratar hombres, porque no tienen que dar permiso de maternidad o gastar en subsidios para la mujer gestante. En Bolivia apenas el 4,2 % de las grandes empresas cuenta con mujeres ejecutivas (OIT, 2019), pese a que existen normativas que obligan a incluir mujeres en el área administrativa.

### **3.Cuál es la situación de la mujer trabajadora postCOVID-19**

Veamos algunos datos que nos da ONU Mujeres (Solano, 2020): la pandemia COVID-19 empujó a 46 millones de mujeres y niñas a la extrema pobreza, profundizando la brecha de pobreza entre los géneros. En dieciséis países, las mujeres durante la pandemia realizaron un 29 % más de trabajo de cuidado de niños y niñas que los hombres; de trece países consultados, una de cada dos mujeres sufrieron alguna forma de violencia desde que inició la pandemia, se puede decir que desde el inicio, muchas personas se quedaron sin trabajo, un hecho que repercutió sobre todo en las mujeres y las niñas al representar los sectores más vulnerables.

La carga de trabajo doméstico, así como de cuidado no remunerado siempre ha recaído sobre las mujeres, y en pandemia esa carga se triplicó, soportando las mujeres la desigualdad de trabajo. Estas han tratado de ajustarse entre el trabajo remunerado

(trabajo desde casa) con el cuidado del hogar a tiempo completo, y no digamos las mujeres que dejaban en las guarderías o escuelas a sus hijos e hijas, tener que trabajar, vigilar a los hijos e hijas que no se hagan daño, que realicen las tareas, que ingresen a clases virtuales, cocinar, limpiar, etc., y eso en caso de que no tengan de cuidar a personas de la tercera edad o con enfermedades. Eran las madres, por lo general, quienes cuidaban a los miembros del hogar que caían con el virus; desde el punto de vista social es un tanto injusto.

Algo que se visibilizó en la pandemia fueron las duras consecuencias económicas por las que pasan las mujeres, y esto se debe a que tienen salarios más bajos, menos ahorros y sobre todo empleos menos seguros comparado con los hombres. La mayoría de las mujeres empleadas trabajan en el sector informal sin protección laboral, seguro médico, licencias sanitarias, pensión, etc. Durante la pandemia, las mujeres que trabajaban en el comercio tuvieron que dejar sus fuentes de ingresos al interrumpirse. De igual modo, la mayoría de las enfermeras tuvieron que elegir entre realizar la atención sanitaria o tareas domésticas, elegir entre su salud y la seguridad económica de su familia. Esto hizo que las mujeres de estos sectores fueran las principales amortiguadoras y víctimas de la pandemia, acentuándose aún más la brecha social entre hombres y mujeres.

En una encuesta realizada por el Banco Mundial y el PNUD entre mayo y julio de 2021 (PNUD, 2021) —que se unieron para la implementación de una segunda fase de Encuestas Telefónicas de Alta Frecuencia (HFPS) en América Latina y el Caribe, con el fin de monitorear la manera en que la pandemia COVID-19 afectó a los hogares de la región— se mostró que, si bien el mercado laboral recuperó, no mejoró la calidad del empleo, ya que visualizó un aumento del empleo informal; las horas trabajadas permanecen por debajo de los ingresos trabajados, por lo que no pueden recuperar el ingreso previo a la pandemia. Con el tema de la educación, no se ha logrado subir el porcentaje de asistencia que existía antes de la pandemia.

El compendio realizado por CIM/OEA, denominado *COVID-19 en la vida de las mujeres: hacia un nuevo pacto de género* (Mujeres/OEA, 2021) menciona cómo el virus propició un retroceso sobre los derechos que ya habían alcanzado las mujeres. En Bolivia existieron iniciativas de economía solidaria que buscaban cambios políticos y que la economía del cuidado sea reconocida a nivel nacional, como dos de las cuatro formas de economías reconocidas de la economía plural (concepto adaptado y aprobado en la Constitución Política del Estado en 2009), además de la economía estatal y la economía privada, se menciona la economía social cooperativa y la economía comunitaria.

Pese al efecto que tuvo la COVID-19 en lo laboral para las mujeres, no hay que dejar de lado el impacto que significó el confinamiento, donde obligaron a la población en general a estar encerrada. Para muchas mujeres significó estar en riesgo constante de

sufrir maltrato por cuestiones domésticas y familiares; de ahí la importancia de crear ministerios que representen con inclusividad a las mujeres para generar seguridad jurídica, psicológica y social, creando centros de atención y de orientación. Centros de atención para casos de violencia pero con la seguridad de que las denuncias serán atendidas por personas con formación especializada. También durante la pandemia se incrementó el uso del internet y con ello los riesgos de sufrir ciberviolencia, acoso y fraudes cibernéticos, siendo las mujeres las principales víctimas.

#### 4. Economía feminista y economía del cuidado

La economía feminista es considerada como una corriente de pensamiento heterodoxo que se preocupa por visibilizar las dimensiones de género en la dinámica económica y lo que esto implica en la vida de las mujeres. Mencionar la economía del cuidado es hablar sobre las formas de organización de la reproducción social y reconocer el impacto en las desigualdades en que viven las mujeres, cuál es el rol del cuidado que tienen en el sistema económico y, sobre todo, generar políticas públicas donde exista mayor igualdad. La preocupación por el cuidado implica preguntarnos la división de género por el trabajo, ya que son las mujeres quienes asumen las funciones de las tareas del cuidado y, pese a los avances, se sigue reforzando ese rol: que las mujeres tienen a su cargo el cuidado y las tareas domésticas, y corresponde a los hombres el trabajo productivo y remunerado.

La economía feminista trata de explicar cuáles son las raíces económicas de la desigualdad de género, utilizando el concepto de economía del cuidado, teniendo en cuenta la diferencia en las posiciones de hombres y mujeres como agentes económicos que están sujetos a las políticas económicas de los países, siendo una característica principal de la economía feminista el analizar la sostenibilidad de la vida, y el objetivo del funcionamiento económico no la reproducción del capital, sino la reproducción de la vida (*Nueva Sociedad*, 2015). Su preocupación es una mejor distribución de los recursos, pero con tinte político, ya que el fin es transformar las sociedades de manera más igualitaria, por lo que busca fortalecer el desarrollo de la economía, pero con una mirada multidisciplinaria. Pero también recoge debates sobre el trabajo doméstico, incorporando conceptos como división sexual del trabajo, la organización social del cuidado y por ende la economía del cuidado, haciendo una contribución de la participación de las mujeres en el mercado laboral, abriendo debate sobre las brechas que existen en cuanto a los ingresos laborales, la segregación de género, en cuanto a las jerarquías ocupacionales no existiendo la paridad laboral, por lo que hace un llamado a que las políticas económicas estén orientadas a las oportunidades iguales para hombres y mujeres.

Pero ¿qué aporte ha dado el debate de la economía feminista? El debate sobre el trabajo doméstico, la necesidad de visibilizar el rol del trabajo doméstico no remunerado de un sistema capitalista, dando lugar al concepto de economía del cuidado, que hace referencia a todas las actividades y prácticas denominadas cotidianas, que va desde la limpieza del hogar, preparación de alimentos, compras, coordinación de horarios de los hijos y los maridos, el traslado de los hijos a los colegios, cuidado de personas de la tercera edad, cuidado de enfermos, entre otras cosas, sin descuidar los oficios del trabajo remunerado, en caso que de la mujer también trabaje fuera del hogar.

En Bolivia, al igual que en muchos países del mundo, el rol de la mujer está ligado a su rol de cuidadora, aún más asentado en el sector indígena, donde las jóvenes de las comunidades deben servir en las casas de los patrones como parte del servicio, un modelo recreado hasta el día de hoy, pese a que en Bolivia en el siglo xx (Oxfam Bolivia, 2019) comenzó a cambiar la manera de entender los trabajos del cuidado, desde el rol de la «la Primera Dama» como encargada de las cuestiones de las mujeres, niñez y los discapacitados, la creación de comités de amas de casa minera, mujeres que comenzaron a tomar presencia en espacios políticos, el trabajo doméstico asalariado, aglutinadas en sindicatos para reclamar sus derechos, creando la Federación Nacional de Trabajadoras Asalariadas del Hogar en Bolivia, hasta los cambios en la Constitución Política del Estado del 2009, estableciendo como obligación del Estado visibilizar en las cuentas nacionales el valor del trabajo doméstico, además de reconocer el valor económico del trabajo del hogar como fuente de riqueza y que tiene que cuantificar en las cuentas públicas. Esta evolución nos permite entender cómo se han designado los trabajos en la sociedad bajo supuestos relacionados con la naturaleza, cuando debería ser una construcción social económica y cultural, teniendo pendiente el problema de la división del trabajo y que está relacionado con las relaciones jerárquicas de poder en el que las mujeres quedan recluidas a las tareas sin reconocimiento social y sobre todo sin remuneración, ya que lo ligan al vínculo emocional, que no tiene precio.

En el informe realizado por Oxfam Bolivia, solo dos de cada diez hombres afirman que ambos, hombres y mujeres, son responsables del trabajo del hogar, mientras que el 66 % afirma que son las mujeres quienes tienen la responsabilidad principal del cuidado, y el 68 %, que las mujeres son las responsables principales del trabajo doméstico, de igual manera, el informe menciona la encuesta sobre actitudes y percepciones implementada en 2018 que evidencia que más del 95 % de las personas no recibe ningún tipo de compensación monetaria o incentivo por parte de su familia para realizar trabajo de cuidado y actividades domésticas, teniendo la creencia la sociedad de que la naturaleza de la mujer está ligada a las responsabilidades del hogar, el cuidado de la familia, y que el espacio social y político de la mujer está en lo doméstico. El informe también menciona que cinco de cada diez encuestados creen que las mujeres son más

felices cuidando a sus hijos que haciendo una carrera profesional, y siete de cada diez mujeres y seis de cada diez hombres consideran que los hijos sufren cuando la madre trabaja fuera de casa, una creencia frecuente en hombres y mujeres.

Estos datos muestran que el trabajo y los roles de género son una construcción social, ya que las tareas asignadas dependen de la sexualidad, marcando la diferencia de poder entre hombres y mujeres. He ahí que el ideal de madre sea que se sacrifique y se entregue a los demás y aplace la consecución de objetivos personales.

## **5. Conclusión**

La pandemia obligó a practicar la resiliencia de las sociedades. Sin embargo, no tuvo el mismo coste para todos. Los colectivos más vulnerables concentraron un mayor impacto sobre sus vidas y realidades. Pero esa realidad no solo se percibe en el interior de las familias o comunidades, también repercute directamente en ámbitos tan importantes como la política y la economía del país. Se ha hecho aún más evidente la necesidad de un pacto social que involucre a las mujeres y reconozca su trabajo y aportación en la generación de ingresos. Un reconocimiento que se haga extensible a todos los espacios, público y privado, en las iniciativas y políticas públicas.

Hay diferentes opciones en el desafío de disminuir la brecha de género, pero una de las relevantes pasa por incentivar que las empresas públicas y privadas eviten la brecha salarial; que la sociedad asuma de manera igualitaria los cuidados y las tareas del hogar; impulsar en los centros educativos el estudio en ciencias, sociales, tecnología y matemáticas en igualdad de condiciones, que se cumplan las leyes que se encargan de cuidar a las mujeres, buscar que existan políticas (y si existen en los países que se dé cumplimiento de las mismas) borrando los estereotipos de género, y que, como dicen los Objetivos de Desarrollo Sostenible, nadie quede atrás. Pese a este pedido, no se ha logrado satisfacer la necesidad de establecer políticas nacionales diseñadas para dar respuestas a los desafíos con el tema del género; aún se ven las desigualdades que se generaron en pandemia, y muchas mujeres y organismos que trabajan con la equidad de género han visto un retroceso en esta demanda.

Pero la pregunta es: ¿qué pueden hacer los gobiernos para que funcione el ODS 8 orientado hacia las mujeres? Los gobiernos deben tener medidas públicas, mediante normativas, que atiendan las desigualdades de género sobre todo en el mercado laboral, comenzar a empoderar a las mujeres emprendedoras, incentivar que empresas privadas capaciten en diferentes sectores, realizar procesos de diálogo de sensibilización, con todos los actores y sectores estratégicos con el fin de entender el impacto de las mujeres en los sectores económicos, como la economía informal, el trabajo doméstico, el sector privado, público, el sector rural, el turismo, las prisiones, etc.

Pero estos diálogos van a ayudar a entender la realidad económica con la que viven las mujeres, dejar de ver el tema de género como una transversal para poder trabajar; se tiene que ver el tema de género como una línea de trabajo para visibilizar el impacto.

Es fundamental contar con ministerios de la mujer, con el fin de asegurar el enfoque de género, que tomen en cuentas sus necesidades, que se generen políticas de ayuda y de apoyo hacia las mujeres, pero políticas con presupuestos financieros de ejecución, que se visibilice en la toma de decisiones las opiniones y necesidades de las mujeres. En América Latina existen ministerios de la mujer, como en Paraguay, República Dominicana, Brasil, Chile, Perú, Venezuela y Argentina, que tienen la finalidad de supervisar que los derechos de las mujeres sean respetados y que se defiendan la igualdad de género, impulsar e implementar políticas públicas con perspectivas de género y disminuir las brechas de género. Sería ideal que todos los países contaran con ministerios de mujeres donde se realicen acciones que velen por sus derechos, derechos que se han conseguido en casi todo el mundo, aunque la lucha continúa.

Desde ONU Mujeres Bolivia se trabaja mediante recomendaciones de políticas públicas para que los gobiernos den apoyo a trabajadoras de cuidados remunerados y no remunerados, el lanzamiento de la campaña *He for She at home* de ONU Mujeres, en coordinación de diferentes ONG, apunta a mostrar la injusta carga que tienen las mujeres con las tareas domésticas y convoca a que los hombres comiencen a asumir su parte en ellas y en el cuidado de los hijos e hijas.

Y por último, contemplar el enfoque de los derechos humanos mediante políticas públicas, que genere un conjunto de decisiones y de acciones que el Estado debe implementar, monitorear el cumplimiento y evaluar si va acorde a la realidad país, pero estas políticas públicas tienen que tener una mira de inclusión, deliberación y sobre todo participación de toda la sociedad, de todos los sectores, bajo los principios de igualdad, equidad, no discriminación, autonomía, progreso, que realmente genere un impacto dentro de la sociedad, que existan medidas diferenciadas, considerando las particularidades, así como las identidades diversas de las mujeres, sobre todo las que están en situación de riesgo, tomando en cuenta la raza, edad, orientación sexual, etnia, identidad, etc., diferencias que colocan en riesgo a las mujeres y las hacen víctimas de discriminación y todo tipo de violencia.

## Bibliografía

- AGUILERA, Samara de las Heras (2008): *Una aproximación a las teorías feministas*, *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, núm. 9.
- BEIJING20. UN WOMEN: *Las mujeres y la economía*. Disponible en: <<https://beijing20.unwomen.org/es/in-focus/economy>>.

- COMISIÓN INTERAMERICANA DE MUJERES / OEA (2021): *COVID-19 en la vida de las mujeres: hacia un nuevo pacto de género*, OAS Cataloging-in-Publication Data.
- CENTRO DE ESTUDIOS PARA EL DESARROLLO LABORAL Y AGRARIO (2014): *El aporte de las mujeres a la economía y la sociedad*. Disponible en: <<https://cedla.org/publicaciones/obess/el-aporte-de-las-mujeres-a-la-economia-y-la-sociedad/>>.
- EL DEBER (2022): *Cambiar normas del cuidado puede generar millones de dólares*. Disponible en: <[https://eldeber.com.bo/mundo/cambiar-normas-de-cuidados-puede-generar-millones-de-empleos\\_303435](https://eldeber.com.bo/mundo/cambiar-normas-de-cuidados-puede-generar-millones-de-empleos_303435)>.
- FOURNIER, Martine (2005): «Combats et débats», *Sciences Humaines* (núm. esp.), núm. 4, p. 7.
- GRUPO ENVERA (2019): *Agenda 2030: así contribuye Envera a once Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Disponible en: <[https://grupoenvera.org/sin-categoria/agenda-2030-asi-contribuye-envera-once-los-objetivos-desarrollo-sostenible/?gclid=CjwKCAjwpqCZBhAbEiwAa7pXeT3y4j0NZwhGvW0zmVw6WB9JC8RUde\\_9RhY1a\\_k6Q83-ByJ3Vd-VSBRoCij4QAvD\\_BwE#anchor](https://grupoenvera.org/sin-categoria/agenda-2030-asi-contribuye-envera-once-los-objetivos-desarrollo-sostenible/?gclid=CjwKCAjwpqCZBhAbEiwAa7pXeT3y4j0NZwhGvW0zmVw6WB9JC8RUde_9RhY1a_k6Q83-ByJ3Vd-VSBRoCij4QAvD_BwE#anchor)>.
- INFORSE (2021): *Es hora de cerrar las brechas salariales entre hombres y mujeres*. Disponible en: <<https://www.inforse.com.bo/2021/10/08/es-hora-de-cerrar-las-brechas-salariales-entre-mujeres-y-hombres-2/>>.
- MONTERO, Lourdes (2011): «Las brechas en el mundo del trabajo: la agenda pendiente», *El Cambio*, p. 3.
- NUEVA SOCIEDAD (2015): *Economía feminista y economía del cuidado. Aportes conceptuales para el estudio de la desigualdad*. Disponible en: <<https://nuso.org/articulo/economia-feminista-y-economia-del-cuidado-aportes-conceptuales-para-el-estudio-de-la-desigualdad/#:~:text=La%20econom%C3%ADa%20feminista%20se%20caracteriza,la%20reproducci%C3%B3n%20de%20la%20vida>>.
- OEA/CIM, EUROSOCIAL (2021): *COVID-19 en la vida de las mujeres: emergencia global de los cuidados*, OAS Cataloging-in-Publication Data.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (2020): *Bolivia, programa de acción 2020/2021*, Bolivia: OIT para los Países Andinos.
- OXFAM BOLIVIA (2019): *Tiempo para cuidar. Compartir el cuidado para la sostenibilidad de la vida*, Oxfam.
- PÁGINA SIETE (2022): *En Bolivia las mujeres aún ganan 26.5 % menos que los hombres*.
- PEÑA, Ximena y Camila URIBE (2013): *Economía del cuidado: Valorización y visibilización del trabajo no remunerado*, Nuevas Trenzas, Instituto de Estudios Peruanos.
- SOLANO, Pamela (2021): *COVID 19: reconstruir la resiliencia*, ONU Mujeres. Disponible en: <[https://www.unwomen.org/es/hq-complex-page/covid-19-rebuilding-for-resilience?gclid=Cj0KCQjwnvOaBhDTARIsAjf8eVM1GmjDegL1Qpqq2GUhTHfhHBTwDcgL-0VrkuO\\_aqHFJErTlaWP7IT3YaAi6ZEALw\\_wcB](https://www.unwomen.org/es/hq-complex-page/covid-19-rebuilding-for-resilience?gclid=Cj0KCQjwnvOaBhDTARIsAjf8eVM1GmjDegL1Qpqq2GUhTHfhHBTwDcgL-0VrkuO_aqHFJErTlaWP7IT3YaAi6ZEALw_wcB)>.
- UNPD (2020): *Una recuperación desigual: Tomando el pulso de América Latina y el Caribe después de la pandemia*. Disponible en: <<https://www.undp.org/es/latin-america/una-recuperaci%C3%B3n-desigual-tomando-el-pulso-de-am%C3%A9rica-latina-y-el-caribe-despu%C3%A9s-de-la-pandemia>>.

Este libro es el resultado de priorizar la educación superior en Bolivia y del esfuerzo por mejorar una situación de vulnerabilidad desde un ámbito interuniversitario. En el año 2019, docentes de varias universidades bolivianas y de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) se reunieron en Santa Cruz de la Sierra (Bolivia) como parte de un programa de formación de estudiantes latinoamericanos y españoles. A través de este encuentro, se identificó la necesidad de innovar en los aprendizajes para responder mejor a las demandas profesionales en el campo de las Relaciones Internacionales. Con ello, se conseguía dinamizar la cooperación interuniversitaria al tiempo que dar respuesta al desafío enmarcado en la Agenda 2030 sobre desarrollo universal, para la mejora de la calidad educativa entre ambas regiones.

Con este estímulo, se creó la Red Interuniversitaria de Estudios Internacionales (Red IRI). Esta red está compuesta por personal y estudiantes de la UCM y de cuatro universidades de Santa Cruz de la Sierra donde se imparten los grados de Relaciones Internacionales: la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno (UAGRM), la Universidad Tecnológica Privada de Santa Cruz (UTEPSA), la Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra (UPSA) y la Universidad NUR. El objetivo era ampliar el perfil profesional de los docentes y estudiantes, trascendiendo el marco dominante de la academia tradicional e incorporando la Agenda 2030 en los contenidos de los grados relacionados con las Relaciones Internacionales en las universidades participantes. Hasta la fecha, se han compartido metodologías que, no solo brindan nuevos aprendizajes, sino que también ofrecen productos novedosos y conectados con las tecnologías de mayor consumo social.

Bajo el acuerdo de fortalecer el proceso de formación y desarrollo docente de los profesores involucrados y ampliar la red, se organizó, en 2022, un Congreso Internacional sobre Docencia y Práctica desde las Relaciones Internacionales en el marco de la Agenda 2030. Estudiantes, expertos, docentes e investigadores debatieron durante dos días el paradigma de la Agenda 2030 en el ámbito de las Relaciones Internacionales y compartieron trabajos desarrollados por universidades latinoamericanas de Argentina, Colombia, Perú, México, El Salvador, y universidades españolas de Barcelona, Granada, Sevilla, y diversas facultades de la Universidad Complutense de Madrid. Como resultado de este intercambio se presenta esta obra colectiva.