



## **El derecho a una educación sostenible, e inclusiva desde el ODS 4**

Abg. Carlos Alcívar Trejo. Mgtr  
Abg. Glécia Morgana da Silva Marinho, Mgtr.  
Lcda. Alejandra Carolina Arcos Arévalo. Mgtr.

## **El derecho a una educación sostenible, e inclusiva desde el ODS 4**

---

Abg. Carlos Alcívar Trejo. Mgtr

Abg. Glécia Morgana da Silva Marinho, Mgtr.

Lcda. Alejandra Carolina Arcos Arévalo. Mgtr.

Este libro ha sido debidamente examinado y valorado en la modalidad doble par ciego con fin de garantizar la calidad científica del mismo.

© Publicaciones Editorial Grupo Compás  
Guayaquil - Ecuador  
compasacademico@icloud.com  
<https://repositorio.grupocompas.com>



Alcívar, C., da Silva, G., Arcos, A. (2024) El derecho a una educación sostenible, e inclusiva desde el ODS 4. Editorial Grupo Compás

© Abg. Carlos Alcívar Trejo. Mgtr  
Abg. Glécia Morgana da Silva Marinho, Mgtr.  
Lcda. Alejandra Carolina Arcos Arévalo. Mgtr.

Compiladora  
Ab. María Soledad Murillo Ortiz, Mgtr

**ISBN: 978-9942-33-776-4**

El copyright estimula la creatividad, defiende la diversidad en el ámbito de las ideas y el conocimiento, promueve la libre expresión y favorece una cultura viva. Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones en las leyes, la producción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquiera de sus medios, tanto si es electrónico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización de los titulares del copyright.

## Índice

Índice.....	4
CAPÍTULO I.....	5
LOS DERECHOS DE IGUALDAD, EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN.....	5
CAPÍTULO II .....	22
EL DISEÑO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS, EN RELACIÓN A LOS DERECHOS DE UNA EDUCACIÓN SUPERIOR EN RELACIÓN CON EL ODS 4.....	22
CAPÍTULO III .....	42
LAS REFORMAS CURRICULARES Y POLÍTICAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA APLICACIÓN DE LOS ODS EN LATINOAMERICA .....	42
CAPÍTULO IV .....	73
RETOS Y DESARROLLO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y EL ODS 4 EN EL ECUADOR.....	73

## **CAPÍTULO I**

### **LOS DERECHOS DE IGUALDAD, EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN**

#### **I- INTRODUCCIÓN:**

En la actualidad, la mayoría de las Constituciones del mundo proclaman la igualdad de derechos y deberes para los ciudadanos y las ciudadanas, pero hay que recordar que no siempre fue así.

En una primera aproximación la Carta de la ONU, que en su artículo 1.2 señala la necesidad de “Fomentar entre las naciones relaciones de amistad basada en el respeto al principio de la igualdad de derechos y al de la libre determinación de los pueblos, y tomar otras medidas adecuadas para fortalecer la paz universal”. (Unidas, 1945).

Al respecto de ese principio de igualdad, es importante recordar, que en criterio de los autores, cuando se habla de igualdad tal y como lo señala (Pérez, 2004), se hace referencia a un derecho humano que además debe ser la base de cualquier Estado de derecho constitucional por el cual se exige que “todas las personas nacemos libres e iguales en dignidad y derechos, y que por ende, no debemos ser sometidos a tratamientos diferenciados arbitrariamente, los cuales requieren de un criterio para identificarse como “arbitrarios”.

Para efecto de aquello, la ONU crea en el año 2000 los llamados “Objetivos del Desarrollo del Milenio” (desarrollo, 2015), cuya fecha de cumplimiento estaba establecida para todos los Estados miembros hasta el año 2015.

## **II.-LA EVOLUCIÓN DEL DERECHO DE IGUALDAD Y EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN:**

Una vez realizados algunos antecedentes sobre el tema, la ONU crea en el año 2000 los llamados “Objetivos del Desarrollo del Milenio” (desarrollo, 2015), cuya fecha de cumplimiento estaba establecida para todos los Estados miembros hasta el año 2015.

En esos objetivos se buscaba enfocar los esfuerzos de los Estados miembros hacia la resolución de concretos problemas que afrontaba el mundo entre los cuales de los 8 objetivos resultados el número que fue “Promover la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer”, como complemento de la meta 3.A, enfocada a la eliminación de las desigualdades entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza para el año 2015.

En el documento se señala el aumento considerable de niñas que asistían a las escuelas en comparación de hace 15 años atrás, por lo que dicha meta de eliminar la disparidad de género en los niveles de enseñanza primaria, secundaria y terciaria se había conseguido para las regiones en desarrollo según los datos de la misma organización. Así indica el informe, que por ejemplo “En Asia meridional, solo 74 niñas se matriculaban en la escuela primaria por cada 100 niños en 1990. En la actualidad, se matriculan 103 niñas por cada 100 niños” (Unidas, Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo, 2015)

En materia parlamentaria, según el informe que se encuentra in comento, las mujeres, en los últimos 20 años, han obtenido representación parlamentaria en casi el 90% de los 174 países para los que se dispone de datos, por lo que pudo lograrse que se duplicara la proporción promedio de participación de las mujeres en el parlamento, pero para entonces solo 1 de cada 5 miembros era mujer. (Unidas, Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo, 2015).

La relación esencial entre el derecho y la justicia, por un lado, y el Estado o la sociedad política, por otro, en términos genéricos, explica la unidad la especulación de los mismos en el centro de la filosofía jurídica. Existe, en efecto, una unidad, parcial al menos, entre los temas de las dos disciplinas, ya que la consideración filosófica del derecho implica como uno de sus momentos esenciales el ordenamiento jurídico que constituye, a su vez, uno de los elementos constitutivos de la realidad diaria de los estados.

A escala mundial, el reconocimiento ético y, en algunos casos normativo, de los derechos de las mujeres, de la niñez, de la adolescencia, de la juventud, de la población indígena y de la tercera edad, promovido por el Sistema de Naciones Unidas, no sólo coadyuvó a otorgarle una legitimidad política a esta discusión, sino que, además, permitió esfuerzos orientados a las concepciones éticas que fundamenta la Doctrina de los Derechos Humanos en políticas públicas y a institucionalizar los movimientos sociales, derivados de estas demandas. (desarrollo, 2015).

La educación es un elemento sobre el que vertebrar la estructura democrática de las organizaciones sociales. Ello no es desconocido para los actores políticos por lo que «la educación ha sido uno de los campos de batalla donde librar debates políticos generales, especialmente disputas religiosas». (COTINO HUESO, 2012:9).

Por medio de exigencias y luchas continuas, a partir del siglo xix, las mujeres lograron ingresar a la educación superior, incrementando de forma progresiva su presencia. (Alvarado, 2004).

De tal manera podemos observar que según la (unesco, 2012), el índice de paridad de género (ipg)<sup>1</sup> en la matrícula de educación terciaria a nivel mundial pasó de 0.74 a favor de los hombres en 1970, a 1.08 —que está en el rango de paridad, aunque favorece ligeramente a las mujeres— en 2009. En 190 sólo en Europa central y del Este había más mujeres que hombres en la educación superior. Para 2009, en cuatro regiones (Norteamérica y Europa occidental, Europa central y del Este, América Latina y el Caribe, y Asia central) el ipg fue favorable a las mujeres. La mayor parte de Asia, los países árabes y el África sub-sahariana todavía se mantenían por debajo de la paridad en 2009.

Hay más mujeres entre los estudiantes de educación superior en la mayoría de los países; los datos de población global, sin embargo, no son tan alentadores, ya que en 2009 el 54% de la juventud habitaba en países en los que había una distribución de la matrícula más favorable a los hombres y el 43% en países que favorecen a las mujeres. A pesar de ello, la representación femenina en la educación terciaria es mayor que la alcanzada en el nivel básico y en secundaria. (unesco, 2012).



Es así como podemos observar que, durante las últimas dos décadas, los gobiernos latinoamericanos y las instituciones de educación superior (IES) han implementado políticas y adoptado medidas tendientes a mejorar el acceso de los egresados de nivel medio a la educación superior. A medida que la demanda social por estudios de nivel superior fue creciendo en la mayoría de los países de América Latina, surgieron nuevos desafíos, especialmente vinculados con la equidad en el acceso, la permanencia y la graduación. Esta preocupación es atendible si tenemos presente que América Latina es una de las regiones con mayor desigualdad del ingreso y la riqueza. (Gasparini, 2019).

La UNESCO, como promotor principal del uso de la educación superior como coadyuvante en la solución de estos problemas, ha realizado dos conferencias mundiales. La primera de estas, en 1998, se refirió precisamente a los temas de la pertinencia universitaria y el nuevo rol de la educación superior en los albores del siglo XXI. El texto define la pertinencia como «el papel desempeñado por la enseñanza superior como sistema y por cada una de sus instituciones con respecto a la sociedad, y también desde el punto de vista de lo que la sociedad espera de la educación superior» (UNESCO, 1998). Por su parte el «Informe final de la Conferencia Regional Latinoamericana y Caribeña de 1996 expresa que «una definición de pertinencia radica en el papel que cumple y el lugar que ocupa la educación superior en función de las necesidades y demandas de los diversos sectores sociales. ((IESALC), 2008).

La pertinencia en la equidad de las oportunidades de acceso a la educación superior ha sido también tema tratado y debatido de manera amplia, y supone tanto las funciones que cumple la educación superior con relación a la satisfacción de profesionales requeridos para el desarrollo socioeconómico de cada país, como la satisfacción de las aspiraciones y necesidades de quienes desean cursar estudios en este nivel.

La dimensión social de la pertinencia de la educación superior tiene su concreción mayor en la medida en que, a partir de un conocimiento profundo de los espacios de vulnerabilidad, desigualdades y situaciones de conflictos, generadas o presentes en su contexto, promueve acciones y estrategias que incidan positivamente en la consideración de estas situaciones y se incorporen en las proyecciones de perfeccionamiento de la educación superior, principalmente en el papel y lugar de esta para el mejoramiento social y económico de cada país. (Ana Margarita Sosa Castillo, 2016).

De tal manera podemos establecer que en gran parte las reformas de la educación de los países latinoamericanos optaron por concentrar sus esfuerzos en la capacitación de maestros, a veces en un contexto de políticas, estrategias y programas de educación continua. Así como la formación basada en elementos de formar nuevas habilidades logrando que el estudiante las desarrolle y se convierta en el sujeto que efectúe cambios dentro de su sociedad-comunidad, y que la Universidad sea la generadora de este proceso con una formación basada en competencias, superando la concepción credencialista de los tradicionales sistemas educativos.

Es así como también que partimos de la premisa que la noción de pertinencia de la educación superior (en francés: *pertinence*, en inglés: *relevance*) es introducida por los documentos especializados de la Unesco desde 1995, y es reforzada sistemáticamente a partir de 1998, en ocasión del “Encuentro mundial sobre la enseñanza superior en el siglo XXI”. (UNESCO, Informe mundial sobre la educación 1998: los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación, 1998).

Claramente, esto nos conlleva a ciertos elementos que desde el derecho, los estados han incluido en sus normas de bienestar, como parte de la inclusión social, es así como la educación inclusiva, es considerada un movimiento cuyo propósito es ampliar la mirada respecto del sistema educativo, reconociendo el derecho innegable a la educación y el valor de la diversidad de los estudiantes. Este derecho humano universal, lo recoge la Declaración de Salamanca. (UNESCO, Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales, 1994), quien a principio de la década de los noventa manifiesta la necesidad de levantar políticas integradoras para jóvenes y adultos, en enseñanza secundaria y superior.

Progresar en esta misión, es una labor de todos los sectores y actores sociales como señala (UNESCO, Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales, 1994), junto con el Ministerio de educación y las escuelas, en este propósito están involucrados los distintos actores sociales tales como; las familias, las organizaciones de voluntarios, las universidades, las empresas, los organismos internacionales, entre otros. De tal manera la

educación ha de dar respuesta a las demandas sociales con el fin de formar al alumnado de manera integral y de establecer relaciones entre la enseñanza que se imparte en las aulas y lo que ocurre en la sociedad. (Boni, 2016). Durante la década de los noventa los países de América Latina iniciaron una serie de reformas educativas orientadas a lograr el acceso universal a la educación básica y al mejoramiento de su calidad y equidad, es por ello que la mayoría de los países adoptan en sus políticas y leyes los principios de la Declaración de Educación para Todos, para aquello, cabe mencionar que desde la mitad del siglo XX, las crisis económicas, el debilitamiento del Estado y la globalización (Martínez Omaña, 2012) han contribuido a generar cambios en las concepciones de las políticas. En diversos ámbitos se ha generado un proceso de transición de políticas gubernamentales al diseño de políticas públicas.

### **III.- DERECHOS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS FOMENTANDO LA INCLUSIÓN, EQUIDAD, IGUALDAD Y JUSTICIA EN LA EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA:**

La educación inclusiva, es considerada un movimiento cuyo propósito es ampliar la mirada respecto del sistema educativo, reconociendo el derecho innegable a la educación y el valor de la diversidad de los estudiantes. Este derecho humano universal, lo recoge la Declaración de Salamanca. (UNESCO, Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales, 1994).

Las políticas públicas educativas, parten de un principio, o de hecho la educación misma, busca la igualdad de los sujetos, al brindar el conocimiento. La desigual distribución del ingreso y sus secuelas en términos de magnitud de la pobreza e indigencia constituyen rasgos que singularizan el perfil de América Latina más allá de la mejoría que algunos indicadores sociales experimentaron en los últimos años como consecuencia de la recuperación económica. De hecho, a pesar de estos progresos, en 2006, 194 millones de personas eran pobres, y entre ellas 71 millones eran indigentes. Por estas razones se da, la implicación de la universidad en la solución de problemas sociales, enraizados fuertemente en los diversos contextos políticos y económicos, y por la adecuación a las exigencias de la globalización.

La UNESCO, como promotor principal del uso de la educación superior como coadyuvante en la solución de estos problemas, ha realizado dos conferencias mundiales. La primera de estas, en 1998, se refirió precisamente a los temas de la pertinencia universitaria y el nuevo rol de la educación superior en los albores del siglo XXI. (UNESCO, Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción», Conferencia Mundial sobre Educación Superior, 1998). En la declaración final de esta Conferencia Mundial, se establece asimismo que, para responder a los desafíos del próximo siglo, iba a ser necesaria la transformación de la educación superior, con el objetivo de que las instituciones educativas pudieran reflejar mayores índices de inclusión, pertinencia, y un mejoramiento organizacional de los procesos y los resultados que de ella se esperan.

Entre las políticas públicas que han contribuido con la ampliación de la participación en la educación superior de los egresados del secundario pertenecientes a hogares de distintos estratos socioeconómicos y capital cultural, destacan el mayor financiamiento público destinado a este nivel y la creación de IES y carreras de pregrado y grado. (Brunner, 2020)

Sin embargo y a pesar de que el aumento de la matrícula de educación superior es un dato sin duda promisorio, un problema que concita la atención de especialistas y de los gobiernos son los aún bajos niveles de graduación, especialmente en algunos países. (Haimovich Paz, 2017).

En los casos de Argentina, Brasil y Venezuela, en los tres países se percibe una mejoría de los indicadores sociales, ligada en los últimos dos casos a la aplicación por parte de los respectivos gobiernos, de programas sociales de amplia envergadura. Sin embargo, el Coeficiente de Gini sigue marcando en los tres casos, una fuerte concentración en la distribución del ingreso. (CEPAL, 2007b).

CUADRO 1

Indicadores socioeconómicos seleccionados en algunos países de América Latina - Año 2006

	ARGENTINA	BRASIL	VENEZUELA	AMÉRICA LATINA
PBI por habitante en dólares	8.733	4.021	5.430	4.384
Ingreso por habitante en dólares (del 2000)	8.633	3.973	6.318	4.465
Variación del Índice de Precios al consumidor	9.8	3.1	17.0	4.8
Población Pobre	21.0	33.3	30.2	37.3
Población Indigente	7.2	9.0	9.9	13.8
Coefficiente de Gini	0.510	0.602	0.441	---
Desempleo urbano (2000-2006)	15.0	9.8	14.1	10.1

FUENTE: CEPAL, 2007b.

(CEPAL, 2007b)

En lo que respecta a las estructuras sociales, los tres casos presentan trayectorias divergentes. Argentina tuvo durante buena parte del siglo XX algunos rasgos singulares que la distinguieron en el contexto regional, aproximándola a la experiencia de los países centrales. Entre ellos, la temprana conformación, el tamaño y la composición de sus clases medias, la acentuada movilidad social ascendente, la cohesión social y la existencia de reducidos bolsones de pobreza, considerados por entonces como un fenómeno marginal. (CHIROLEU Adriana, 2007).

En Brasil se han desarrollado políticas de inclusión en la educación superior que pueden inscribirse en una noción hasta cierto punto “clásica” de la igualdad de oportunidades, entendida como iguales posibilidades de acceso a determinadas instituciones de educación superior, sin embargo a partir de 2003, en algunas universidades estatales se implementa un sistema de cupos para negros e indios, mecanismo de acción afirmativa que reserva un porcentaje de las

vacantes para personas pertenecientes a ciertos grupos raciales o étnicos. Asimismo, el Congreso Nacional está discutiendo un proyecto de ley que garantiza el 50% de las vacantes en las instituciones públicas para alumnos provenientes de escuelas públicas y efectúa una reserva de cupos para minorías étnicas. (PEIXOTO, 2008).

De tal manera podemos citar el caso de Brasil y su responsabilidad gubernamental por reducir las brechas de equidades, desde sus políticas públicas, se destaca. En Brasil, por ejemplo, desde el Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira (Políticas de Color en la Educación Brasileira), desarrollado por el Laboratorio de Políticas Públicas de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, con el apoyo de la Fundación Ford, se han llevado a cabo diversas acciones destinadas a promover la necesidad y pertinencia de las políticas de acción afirmativa en las universidades brasileñas. (GENTILI, 2006).

Entre las diversas medidas adoptadas se destaca el sistema de cupos, que consiste en la reserva de un porcentaje de vacantes para favorecer el ingreso a las universidades públicas de personas pertenecientes a ciertos grupos raciales o étnicos (CHIROLEU, 2009). Así, mientras en Brasil las organizaciones afrodescendientes parecen haber presionado más a las universidades públicas para que desarrollen programas de inclusión, otros programas, como las universidades indígenas, han tenido mayor desarrollo en México y Bolivia.

Corroborando lo antes mencionado, podemos identificar de igual manera como los estados latinoamericanos y sus políticas



educativas, se ven ratificadas en la 48<sup>a</sup> reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) celebrada en Ginebra en noviembre del 2008 estuvo dedicada a debatir sobre La educación inclusiva: el camino hacia el futuro.<sup>1</sup> La misma recibía en diferentes naciones, entre los cuales 12 pertenecían a países de América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela).

De tal manera logramos establecer unas primeras conclusiones de los aportes, responsabilidades de los estados latinoamericanos, en su responsabilidad de llegar a estados de bien común y brindar equidad, justicia social en la educación, de acuerdo con (Delgado, 2017), debe entenderse, de acuerdo con los nuevos retos de trabajo a partir de las necesidades educativas de cada uno de los estudiantes, “considerando sus condiciones sociales, interculturales y/o personales” (p.53). Al respecto, (Delgado K. V., 2021), sostienen que: *La educación inclusiva, es uno de los grandes desafíos para los contextos de educación superior actuales, caracterizados por el aumento de la complejidad y la diversidad de los estudiantes y sus situaciones. Por tanto, permite a todos sus actores, generar diferentes escenarios de intervención con el fin de buscar siempre el acceso, la permanencia y el éxito académico de todos los estudiantes. (p.16).*

---

<sup>1</sup> Previamente a la celebración de la CIE, tuvieron lugar nueve talleres y cuatro reuniones regionales preparatorias entre 2007 y 2008 organizadas por la UNESCO-OIE, por medio de la Comunidad de Práctica sobre Desarrollo Curricular, junto con Naciones Unidas, Ministerios de Educación e instituciones de la sociedad civil.

De este modo, se evidenció que los países de América Latina como parte de sus trayectorias en educación inclusiva, han desarrollado una variedad de planes, programas, proyectos, líneas de acción, estrategias, metodologías, entre otras, dados en el marco de una educación inclusiva.

#### **IV.- CONCLUSIONES:**

- Las intervenciones de los países dadas en el marco de una educación inclusiva, deberán garantizar acciones para su sostenimiento.
- La construcción de una sociedad democrática e incluyente, demanda política educativas, forjando los cimientos para el desarrollo de las mismas, en aras de resolver los problemas locales y globales que se enfrenta la educación.
- La demanda de inserción en estos niveles educativos requiere un enfoque cada vez más social.
- La educación es la pieza sobre la que se cimienta cualquier andamiaje democrático consistente.
- las políticas universales (igualdad de acceso y de condiciones) provocan y consolidan los cambios culturales y de comportamiento, hacia igualdad de oportunidades sociales.
- La atención a los niños, niñas y adolescentes, por alguna condición social, intercultural y/o personal también debe ser asumida desde una concepción pedagógica y social.

## V.- BIBLIOGRAFÍA:

- (IESALC), I. I. (2008). «*Declaración de la Conferencia Regional sobre la Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES)*». CARTAGENA DE INDIAS: INSTITUTO INTERNACIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. (IESALC).
- Alvarado, M. d. (2004). *La educación “superior” femenina en el México del siglo xix. Demanda social y reto gubernamental*. México, DF: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación..
- Ana Margarita Sosa Castillo, E. Í. (2016). La dimensión social de la pertinencia como complemento sustancial en el logro de la equidad en la educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior*. 2016 (1), 30-40.
- Boni, A. L.-F. (2016). Higher education and the post-2015. *agenda: a contribution from the human development approach Journal of Global Ethics* 12(1), 17-28.
- Brunner, J. &. (2020). The transformation of higher education in Latin America: from elite access to massification and universalisation. *Schwartzman, S. (Ed.). Higher education in Latin America and the challenges of the 21st century*, 31-41.
- CEPAL. (2007b). *Panorama Social de América Latina*, . SANTIAGO DE CHILE: CEPAL.
- CHIROLEU. (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana en Educación*, 48(5), 1-15.
- CHIROLEU Adriana, y. D. (2007). “*Estructura Social y desigualdades de Género. La situación de las mujeres en la Argentina de principios de siglo*”. ROSARIO: Universitat de les Illes Balears, Dept. de Filosofia i Treball Social.

- COTINO HUESO, L. (2012:9). *El derecho a la educación como derecho fundamental. Especial atención a su dimensión social prestacional*. Madrid:: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Delgado, K. E. (2017). *Propuesta de aplicación del enfoque de educación inclusiva en instituciones educativas pertenecientes a la Zona 9 del Distrito Metropolitano de Quito*. QUITO: Universidad Autónoma.
- Delgado, K. V. (2021). Educación inclusiva en la educación superior: Propuesta de un modelo de atención en Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(E-3), 14-27.
- desarrollo, P. d. (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. NEW YORK: ONU.
- Gasparini, L. (2019). *La desigualdad en su laberinto: hechos y perspectivas sobre desigualdad de ingresos en América Latina*. CABA: Universidad Nacional de La Plata.
- GENTILI, P. (2006). Exclusión y desigualdad en el acceso a la educación superior brasileña: el desafío de las políticas de acción afirmativa. *Íaz-Romero, P. (Ed.), Caminos para la Inclusión en la Educación Superior en Chile. Fundación EQUITAS*, 74-92.
- Haimovich Paz, F. (2017). Equity, quality, and variety of higher education. *Ferreira, M.M. et al. At a crossroads. higher education in Latin America*, 77-113.
- Martínez Omaña, M. C. (2012). "Nuevas aproximaciones en el estudio de la política pública: temas, enfoques y teorías en la última década en México". MÉXICO DF: Instituto de Investigaciones José María Luis Mora.
- PEIXOTO, M. d. (2008). "Políticas de admissão ao ensino superior no Brasil. Trajetória histórica e políticas atuais". QUITO: SEMPLADES.

- Pérez, V. (2004). *Derecho a la igualdad*. BOGOTÁ: DEFENSORÍA DEL PUEBLO.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. SALAMANCA: UNESCO.
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. visión y acción*. PARÍS: UNESCO.
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción», Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. PARÍS: UNESCO.
- UNESCO. (1998). *Informe mundial sobre la educación 1998: los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. MADRID: UNESCO.
- unesco. (2012). *World Atlas of Gender Equality in Education*. PARÍS-FRANCIA: UNESCO.
- Unidas, N. (1945). *Carta de la ONU. San Francisco*. SAN FRANCISCO: ONU.
- Unidas, N. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo*. NEW YORK: ONU.

## **CAPÍTULO II**

### **EL DISEÑO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS, EN RELACIÓN A LOS DERECHOS DE UNA EDUCACIÓN SUPERIOR EN RELACIÓN CON EL ODS 4**

#### **I.- INTRODUCCIÓN:**

La preocupación por la pertinencia de la educación superior en la sociedad contemporánea, caracterizada como sociedad del conocimiento y la información, obliga a redefinirse desde su naturaleza conceptual, el concepto de pertinencia se vincula con el "deber ser" de las instituciones, es decir, con una imagen deseable de las mismas. Un "deber ser".

De ahí que la valoración de la pertinencia no sea tarea fácil, especialmente si se adopta el concepto amplio de pertinencia social, desde luego que exige examinarla no sólo en cuanto a su trabajo académico, sino también en función de los objetivos y de la misión que la educación superior debe cumplir en el seno de la sociedad contemporánea y en el actual contexto internacional.

#### **II.- POLÍTICAS EDUCATIVAS HACIA UNA VISIÓN DE RESPONSABILIDAD SOCIAL Y CUMPLIMIENTO DE LOS ODS**

Debemos indicar que las políticas públicas con referencia a temas de educación superior por parte de los estados latinoamericanos y globales, han destacado ciertos aspectos como la pertinencia, la vinculación y la investigación, de tal manera recientemente se ha abogado por la implicación de la universidad en la solución de

problemas sociales, enraizados fuertemente en los diversos contextos políticos y económicos, y por la adecuación a las exigencias de la globalización.

La UNESCO, como promotor principal del uso de la educación superior como coadyuvante en la solución de estos problemas, ha realizado dos conferencias mundiales. La primera de estas, en 1998, se refirió precisamente a los temas de la pertinencia universitaria y el nuevo rol de la educación superior en los albores del siglo XXI. (UNESCO, Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción», Conferencia Mundial sobre Educación Superior, 1998).

Por su parte el «Informe final de la Conferencia Regional Latinoamericana y caribeña de 1996 expresa que «una definición de pertinencia radica en el papel que cumple y el lugar que ocupa la educación superior en función de las necesidades y demandas de los diversos sectores sociales. (CRESALC/UNESCO, 1996). Desde este compromiso, es necesario repensar los fines de la educación superior para que las universidades fortalezcan su accionar en cuanto a responsabilidad social y, más específicamente, en cuanto a la dimensión.

En el Documento de Trabajo "La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción", preparado para la Conferencia Mundial por un equipo de especialistas de la UNESCO, encabezado por el Profesor Jean-Marie De Ketele, de la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica, se afirma que "la voluntad de pertinencia se plantea todavía con más rudeza en épocas de cambio en las que abundan las situaciones paradójicas y las tendencias presentes de la sociedad

apuntan en sentidos diversos. (UNESCO, "La Educación Superior en el Siglo XXI:", 2021). De tal manera "La pertinencia de la educación se juzgará en el futuro aplicando una serie de criterios que denotan la capacidad de las

instituciones para conectarse con una diversidad de asociados en distintos niveles y trabajar con ellos en forma creativa.

De tal manera y mientras tanto, la brecha persistente entre los discursos sobre el rol social de la educación superior y los hechos de su actuar e impactar, la debilidad del aseguramiento de la pertinencia social de las IES dentro de los estándares de los sistemas de evaluación y acreditación de la educación superior, constituyen barreras por superar, sobretodo en el contexto de la dificultad constante de los Estados latinoamericanos en alcanzar sus metas nacionales de los ODS y sus contribuciones nacionales determinadas en el Acuerdo de París sobre cambio climático, dificultad agravada profundamente con la crisis pandémica actual. Para lograr este propósito, proponemos a todas las partes interesadas en la educación superior, y todos los actores que pueden influenciar y orientarla, unirse en un proceso de regulación híbrida.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> La "regulación híbrida" combina modos clásicos de regulación pública (leyes, acción pública, administración) con otros tipos de reguladores privados (mercado, comportamiento moral individual) y de la sociedad civil activa (campañas de opinión, compromiso institucional voluntario, militancia política, asociaciones gremiales o de productores, empresariado, redes de acción social, comunidades de expertos, etc.). Ante los problemas complejos que componen la defensa de los bienes comunes que ni el Estado a solas, ni el mercado a solas, pueden satisfacer, la regulación híbrida, convocando a múltiples actores



Amparando la afirmación de la UNESCO según la cual el conocimiento es un bien común de la humanidad,<sup>135</sup> la actividad de investigación y construcción de conocimientos nuevos llevada a cabo por las IES debe estar, por lo esencial, al servicio directo e indirecto de la solución de los problemas de la sociedad, practicada desde procesos transdisciplinarios que relacionen científicos, expertos, académicos con los diferentes actores de la sociedad, en una dinámica de “comunidad académica expandida” para la innovación social sostenible, tal como lo declaró la CRES.<sup>3</sup>

Por tal motivo consideramos que estos procesos, de la educación ha de dar respuesta a las demandas sociales con el fin de formar al alumnado de manera integral y de establecer relaciones entre la enseñanza que se imparte en las aulas y lo que ocurre en la sociedad (Boni, Higher education and the post-2015 agenda:, 2016) . Además, se ha de involucrar al alumnado activamente mientras aprende con el fin de concederle un lugar central en el proceso de enseñanza-aprendizaje que lleva consigo una formación integral. (Marles, 2013) De tal manera observamos como la importancia de los ODS, por parte de los estados latinoamericanos se vienen ejecutando políticas educativas en aras del bienestar y desarrollo común, una de aquellas. La desigualdad de género y la falta de formación sobre este tema es

---

de diversos horizontes, es la única solución eficaz y eficiente. Ver en particular los trabajos de la Premio

Nobel de economía Elinor Ostrom, y de la Escuela de Montréal para la RSE (Gendron, Turcotte). El cambio de paradigma hacia una educación superior socialmente responsable es obviamente un proceso que depende de una regulación híbrida, combinando políticas públicas con diversos movimientos sociales.

<sup>3</sup> UNESCO (2015). Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?

uno de los retos de la sociedad nicaragüense. En este sentido, los ODS 4 y 5 ya mencionados en los que se enmarca el curso impartido a maestras/os de primaria en Nicaragua se han seleccionado con el fin de apostar por una “transformación integral de la sociedad”. (Murga-Menoyo, 2018).

Es así como podemos observar que la pertinencia de la educación superior es cada vez no solamente necesaria sino también como fuente de desarrollo y cumplimiento de los ODS, es así como el término de La noción de pertinencia de la educación superior (en francés: pertinence, en inglés: relevance) es introducida por los documentos especializados de la Unesco desde 1995, y es reforzada sistemáticamente a partir de 1998, en ocasión del “Encuentro mundial sobre la enseñanza superior en el siglo XXI”. (UNESCO, "La Educación Superior en el Siglo XXI:", 2021). Es primordial por lo tanto que las reformas necesarias de políticas públicas de educación superior, ciencia, tecnología e innovación. En particular, es preciso que los esfuerzos de transición digital e internacionalización de las IES integren a la RSU dentro de los planes estratégicos como dimensión ética y social transversal obligada. Desde luego, es tiempo de una bifurcación en el camino, y el consenso se generaliza alrededor de la necesidad de una transición ecológica de los modos de vida, producción y consumo. La hoja de ruta de los 17 ODS de las Naciones Unidas define las grandes orientaciones deseables y aterriza en metas medibles que orientan los esfuerzos de cada país. Queda claro primero, que esta Agenda 2030 no se logrará sin el trabajo coordinado de todos los actores sociales, sino también el deber y tarea de los Estados.

De tal manera concebimos que la definición de la responsabilidad social como responsabilidad por los impactos de toda la IES hacia la sociedad, en todas sus actividades y relaciones internas y externas, incluyendo actividades administrativas como las compras o la gestión de personas, se impone como la única manera de transformar realmente la educación superior en palanca de desarrollo sostenible, y las urgencias de un mundo en crisis global no hace sino reforzar este enfoque integral: para que el desarrollo sea sostenible, el ejercicio de la formación, de la ciencia, de la política y de las innovaciones, tiene que ser sostenible.

Los modelos de Universidad vigentes son variados y lo siguiente es sólo un ejemplo posible.

En un artículo reciente, contraponemos dos modelos de Universidad, en uno de ellos la institución se piensa para el público (entendido como clientela) y, en el otro, como espacio público (de discusión de lo público), retomando la idea derridiana de una Universidad sin condición. (NAIDORF, 2016)

De esta misma forma podemos, reconocer que Las nuevas necesidades y demandas de la sociedad exigen que las universidades cambien su enfoque y no solo se encarguen de la formación de profesionales. Entre las presiones que la universidad enfrenta de la sociedad están la creciente demanda por educación superior, la reducción de recursos públicos, y la necesidad por flexibilidad y capacidad de respuesta a las necesidades económicas y sociales (PALEARI, DONINA, & MEOLI, The role of the university in twenty-first century European society., 2015). Precisamente, cada vez más la sociedad demanda por parte de la universidad mayor participación en

los acontecimientos sociales (MARTÍNEZ, MAVÁREZ, ROMERO, & ANTÚNEZ, 2012). Para (AUDRETSCH, From the entrepreneurial university to the university for the entrepreneurial society., 2014)

Las universidades además de difundir conocimiento, ayudan a las empresas a desarrollar aplicaciones prácticas; concibiendo a las universidades como un colaborador para la economía basada en el conocimiento (FENG, CHEN, & WANG, 2012). Desde el punto de vista del conocimiento, la TT es un proceso que propaga o facilita la adquisición de un conjunto de conocimientos, experiencias e información de una organización a otra (FENG, CHEN, & WANG, 2012). En ese sentido, los programas de TT son importantes para las tres misiones sustantivas de las universidades –enseñanza, investigación y vinculación–, por proporcionar: un mecanismo para que los resultados relevantes de la investigación sean transferidos a la sociedad; un asesoramiento para los investigadores en el manejo de la relación comercial con la industria; un método para facilitar y fomentar la investigación industrial; una fuente de fondos no restringidos para investigación adicional; y una fuente de experiencia en licenciamiento y negociación de contratos industriales (FENG, CHEN, & WANG, 2012) (Murillo, 2023)

### **III.- LA VINCULACIÓN COMO MEDIO DE DESARROLLO Y CUMPLIMIENTO DE LOS ODS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICA:**

América Latina ha sido un verdadero laboratorio de teorías y experiencias desde el final de la segunda guerra mundial. Los decenios de crecimiento y sustitución de importaciones transcurridos entre los años 50 y 70 fueron seguidos por la década

perdida de los 80, con la gran crisis de la deuda, tal como lo afirman Bascuñan Valdés (1963), Tünnerman (s/f), Zea (1972), Salazar Bondy (1973), Fernández Varela, Tünnerman y Piga (1981), Labrandero y Ramírez (1983), coinciden en afirmar que esa Misión Social es la que permite una definición teleológica propia de la extensión de las universidades latinoamericanas. Incorporar a las universidades en el incipiente proceso de cambio social fue el criterio central que definió la extensión universitaria en América Latina.

La educación superior; ésta, actualmente, se encuentra replanteada a través de la complejización que experimentan las sociedades modernas en la globalización. A través de éste último modelo de vinculación Universidad-Empresa Estado, se evidencia el reemplazo de la Sociedad por la Empresa, utilizadas como sinónimos en el discurso de los especialistas en políticas públicas educativas. En tal sentido, (Rojas y Bermúdez, 1997) plantean que “esta integración involucra la superación de las percepciones mutuas de suspicacia entre los tres componentes, la priorización de la educación superior como instrumento del desarrollo, el establecimiento de una dirección bidireccional entre la universidad y su entorno y el incremento de la calidad del producto universitario”.

Esto lo demuestra, por ejemplo, la presión que realizó el Banco Mundial en Argentina en 1995 para la aprobación y aplicación de la Ley Federal de Educación (No. 24.195), donde se establecían criterios neoliberales en materia de educación superior. En esta perspectiva, la relación de la Universidad con su entorno experimenta, últimamente, una multiplicidad de niveles que es

difícil reducir a los esquemas tradicionales en términos de Estado y/o Mercado.

Para Gibbons entiende “un marco que se genera y se sostiene en el contexto de aplicación y que no es generado primero y es aplicado más adelante por un grupo distinto de ejecutantes (...) La solución no surge únicamente o siquiera principalmente de la aplicación de un conocimiento que ya existe”. (GIBBONS, 1998). Por ende, el gran desafío para los países latinoamericanos consiste en ofrecer aprendizaje, investigación y oportunidades de trabajo para sus individuos de forma equitativa y equilibrada, con el fin de asegurar el conocimiento avanzado que respalde el desarrollo de sus economías, ya que esos mismos países se están convirtiendo en protagonistas del mercado global.

En resumen, la universidad debe pasar, como es conocido y ampliamente divulgado, por el filtro del compromiso social y ético en lo que a difusión del conocimiento y formación profesional se refiere, de manera que se logre impulsar la mejor apropiación de dicho conocimiento en función del bienestar social. Por ende, una sociedad basada en el conocimiento es una sociedad que evoluciona rápidamente en función de una cocreación cognitiva permanente que permea y cambia los hábitos de vida.

Por lo tanto concebimos que el servicio educativo constituye el proceso que apoya la adquisición y el desarrollo de las competencias de los estudiantes, a través de la enseñanza, el aprendizaje o la investigación.(3) Mediante sus sistemas de gestión de la calidad, las

organizaciones educativas establecen los procesos necesarios para ofrecer un mejor servicio, a partir de evaluar el grado en el que satisfacen las necesidades y expectativas de los estudiantes, sus familias, los profesores, el mercado laboral y la sociedad en general.<sup>4</sup>

De tal manera y precisamente, cada vez más la sociedad demanda por parte de la universidad mayor participación en los acontecimientos sociales (MARTÍNEZ, MAVÁREZ, ROMERO, & ANTÚNEZ, 2012). Para (AUDRETSCH, 2014)

Audretsch (2014), el papel de la universidad en la sociedad ha evolucionado con el tiempo, principalmente debido a las presiones por el crecimiento y desempeño económico. Sin embargo, el objetivo de la universidad en una sociedad emprendedora, no es solo el promover la transferencia de tecnología e incrementar el número de empresas emergentes, sino asegurar que las personas prosperen en la sociedad. (AUDRETSCH, 2014).

De tal manera en el Ecuador podemos observar que, las Instituciones de Educación Superior (IES) están compuestas por Universidades y Escuelas Politécnicas. El país cuenta con 60 IES, 52 universidades y 8 escuelas politécnicas; de ese total el 55 % son públicas, 32 % privadas y 13 % cofinanciadas (CES., 2018). Las dos provincias que más concentran IES en Ecuador son Pichincha y Guayas que en conjunto tienen el 52 %. Estos datos muestran que: la educación

---

<sup>4</sup> Oficina Nacional de Normalización. Norma NC-ISO 21001:2019 Organizaciones educativas. Sistemas de gestión para las organizaciones educativas. Requisitos con orientación para su uso. La Habana: Oficina Nacional de Normalización (NC); 2019.

superior en Ecuador es soportada por el Estado; y existe una concentración de universidades en las dos provincias principales del país.

Actividad	Tipo	
	Vinculación	Transferencia de tecnología
Acción social	✓	
Participación en la vida social y cultura	✓	
Formación continua	✓	✓
Servicios a la comunidad	✓	✓
Capacitación	✓	✓
Consultoría	✓	✓
Prestación de servicios especializados	✓	✓
Transferencia de tecnología	✓	✓
Investigación-vinculación	✓	✓
Creación de spin-offs (Emprendimiento)	✓	✓
Asistencia técnica	✓	✓
Solicitud y obtención de patentes	✓	✓

FUENTE (CES 2018)

La gestión interna de la calidad educativa es fundamental para el logro de estándares superiores, acordes con las necesidades de los estudiantes y la sociedad, a partir de la excelencia y pertinencia curriculares, que resultan coherentes con el modelo educativo y los ámbitos académicos de cada una de las instituciones de educación superior.

Es así como la educación superior, en particular las universidades] contribuyan a mejorar la posición competitiva de la nación en el mercado mundial y en el desarrollo económico local y regional; que lleven adelante la formación de recursos humanos, el adiestramiento de personal técnico y de servicio, la producción de conocimientos en ciencia y tecnología, la investigación, la actualización de



conocimientos existentes. Las demandas pueden resumirse en un mayor compromiso con el trabajo práctico de la sociedad.” (VESSURI, 1996).

De tal manera podemos asumir que la complejidad de la realidad en la cual ellas se desenvuelven, las universidades podrán constatar que la complejidad no se remite al mero ámbito administrativo, departamental o de las “islas” que conforman cada saber, sino que es una tarea asociada a la fundamentación epistemológica que se encuentra en su base y que requiere enfrentar las cegueras del conocimiento, dar cuenta del conocimiento del conocimiento y de la vinculación de la universidad con un conocimiento pertinente, capaz de devolverle el vínculo con su entorno que se ha hecho cada vez más imperceptible.

Es relevante mencionar que la educación y su impacto en condiciones de equidad socioeconómica, es probablemente la capacidad más importante que puede llegar a tener el ser humano, puesto que existe un consenso general (Nussbaum, 2006), de que la educación genera y potencia otras habilidades personales para acceder a otras necesidades básicas como la alimentación, la salud, el empleo, una vivienda, e inclusive otras condiciones de bienestar como el disfrutar de vacaciones, seguridad, relaciones sociales, entre otros. Acorde a lo señalado podemos de igual manera observar que en el Ecuador, la relación de la incidencia de la pobreza, versus la educación, en el siguiente cuadro:

		Serie de datos (4ta ronda)					
		2007	2008	2009	2010	2011	2012
Nivel de Educación	Primaria	60,7%	53,3%	51,0%	47,2%	44,3%	41,2%
	Superior	11,0%	10,1%	8,4%	8,5%	8,8%	6,7%

Fuente: Encuestas de Empleo y Desempleo, (INEC, 2007 - 2012)

Elaboración: propia

1 En este estudio se utiliza el método de las necesidades básicas insatisfechas de la Comunidad Andina de Naciones, CAN.

Plenamente con lo analizamos coincidimos con (González Gaudiano, 2007), depende de los procesos que los gobiernos, en el plano internacional, nacional y local pongan en marcha, entre otros en la educación; ésta debería ocupar un lugar especialmente relevante, sean cuales sean sus adjetivaciones, para formar una ciudadanía global acorde con los tiempos históricos que habitamos.

#### IV.- CONCLUSIONES:

- La responsabilidad social es un compromiso, un mandato constitucional que define el nuevo rol de las universidades orientadas esta vez a: crear y difundir conocimientos; desarrollar procesos y tecnologías; mejorar la productividad individual y grupal; producir innovaciones; y que hoy además debe formar a nuevos líderes sociales con conducta ética para mejorar el capital humano y contribuir así al cambio social y al desarrollo.
- El ejercicio despótico del poder, la rigidez de la pedagogía de la domesticación y el aislamiento social se contraponen a las crecientes exigencias de democratización, flexibilidad,

viabilidad, eficiencia, pedagogía del discernimiento y pertinencia social.

- La Educación a lo Largo de la Vida: la educación a lo largo de toda la vida se reconoce como una necesidad insoslayable y como una exigencia democrática que procura el acceso a oportunidades educativas múltiples y flexibles.
- Las competencias, representan la combinación de atributos, en cuanto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades, que describen el nivel o grado de suficiencia con que un individuo es capaz de llevarlos a cabo, ya sea profesional o académicamente.<sup>5</sup>
- Es necesario problematizar desde diversas disciplinas la categoría inclusión, puesto que, a menudo, alude a aspectos socioeconómicos, lo que permite desplegar mecanismos y dispositivos de nivelación o de acciones afirmativas ante un sistema social extremadamente inequitativo y desigual.
- Propiciar una dinámica de inclusión educativo/social, demanda que las universidades trabajen planes de acción donde converjan todos estos elementos y así destinar recursos a una política integral de inclusión, la cual debiera estar apoyada en la política pública educativa.
- Para Derrida, la misión de la Universidad es hacer profesión de la verdad, pues “declara, promete un compromiso sin límite para con la verdad” (DERRIDA, 2021)

---

<sup>5</sup> González, J.; Wagenaar, R. (2003). Pág. 80.

## **V.- BIBLIOGRAFÍA:**

(IESALC), I. I. (2008). «*Declaración de la Conferencia Regional sobre la Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES)*». CARTAGENA DE INDIAS: INSTITUTO INTERNACIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. (IESALC).

Alvarado, M. d. (2004). *La educación “superior” femenina en el México del siglo xix. Demanda social y reto gubernamental*. México, DF: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación..

Ana Margarita Sosa Castillo, E. Í. (2016). La dimensión social de la pertinencia como complemento sustancial en el logro de la equidad en la educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior*. 2016 (1), 30-40.

AUDRETSCH, D. B. (2014). From the entrepreneurial university to the university for the entrepreneurial society. *Journal of Technology Transfer, Estados Unidos*, v. 39, n. 3,, 313-321.

Boni, A. L.-F. (2016). Higher education and the post-2015. *agenda: a contribution from the human development approach Journal of Global Ethics* 12(1), 17-28.

Boni, A. L.-F. (2016). Higher education and the post-2015 agenda: contribution from the human development approach *Journal of Global Ethics*,12(1), 17-28.

- Brunner, J. &. (2020). The transformation of higher education in Latin America: from elite access to massification and universalisation. *Schwartzman, S. (Ed.). Higher education in Latin America and the challenges of the 21st century*, 31-41.
- CEPAL. (2007b). *Panorama Social de América Latina*, . SANTIAGO DE CHILE: CEPAL.
- CES. (2018). *Instituciones de Educación Superior. Ecuador*. QUITO: CES.
- CHIROLEU. (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana en Educación*, 48(5), 1-15.
- CHIROLEU Adriana, y. D. (2007). “Estructura Social y desigualdades de Género. La situación de las mujeres en la Argentina de principios de siglo”. ROSARIO: Universitat de les Illes Balears, Dept. de Filosofia i Treball Social.
- COTINO HUESO, L. (2012:9). *El derecho a la educación como derecho fundamental. Especial atención a su dimensión social prestacional*. Madrid:: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- CRESALC/UNESCO. (1996). Informe final de la Conferencia Regional. *Informe del director del CRESALC*, 115-120.
- Delgado, K. E. (2017). *Propuesta de aplicación del enfoque de educación inclusiva en instituciones educativas*

*pertenecientes a la Zona 9 del Distrito Metropolitano de Quito. QUITO: Universidad Autónoma.*

Delgado, K. V. (2021). Educación inclusiva en la educación superior: Propuesta de un modelo de atención en Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(E-3), 14-27.

DERRIDA, J. (2021). *“La Universidad sin condición”*. BUENOS AIRES.

desarrollo, P. d. (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. NEW YORK: ONU.

Gasparini, L. (2019). *La desigualdad en su laberinto: hechos y perspectivas sobre desigualdad de ingresos en América Latina*. CABA: Universidad Nacional de La Plata.

GENTILI, P. (2006). Exclusión y desigualdad en el acceso a la educación superior brasileña: el desafío de las políticas de acción afirmativa. *Íaz-Romero, P. (Ed.), Caminos para la Inclusión en la Educación Superior en Chile. Fundación EQUITAS*, 74-92.

GIBBONS, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. PARÍS: UNESCO.

González Gaudiano, E. (2007). *Educación Ambiental: trayectorias, rasgos y escenarios*. México,: Plaza y Valdés-Universidad Autónoma de Nuevo León.

- Haimovich Paz, F. (2017). Equity, quality, and variety of higher education. *Ferreira, M.M. et al. At a crossroads. higher education in Latin America*, 77-113.
- Marles, C. P. (2013). La lúdica como estrategia para la educación y cultura ambiental en el contexto universitario. *UNIMAR*, 35(2), 283-292.
- Martínez Omaña, M. C. (2012). “Nuevas aproximaciones en el estudio de la política pública: temas, enfoques y teorías en la última década en México”. MÉXICO DF: Instituto de Investigaciones José María Luis Mora.
- MARTÍNEZ, C. D., MAVÁREZ, L. R., ROMERO, J. G., & ANTÚNEZ. (2012). Responsabilidad social universitaria, transferencia y mercadeo tecnológico: vinculación con el entorno social. *Revista Venezolana de Gerencia, Venezuela*, v. 17, n. 59,, 512-528.
- Murga-Menoyo, M. Á. (2018). La Formación de la Ciudadanía en el Marco de la Agenda 2030 y la Justicia Ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 37-52.
- Murillo, A. D. (2023). *La Vinculación Como Proceso de Desarrollo y Responsabilidad Social- Universitaria: Caso Facultad de Derecho y Gobernabilidad- UNIVERSIDAD ECOTEC. GUAYAQUIL: COMPÁS.*

- NAIDORF, J. (2016). *La Universidad para el público o la Universidad como espacio público. Esa es la cuestión*.,. Buenos Aires, .: G. Press.
- Nussbaum, M. (2006). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Planeta libros.
- PEIXOTO, M. d. (2008). *“Políticas de admissão ao ensino superior no Brasil. Trajetória histórica e políticas atuais”*. QUITO: SEMPLADES.
- Pérez, V. (2004). *Derecho a la igualdad*. BOGOTÁ: DEFENSORÍA DEL PUEBLO.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. SALAMANCA: UNESCO.
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. visión y acción*. PARÍS: UNESCO.
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción»*, Conferencia Mundial sobre Educación Superior. PARÍS: UNESCO.
- UNESCO. (1998). *Informe mundial sobre la educación 1998: los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. MADRID: UNESCO.
- unesco. (2012). *World Atlas of Gender Equality in Education*. PARÍS-FRANCIA: UNESCO.



UNESCO. (2021). *"La Educación Superior en el Siglo XXI:."*  
SANTIAGO: UNESCO.

Unidas, N. (1945). *Carta de la ONU. San Francisco.* SAN  
FRANCISCO: ONU.

Unidas, N. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030  
para el Desarrollo.* NEW YORK: ONU.

VESSURI, H. (1996). Pertinencia de la educación superior  
latinoamericana a finales del siglo XX. *Nueva Sociedad,* 102-  
107.

## **CAPÍTULO III**

### **LAS REFORMAS CURRICULARES Y POLÍTICAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA APLICACIÓN DE LOS ODS EN LATINOAMERICA**

#### **I.- INTRODUCCIÓN:**

La educación es la clave para poder alcanzar otros muchos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Cuando las personas pueden acceder a una educación de calidad, pueden escapar del ciclo de la pobreza. Por consiguiente, la educación contribuye a reducir las desigualdades y a lograr la igualdad de género. El objetivo número 4 define entre otros, los siguientes objetivos:

4.3 Para 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria. (ONU, 2015)

Como resultado de estos acuerdos internacionales, los estados miembros de la ONU, incluido Ecuador, se propusieron eliminar la violencia contra las mujeres en sus diversas formas y garantizar el ejercicio efectivo de sus derechos. Este compromiso quedó plasmado en el ODS 5 que busca la “igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas” (Unidas, Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020., 2020).

## **II.-EVOLUCIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS, HACIA LOS ODS Y BIENESTAR COMÚN**

Según el informe de reformas e innovaciones en la educación superior en algunos países de América Latina y el Caribe, entre 1998 y 2003, publicado por IESALC, la reforma se entiende como: “un período de la historia de la educación superior caracterizado por una serie de rasgos, indicadores, cambios e innovaciones que le dan cierta identidad particular a ese período”

a). El primero, en 1918 conocido como Reforma de Córdoba, dentro del plano de la autonomía universitaria y del cogobierno, ampliación de la cobertura de la educación superior hacia los sectores medios de la sociedad, lo que implicó la superación de la educación de elites y la expansión de un modelo de educación gratuita y pública, monopólico y cogestionado.

b). El segundo, ubicado entre los años 70 y 90 enmarcado en una profunda crisis de la educación pública asociada a problemas de corte político, financiero e institucional, y que sentó las bases del nacimiento y expansión de la educación privada, donde, al tiempo que se expandió la matrícula, disminuyeron los niveles de calidad en un contexto de contracción del papel del Estado como ente regulador.

c). El tercero, ubicado desde mediados de los años 90, que surge por el agotamiento de los preceptos de la reforma anterior y del nuevo contexto de la globalización y las nuevas tecnologías. El contexto sobre el cual se remonta esta tercera reforma, está atravesado por enormes transformaciones sociales, políticas, económicas y

culturales que dieron paso a los nuevos tiempos, la globalización, la mundialización y la internacionalización de la educación superior, todos los cuales contribuyen a abrir el espacio para una reforma que abarca los espacios local y global, y que se mantiene en acción en la búsqueda de los cambios necesarios para lograr su articulación.

En América Latina, se implementaron políticas públicas tendientes a mejorar la participación de los grupos en desventaja social en la escuela secundaria y en el nivel superior. En este último caso, los países incorporaron políticas especiales de admisión y de financiamiento y expandieron la oferta de instituciones y programas con el fin de mejorar las chances de acceso a este nivel de los grupos antes excluidos. (Balán, 2020). De tal manera podemos observar que la demanda social por estudios de educación superior ha crecido vigorosamente en Argentina, especialmente desde mediados de los años ochenta. (Buchbinder, 2008).

En Argentina hay 131 instituciones universitarias, 67 de las cuales son estatales y 64 privadas. En estas instituciones se imparten carreras de pregrado y grado, dentro de las cuales se encuentran las principales carreras profesionales que habilitan al ejercicio profesional. Cabe destacar que entre fines de los años ochenta y el 2020 se crearon 38 instituciones universitarias estatales y 41 privadas, lo cual amplió la accesibilidad a la educación universitaria en distintas regiones del país (García de Fanelli, 2020a). Además del sector universitario, existe una amplia oferta de instituciones terciarias estatales y privadas (2.279) distribuidas a lo largo de todo

el país, que brindan formación docente y técnica. (Argentina, 2020b).

El propósito de la educación inclusiva es velar por un acceso universal de niños, niñas y jóvenes, a este sistema, potenciando lo estatal, pero también significa incorporar el componente de diversidad que agrega valor a las relaciones e intercambio y encuentro entre realidades y contextos. (UNESCO, Educación para todos: Un asunto de derechos humanos., 2007), manifiesta que, “Una de las finalidades de la inclusión es enfrentar la exclusión y segmentación social, por lo que una de sus principales señas de identidad es el acceso a escuelas plurales, que son el fundamento para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas” (p. 39).

En el caso de Brasil, la universidad surge en Brasil al comienzo del siglo XIX, como resultado de la formación de las elites que buscaron la educación principalmente en instituciones europeas durante el periodo de 1500 a 1800 y que retornaron al país con calificación universitaria.

Las universidades brasileñas poseen enormes diferencias históricas si se comparan con las instituciones de otros países latinoamericanos. Ellas saben mejor de jóvenes de lo que las instituciones de educación superior de otros países de América Latina. Características que resultan de la demanda del mercado que necesita la formación de profesionales con calificación fundamentalmente en áreas de las ingenierías, medicina y derecho. Inicialmente estaban localizadas en grandes metrópolis, capitales de

los estados más importantes económicamente para el Brasil de la época.

La primera universidad brasileña, la Universidad de Río de Janeiro, fue fundada en 1920, en Río de Janeiro, y marcó definitivamente los rumbos de la educación superior en Brasil, señalando así el establecimiento de una nueva era.

Brasil es hoy la décima mayor economía del mundo, posee dimensiones de proporciones continentales, o sea, su extensión territorial es de 8,5 millones de kilómetros cuadrados y su población sobrepasa los 183 millones de habitantes, que crece en una tasa anual de 1,31%.

El Ministerio de Educación de Brasil define, para efecto de registros estadísticos, que las instituciones de educación superior están clasificadas de la siguiente manera:

- Públicas (federales, estatales y municipales);
- Privadas (comunitarias, confesionales, filantrópicas y particulares).

A lo largo de las últimas dos décadas, los gobiernos latinoamericanos y las instituciones de educación superior (IES) han implementado políticas y adoptado medidas tendientes a mejorar el acceso de los egresados de nivel medio a la educación superior.

Sin embargo, aun con la expansión de la educación superior brasileña, no se puede dejar de hacer referencia a uno de los problemas más graves de la educación superior, situación planteada

en el documento síntesis del Seminario Internacional Universidad XXI,<sup>6</sup>

La historia de las políticas sociales en la región se encuentra emparentada con la historia de sus modelos de desarrollo y los paradigmas económicos y sociales que predominaron en las diferentes etapas del desarrollo en América Latina, así como con la economía política generada desde estas matrices de desarrollo socio-económico. Una primera dominada por el modelo exportador primario y la influencia del pensamiento liberal propio del siglo XIX y que llega hasta la crisis del 29; un segundo momento entroncado con el modelo sustitutivo de importaciones, que va aproximadamente desde los años 30 hasta finales de los 70; y un tercer modelo que se ubica desde fines de los 70 a inicios de nuevo siglo cuya marca fundamental es la reorientación exportadora, el neoliberalismo y la austeridad fiscal. (Cecchini S. y., 2011). Este comportamiento político de las sociedades latinoamericanas, coincidió con un aumento considerable de los niveles de complejidad social, provocados tanto por la aplicación de las políticas desregulatorias, como por los efectos acumulados de treinta o más años de modernización económica acelerada y desordenada.

Entre las políticas públicas que han contribuido con la ampliación de la participación en la educación superior de los egresados del secundario pertenecientes a hogares de distintos estratos socioeconómicos y capital cultural, destacan el mayor

---

<sup>6</sup> Seminario Internacional. Universidad XXI Nuevos Caminos para la Educación. Síntesis del documento, Brasilia, 2003.

financiamiento público destinado a este nivel y la creación de IES y carreras de pregrado y grado. (Brunner, 2020)

Asimismo, se ha observado que la democratización en la participación en el nivel superior no ha implicado necesariamente mayor equidad en el acceso, especialmente por la estratificación vertical y horizontal en términos de calidad y prestigio en las IES y los programas.

Ciertos países que cuentan en sus agendas con políticas alfabetizadoras. En este mismo sentido, cobran especial importancia los programas sobre educación intercultural bilingües, como así sucede en Argentina (Programa de educación intercultural bilingüe y Programa bilingüe de frontera), Ecuador (Educación intercultural bilingüe EIB para todas las nacionalidades indígenas)<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2008) *El desarrollo de la educación. Informe nacional de Argentina 2004- 2008*, Ministério da Educação. Brasil Governo Federal (2008) *El desarrollo de la educación. Educación inclusiva: el camino hacia el futuro*, Ministerio de Educación. Gobierno de Chile (2008) *Indicadores de la educación en Chile 2006*, Ministerio de Educación Nacional Colombia (2008) *El desarrollo de la educación. Informe nacional Colombia*, Ministerio de educación y cultura (2008) *El desarrollo de la educación. Informe nacional del Ecuador*, Ministerio de Educación. Gobierno de El Salvador (2008) *El Salvador avanza hacia la educación inclusiva. Plan Nacional de Educación 2021*, Ministerio de Educación. Guatemala C.A. (2008) *Inclusión educativa: El Camino del Futuro. Un desafío para compartir*, Secretaría de Educación. República de Honduras (2008) *Informe nacional sobre el desarrollo de la educación en Honduras*, Ministerio de Educación y Cultura del Paraguay (2008) *Educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Informe Nacional sobre el desarrollo de la educación en el Paraguay*, Ministerio de Educación. República del Perú (2008) *“Inclusión educativa en el Perú”. Informe Nacional*,



El estudio de la equidad en la educación superior, especialmente vinculado con la expansión de la matrícula, es un tema que ha tenido un amplio desarrollo en la sociología de la educación y la estratificación social. Enfoques sociológicos tan diversos como el individualismo metodológico. (Boudon, 1974), la teoría de la reproducción social (Bourdieu, 2003) y el modelo de integración social y académica de los alumnos. (Tinto, 1993), brindan herramientas teóricas para comprender la desigualdad social que se observa en el acceso, la permanencia o la graduación en la educación superior, según características adscriptas, es decir, aquellas que están fuera del alcance de la decisión de los individuos.

Desde la mirada de derechos, la igualdad es un valor intrínseco que provee el marco normativo y fija los umbrales mínimos e incrementales de bienestar. (Bárcena A. y., 2016). Mediante pactos sociales entre una amplia gama de actores, el desarrollo orientado por los derechos busca compatibilizar la satisfacción de las necesidades básicas y el acceso al bienestar por parte de toda la población, con el crecimiento económico, el pleno ejercicio de las libertades individuales y una democracia plasmada en instituciones que impidan toda forma de discriminación. (Hopenhayn, 2007).

Si bien el mayor acceso a la educación superior, es decir su democratización, se asocia con una mejora de la equidad en la

---

Ministerio de Educación y Cultura. República Oriental del Paraguay (2008) *El desarrollo de la educación. Informe nacional del Uruguay*,  
Ministerio del Poder Popular para la Educación. Gobierno Bolivariano de Venezuela (2008) *El desarrollo de la educación. Informe Nacional de la República Bolivariana de Venezuela 2008*.

medida que aumenta la participación en la matrícula de los sectores desaventajados social y económicamente (Raftery, 1993), persisten patrones de desigualdad social. Al respecto (Chiroleu, 2014), distingue entre un sentido amplio y otro restringido del concepto de democratización aplicado a la educación superior. Según el primero, la democratización es sinónimo de extensión del derecho a la educación superior a un número elevado de personas. El sentido restringido de democratización, también analizado por (Ezcurra, 2020a), supone que los diferentes grupos sociales que acceden a la educación superior tienen oportunidades equivalentes de obtener resultados similares.

Por ende Los estados al constituirse como una organización social, jurídica, política y administrativa, tienen como fin garantizar la protección y seguridad de sus miembros, bajo la figura de los derechos por lo que el Ecuador establece dentro de su norma suprema que el deber más alto del estado es precisamente respetar y hacer respetar los derechos reconocidos, no solo en la constitución a manera de derechos fundamentales sino también los derechos humanos al manejar el principio de cláusula abierta. (Chamba Bernal, 2021)

La gestión de la calidad en las instituciones de educación superior es una necesidad y un reto ineludible en la sociedad contemporánea, que comprende todas sus funciones y actividades: programas académicos, investigación, personal, estudiantes, infraestructura, servicios a la comunidad y al mundo universitario. Así, la calidad en

la educación superior resulta un concepto pluridimensional, que abarca todos los procesos universitarios y debe ser el eje central de su accionar para lograr la satisfacción de todas las partes interesadas<sup>8</sup>.

### **III.- LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO Y SU APLICACIÓN EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS:**

#### **I.- INTRODUCCIÓN:**

En junio de 2012, se celebró en Río de Janeiro la conferencia de Naciones Unidas sobre desarrollo sostenible.

Esta conferencia supuso el comienzo del proceso que culminó en septiembre de 2015 con la aprobación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en la línea, aunque ampliada, del trabajo que ya se había realizado con los ODM. Estos ODS son la base de la agenda mundial de desarrollo de 2015 a 2030. Son 17 objetivos divididos en 169 metas y evaluables gracias al establecimiento de 232 indicadores específicos y se basan en los logros de los ODM, aunque incluyen nuevas esferas como el cambio climático, la desigualdad económica, la innovación, el consumo sostenible y la paz y la justicia, entre otras prioridades. Los objetivos están interrelacionados; con frecuencia la

---

<sup>8</sup> Guerra Bretaña RM. La calidad como eje de la gestión universitaria. Revista Normalización. 2006;(1):5-13  
Guerra Bretaña RM, Jaya Escobar AI. El papel de los stakeholders en la gestión de la calidad universitaria: el enfoque de la ISO 9001:2015. 2016 [acceso 07/01/2020];(12):[15 p.] Disponible en:  
<http://www.eumed.net/rev/caribe/2016/12/stakeholders.html>

clave del éxito de uno involucrará las cuestiones más frecuentemente vinculadas con otro.

Por ende en las últimas décadas, las políticas de educación en la región han pasado de un énfasis sobre la asistencia escolar a la búsqueda de mejoras en la eficiencia y calidad.

La educación es la clave para poder alcanzar otros muchos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Cuando las personas pueden acceder a una educación de calidad, pueden escapar del ciclo de la pobreza. Por consiguiente, la educación contribuye a reducir las desigualdades y a lograr la igualdad de género. El objetivo número 4 define entre otros, los siguientes objetivos:

4.3 Para 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria. (ONU, 2015).

De esta forma, podemos observar como algunas organizaciones internacionales están respondiendo al nuevo eco, con que resuena la voz de las mujeres con más mujeres sentadas a la mesa, pues entienden que los paneles y organismos formados exclusivamente por hombres, transmiten un mensaje equivocado. Este avance, por sí mismo, no garantiza la incorporación eficaz de la igualdad de género o los derechos de las mujeres, pero sí impulsa la transformación de la cultura de los paneles y organismos exclusivamente masculinos, que ha existido durante demasiado

tiempo en las instituciones internacionales y que persiste en muchos ámbitos (financiero, fiscal, en los consejos de administración de las IFI, en infraestructura, etc.).

Se están realizando esfuerzos para cuantificar la financiación dedicada a organizaciones de mujeres y a igualdad de género proveniente los presupuestos nacionales (análisis y presupuestos que tienen en cuenta las cuestiones de género) y la cooperación para el desarrollo (a través del marcador de igualdad de género del CAD de la OCDE)<sup>9</sup>

Así como, contribuye en el desarrollo e internalización de una cultura democrática (Habermas, 1998) en la que, como señalan. (Bustelo, 1999)

Así como también observamos que el enfoque de los derechos humanos propicia el reconocimiento jurídico de los derechos por medio del derecho positivo y el reconocimiento social y cultural, expresado en valores de reconocimiento recíproco (Guendel & Sorensen, 2000).

De Tal manera la integración social supone la incorporación plena de las personas como sujetos en las redes de acción social. Esto representa una concepción distinta de sujeto que supera las

---

<sup>9</sup> El CAD de la OCDE aplica un marcador de igualdad de género a los informes de los acreedores de la AOD que ofrece una base para entender el efecto de la AOD en la igualdad de género según los financiadores. Véase <http://www.oecd.org/dac/gender-development/dac-gender-equality-marker.htm>.

perspectivas modernas sustentadas en la idea del sujeto como portador de la utopía. (Touraine, 1997).

Para ello es necesario comprender que la reforma de la institucionalidad gubernamental debe estar enfocada hacia el impulso de una reforma de la institucionalidad social, que propicie la reconstrucción del tejido roto, impulsando mecanismos que desarrollen redes sociales basadas en sistemas cooperativos (Messner, 1999).

En el año 2000, cuando las Naciones Unidas aprobaron los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), el mundo era muy diferente a la realidad de 2015, año en el que los mismos cumplieron su ciclo y se aprobó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. En solo quince

años se dieron cambios profundos en el panorama internacional, tanto en lo referente a la situación político-económica, como a los objetivos, actores e instrumentos del desarrollo.

Según (Sanahuja, 2015) *“Estos procesos de cambio pueden dar sentido histórico a un siglo XXI que ya parece anunciarse como post-Occidental o post-hegemónico, y al tiempo como un mundo más globalizado e interdependiente. Comportan nuevas constelaciones de poder que desafían las jerarquías y equilibrios tradicionales, y al mismo tiempo redefine los desafíos y responsabilidades globales, como los que integran la agenda del desarrollo y la cooperación internacional”.*

Se puede mencionar otro ejemplo sobre impactos en las tres dimensiones del desarrollo sostenible dentro y fuera de fronteras. El impulso del crecimiento económico a través de la incorporación de las tecnologías vinculadas a la llamada “cuarta revolución industrial” (la robótica, la inteligencia artificial, las impresoras 3D, entre otros) a los procesos productivos pueden transformar los patrones de empleo, la calidad y cantidad del empleo y la estructura ocupacional, perjudicando aún más a las mujeres, así como ampliar las presiones sobre los recursos y el medio ambiente a escala global.<sup>10</sup>

Al respecto se puede destacar el Programa de Acción Regional para las Mujeres de América Latina y el Caribe aprobado en Mar del Plata en 1994. En esa ocasión los gobiernos afirmaron que “en contexto de globalización, interdependencia y acelerado cambio tecnológico no se puede seguir separando el ámbito social del crecimiento económico y el desarrollo científico y tecnológico, ni tampoco seguir considerándolo un fenómeno secundario. (CEPAL d. , 2016).

Otro ejemplo puede encontrarse en el principal producto de la XIII Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe (2016), la Estrategia de Montevideo aprobada para la implementación de la Agenda Regional de Género en el marco del desarrollo sostenible. (CEPAL, 2016).

---

<sup>10</sup> Por un análisis del “crecimiento sin empleo” véase por ejemplo (Navyar, 2014) por mayor información sobre la cuarta revolución industrial y sus posibles impactos sobre el empleo véanse CEPAL (2016f) y Salazar-Xirinachs, Nübler y Kozul-Wright (2014).

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible, la Agenda 2030 y su Plan de Acción nacieron con el objetivo de favorecer a las personas y al planeta, con prosperidad y paz universal, y en consecuencia construyeron una ambiciosa nueva Agenda Universal en la que “nadie se quedará atrás”. La misma está siendo implementada por todos los países que integran la ONU y también por las partes interesadas mediante una alianza de colaboración. (Djonú, 2018).

#### **IV.- LOS ODS DE LA EDUCACIÓN Y RELACIÓN CON LA INCLUSIVIDAD DESDE LOS GENEROS, RECONOCIDOS POR EL DERECHO:**

En los ODS la perspectiva de género está contenida más ampliamente en el Objetivo 5, para lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a las mujeres y las niñas, aunque 9 Objetivos más abordan las cuestiones de género de manera transversal. En lo que respecta al ODS 5 se formularon 6 metas y tres recomendaciones relativas a la eliminación de todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo; la eliminación de todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas; la eliminación de todas las prácticas nocivas, como el matrimonio infantil, precoz y forzado y la mutilación genital femenina; el reconocimiento del trabajo doméstico no remunerado; la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles decisorios; y acceso universal a la salud sexual y reproductiva y los derechos reproductivos (MUJERES, 2018).



De tal manera y referenciando que, con respecto al avance en políticas públicas de género, la representación en términos, según (Fraser, 2008) ha crecido significativamente en América Latina. Cabe recordar que a nivel mundial solo el 6% de las posiciones superiores, tales como jefas de estado, son ocupadas por mujeres. No obstante, en América Latina existe un 27,3% de mujeres en puestos de representación<sup>11</sup>. De tal manera y según Barreiro y Soto, Se cuenta con mecanismos nacionales y organismos de igualdad de género en diversos niveles del Estado, la ONU cuenta con una entidad para la igualdad y el empoderamiento de las mujeres y en las agencias y otros órganos hay instancias impulsando también la transversalización de la igualdad de género. (Barreiro, 2018).

Los estados al constituirse como una organización social, jurídica, política y administrativa, tienen como fin garantizar la protección y seguridad de sus miembros, bajo la figura de los derechos por lo que el Ecuador establece dentro de su norma suprema que el deber más alto del estado es precisamente respetar y hacer respetar los derechos reconocidos, no solo en la constitución a manera de derechos fundamentales sino también los derechos humanos al manejar el principio de cláusula abierta. (Chamba Bernal, 2021)

Por aquello las universidades no son ajenas a los odS, por el contrario, puede ser gestoras principales de los cambios que se

---

<sup>11</sup> No obstante, mientras Bolivia ha logrado el resultado de paridad, otros cuatro países están sobre el 40%7 en la Cámara Baja o Única y siete países incluyeron en su normativa electoral la obligación de 50% de candidatas. Existen diez países que están por debajo del 15% de representación femenina en la Cámara Baja o Única.

requieren para cumplir las metas, no solo porque la educación superior y la generación de conocimiento se mencionan categóricamente en los ODS, sino también por su naturaleza y deber ser, lo cual se demuestra en la gráfica.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

1	Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo.			
2	Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible.			
3	Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades.	1 FIN DE LA POBREZA	2 HAMBRE CERO	3 SALUD Y BIENESTAR
4	Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.	4 EDUCACIÓN DE CALIDAD	5 IGUALDAD DE GÉNERO	6 AGUA LIMPA Y TRANSFORMADA
5	Lograr la igualdad de géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas.			
6	Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos.			
7	Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos.	7 ENERGÍA ASESQUIBLE Y LIMPIA	8 TRABAJO DECENTE Y CRECIMIENTO ECONÓMICO	9 INDUSTRIAS INNOVADORAS E INFRAESTRUCTURA
8	Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos.			
9	Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación.			
10	Reducir la desigualdad en los países y entre ellos	10 REDUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES	11 CIUDADES Y COMUNIDADES SOSTENIBLES	12 PRODUCCIÓN Y CONSUMO RESPONSABLES
11	Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.			
12	Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles.			
13	Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.	13 ACCIÓN POR EL CLIMA	14 VIDA SUBMARINA	15 VIDA DE ECOSISTEMAS TERRESTRES
14	Conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible.			
15	Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad.			
16	Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas.	16 PAZ, JUSTICIA E INSTITUCIONES SÓLIDAS	17 ALIANZAS PARA LOGRAR LOS OBJETIVOS	OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE
17	Fortalecer los medios de implementación y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible.			

Fuente: adaptado de *Objetivos de Desarrollo sostenible* [Infografía], de Naciones Unidas, 2015, <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>. CC BY United Nations.

Asimismo, la educación superior se ha identificado explícitamente en el objetivo (4.3) de la Agenda 2030, respaldado por la Declaración de Incheon y el Marco de Acción ODS

4- Educación 2030 (Unidas, Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo, 2015), y se viene considerando como uno de los factores que permiten alcanzar todos los ODS, por los impactos que los ODS tienen en la educación superior, por lo tanto

el aporte de las universidades se concreta en la creación de estrategias aplicadas y diseñadas desde las funciones de la educación superior, las cuales se pueden fortalecer y así contribuir en la construcción de nuevos escenarios, aportar conocimiento científico e implementar las soluciones en medio de comunidades en riesgo de países en desarrollo.

Según (Rizo, 2000), establece que la calidad de la educación superior consiste en que los egresados de las IES tengan una formación tal que los lleve a contribuir realmente a satisfacer las variadas y profundas necesidades de la sociedad. Que los impulse a fomentar el cambio.

Es por ello que es necesario que las IES cumplan con sus funciones sustantivas orientando a la consecución de acciones concretas que fomenten la construcción de un mundo mejor.

Por su parte (IESAIC, 2018), insta a que las IES deben ser efectivas y transformadoras de los entornos sociales en donde están presentes, con ello, la imagen de estas se reposicionará y consolidará. las universidades deben fomentar la transparencia y para ello trabajar con las puertas abiertas a la sociedad.

Estos objetivos y metas son integrados e indivisibles y brindan orientación para la acción a fin de garantizar una vida sostenible, pacífica, próspera y equitativa a través de enfoques universales, transformadores e inclusivos. (UNESCO, Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible, 2017), es así que han sido identificadas tres formas en que la educación superior se manifiesta

en los ODS: como un objetivo en sí mismo, como parte del sistema educativo en su conjunto y, por último, como un motor para el desarrollo (McCowan, 2019).

Por ende, En concreto, el reto «sistema educativo universal, de calidad y basado en la equidad», pretende reducir las desigualdades educativas ocasionadas por situaciones socioeconómicas desfavorables o discriminación por pertenencia a un determinado grupo étnico-racial o por tener alguna discapacidad. Sin duda, la intención del ejecutivo en materia educativa para conseguir la tan ansiada educación de calidad es loable, no obstante, al tratarse de medidas a cumplir en el corto y medio plazo requieren no sólo una voluntad política del ejecutivo, sino un compromiso entre las diferentes fuerzas políticas que componen el arco parlamentario.

En el Ecuador, Los grupos de atención prioritaria son aquellos que históricamente, por su condición social, económica, cultural y política, edad, origen étnico se encuentran en condición de riesgo que les impide incorporarse al desarrollo y acceder a mejores condiciones de vida, al buen vivir, es así como las personas adultas mayores, niñas, niños y adolescentes, mujeres embarazadas, personas con discapacidad, personas privadas de libertad y quienes adolezcan de enfermedades catastróficas o de alta complejidad, recibirán atención prioritaria y especializada en los ámbitos público y privado; la misma atención prioritaria recibirán las personas en situación de riesgo, las víctimas de violencia doméstica y sexual, maltrato infantil, desastres naturales o antropogénicos, es el Estado

quien prestará especial protección a las personas en condición de doble vulnerabilidad. (CONSTITUYENTE, 2008).

Las políticas públicas de género, desarrolladas por Estados democráticos, han avanzado a pesar de las políticas macroeconómicas que en los últimos años han reducido el papel del Estado a través de la desregulación de los mercados financieros y de trabajo. Esto ha significado que mientras se producía el reconocimiento de los derechos de las mujeres, se debilitaba la institucionalidad del Estado y, a menudo, se han subordinado los objetivos de igualdad a los objetivos de crecimiento. (CEPAL, La hora de la igualdad: brechas por cerrar, caminos por abrir, 2010).

En Brasil, cuando se trata de la inclusión y la equidad, hoy en día, específicamente en el campo de la educación, todavía se ignora o minimiza la desigualdad de género. No fue hasta la década de 1990, como han señalado (Vianna, 2004), que las cuestiones de género ganaron protagonismo en la investigación y en la política educativa. Asimismo, en la Ley de Directrices y Bases de Educación Nacional - LDB (Ley N° 9394 del 20 de diciembre de 1996) no hay ninguna referencia a las cuestiones de igualdad de sexo, derechos de la mujer y equidad de género (LDB, 2011).

#### **V.- CONCLUSIONES:**

- La aplicación de los ODS 4, son sin duda un gran aporte a la educación, lo cual resulta un paso adelante en este sentido, por lo que conviene hacer un seguimiento detallado y cercano

en los próximos años de las innovaciones y mejoras en el presente y futuro de la educación en nuestro país.

- La equidad de género efectiva en la educación superior requiere, también, de una justicia de reconocimiento para la transformación de las relaciones en la vida institucional, en la docencia, en la investigación y en la gestión, para difundir una nueva cultura.
- Las actuales políticas estatales han impuesto un riguroso accionar y manejo de las IES, bajo condicionamientos estrictos, con miras al mejoramiento individual y colectivo, y destacando el estímulo a la investigación, a la mejora académica, así como a una adecuada selección del recurso humano estudiantil.
- Podemos observar como bajo estas nuevas políticas públicas concernientes al cumplimiento y desarrollo de los ODS4, se logra garantizar el acceso a la educación superior, a partir del principio de igualdad de oportunidades y equidad.
- Asimismo, los ODS abren una ventana de oportunidad para pensar las políticas públicas de igualdad tomando en consideración los obstáculos asociados a los medios de implementación.
- Las políticas públicas de América Latina parecieran ir propiciando una nueva visión de la política pública social que está obligando a combinar los enfoques de “la racionalización de la política social”.

## VI.- BIBLIOGRAFÍA:

(IESALC), I. I. (2008). «*Declaración de la Conferencia Regional sobre la Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES)*». CARTAGENA DE INDIAS: INSTITUTO INTERNACIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. (IESALC).

Alvarado, M. d. (2004). *La educación “superior” femenina en el México del siglo xix. Demanda social y reto gubernamental*. México, DF: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación..

Ana Margarita Sosa Castillo, E. Í. (2016). La dimensión social de la pertinencia como complemento sustancial en el logro de la equidad en la educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior*. 2016 (1), 30-40.

Argentina, G. (2020b). *Anuario Estadístico Educativo 2018. Ministerio de Educación*. BUENOS AIRES: Ministerio de Educación.

AUDRETSCH, D. B. (2014). From the entrepreneurial university to the university for the entrepreneurial society. *Journal of Technology Transfer, Estados Unidos*, v. 39, n. 3,, 313-321.

Balán, J. (2020). Expanding Access and Improving Equity in Higher Education: The National Systems Perspective. *Schwartzman*

(Ed.), *Higher Education in Latin America and the Challenges of the 21st Century*, 59-75.

Bárcena, A. y. (2016). *El imperativo de la igualdad: por un desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe*. BUENOS AIRES: SIGLO XXI.

Bareiro, L. y. (2018). *Igualdad de género mediante políticas públicas en estados inclusivos en el marco de la agenda 2030*. SANTIAGO DE CHILE: CEPAL.

Boni, A. L.-F. (2016). Higher education and the post-2015 agenda: a contribution from the human development approach *Journal of Global Ethics* 12(1), 17-28.

Boni, A. L.-F. (2016). Higher education and the post-2015 agenda: contribution from the human development approach *Journal of Global Ethics*,12(1), 17-28.

Boudon, R. (1974). Education, opportunity, and social inequality. *changing* (5), 554-569.

Bourdieu, P. y. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. SIGLO XXI.

Brunner, J. &. (2020). The transformation of higher education in Latin America: from elite access to massification and universalisation. *Schwartzman, S. (Ed.). Higher education in Latin America and the challenges of the 21st century*, 31-41.

Buchbinder, P. &. (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación: el sistema universitario argentino 1983-*



2007. Sarmiento: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Bustelo, E. y. (1999). *Todos entran*. BOGOTA: SANTILLANA.
- Cecchini, S. y. (2011). *Protección social inclusiva: Una mirada integral, un enfoque de derechos*. SANTIAGO DE CHILE: CEPAL.
- CEPAL. (2007b). *Panorama Social de América Latina*, . SANTIAGO DE CHILE: CEPAL.
- CEPAL. (2010). *La hora de la igualdad: brechas por cerrar, caminos por abrir*. BRASILIA: NACIONES UNIDAS.
- CEPAL. (2016). *Autonomía de las mujeres e igualdad de género en la agenda de desarrollo sostenible*. SANTIAGO DE CHILE: CEPAL.
- CEPAL, d. (2016). *El empoderamiento de la mujer y su vínculo con el desarrollo sostenible*. NEW YORK: CEPAL.
- CES. (2018). *Instituciones de Educación Superior. Ecuador*. QUITO: CES.
- CHIROLEU. (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana en Educación*, 48(5), 1-15.
- CHIROLEU Adriana, y. D. (2007). *“Estructura Social y desigualdades de Género. La situación de las mujeres en la*

- Argentina de principios de siglo*". ROSARIO: Universitat de les Illes Balears, Dept. de Filosofia i Treball Social.
- Chiroleu, A. (2014). Alcances de la democratización universitaria en América Latina. *Revista Iberoamericana De Educación*, 65(1), 1-14.
- CONSTITUYENTE, A. (2008). *CONSTITUCIÓN DEL ECUADOR*. MONTECRISTI: CEP.
- COTINO HUESO, L. (2012:9). *El derecho a la educación como derecho fundamental. Especial atención a su dimensión social prestacional*. Madrid:: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- CRESALC/UNESCO. (1996). Informe final de la Conferencia Regional. *Informe del director del CRESALC*, 115-120.
- Delgado, K. E. (2017). *Propuesta de aplicación del enfoque de educación inclusiva en instituciones educativas pertenecientes a la Zona 9 del Distrito Metropolitano de Quito*. QUITO: Universidad Autónoma.
- Delgado, K. V. (2021). Educación inclusiva en la educación superior: Propuesta de un modelo de atención en Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(E-3), 14-27.
- DERRIDA, J. (2021). *“La Universidad sin condición”*. BUENOS AIRES.
- desarrollo, P. d. (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. NEW YORK: ONU.

- Djonú, P. L. (2018). Objectives of sustainable development and conditions of health risk areas. *Ambiente & Sociedade*, 21(1), 1-20.
- Ezcurra, A. M. (2020a). Democratización y desigualdades. El ciclo superior en América Latina en el siglo XXI. *Expansión de la educación superior en América Latina. Universidad de la República*, 121-144.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4-6.
- García de Fanelli, A. &. (2020a). Equidad y educación superior en América Latina. El papel de las carreras. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 58-75.
- Gasparini, L. (2019). *La desigualdad en su laberinto: hechos y perspectivas sobre desigualdad de ingresos en América Latina*. CABA: Universidad Nacional de La Plata.
- GENTILI, P. (2006). Exclusión y desigualdad en el acceso a la educación superior brasileña: el desafío de las políticas de acción afirmativa. íaz-Romero, P. (Ed.), *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior en Chile*. Fundación *EQUITAS*, 74-92.
- GIBBONS, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. PARÍS: UNESCO.

- González Gaudiano, E. (2007). *Educación Ambiental: trayectorias, rasgos y escenarios*. México,: Plaza y Valdés-Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Guendel, L., & Sorensen, B. (2000). *no se vigilan los derechos difícilmente se cumplen*. BOGOTA: INSTITUTO DE LA GOBERNABILIDAD.
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez*. MADRID: TROTTA.
- Haimovich Paz, F. (2017). Equity, quality, and variety of higher education. *Ferreira, M.M. et al. At a crossroads. higher education in Latin America*, 77-113.
- Hopenhayn, M. (2007). Derechos sociales, deudas pendientes y necesidad de un nuevo pacto social. *Notas de Población*, 34(85), 15-30.
- IESAIC, U. (2018). *Resúmenes ejecutivos. Conferencia regional*. CÓRDOBA-ARGENTINA: Universidad Nacional.
- Marles, C. P. (2013). La lúdica como estrategia para la educación y cultura ambiental en el contexto universitario. *UNIMAR*, 35(2), 283-292.
- Martínez Omaña, M. C. (2012). “Nuevas aproximaciones en el estudio de la política pública: temas, enfoques y teorías en la última década en México”. MÉXICO DF: Instituto de Investigaciones José María Luis Mora.
- MARTÍNEZ, C. D., MAVÁREZ, L. R., ROMERO, J. G., & ANTÚNEZ. (2012). Responsabilidad social universitaria, transferencia y

- mercadeo tecnológico: vinculación con el entorno social. *Revista Venezolana de Gerencia, Venezuela*, v. 17, n. 59,, 512-528.
- McCowan, T. (2019). *Higher Education For and Beyond the Sustainable Development Goals*. London : Palgrave Macmillan.
- Messner, D. (1999). “*Del Estado céntrico a la “sociedad de redes”*”. *Nuevas exigencias a la coordinación social*. Plaza y Valdes.
- MUJERES, O. (2018). *Hacer las promesas realidad: la igualdad de género en la agenda 2030 para el desarrollo sostenible*”. USA: ONU.
- Murga-Menoyo, M. Á. (2018). La Formación de la Ciudadanía en el Marco de la Agenda 2030 y la Justicia Ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1),, 37-52.
- Murillo, A. D. (2023). *La Vinculación Como Proceso de Desarrollo y Responsabilidad Social- Universitaria: Caso Facultad de Derecho y Gobernabilidad- UNIVERSIDAD ECOTEC*. GUAYAQUIL: COMPÁS.
- NAIDORF, J. (2016). *La Universidad para el público o la Universidad como espacio público. Esa es la cuestión*”,. Buenos Aires, .: G. Press.
- Nussbaum, M. (2006). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Planeta libros.

- ONU. (2015). *OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE*. SAO PAULO: ONU.
- ONU, O. d. (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. SAO PAULO: ONU.
- PEIXOTO, M. d. (2008). “*Políticas de admissão ao ensino superior no Brasil. Trajetória histórica e políticas atuais*”. QUITO: SEMPLADES.
- Pérez, V. (2004). *Derecho a la igualdad*. BOGOTÁ: DEFENSORÍA DEL PUEBLO.
- Raftery, A. E. (1993). Maximally maintained inequality: Expansion, reform. *opportunity in Irish education, 1921-75. Sociology of Education*, 41-62.
- Rizo, F. M. (2000). *Nueve retos para la educación superior*. MÉXICO.DF.: Funciones, actores y estructuras. México: Asociación Nacional.
- Sanahuja, J. A. (2015). *Más allá de 2015: Perspectivas y propuestas para la cooperación al desarrollo entre la Unión Europea y América Latina y el Caribe*. Hamburgo: Fundación EU-LAC.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition*. CHICAGO: The University of Chicago Press.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? El destino del hombre en la aldea global*. BUENOS AIRES: Fondo Cultura Económica.

- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. SALAMANCA: UNESCO.
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. visión y acción*. PARÍS: UNESCO.
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción», Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. PARÍS: UNESCO.
- UNESCO. (1998). *Informe mundial sobre la educación 1998: los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. MADRID: UNESCO.
- UNESCO. (2007). *Educación para todos: Un asunto de derechos humanos*. BUENOS AIRES: UNESCO.
- unesco. (2012). *World Atlas of Gender Equality in Education*. PARÍS-FRANCIA: UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. SANTIAGO: UNESCO.
- UNESCO. (2021). *"La Educación Superior en el Siglo XXI:."* SANTIAGO: UNESCO.
- Unidas, N. (1945). *Carta de la ONU. San Francisco*. SAN FRANCISCO: ONU.
- Unidas, N. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo*. NEW YORK: ONU.

- Unidas, N. (2020). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* 2020.  
<https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals->.
- VESSURI, H. (1996). Pertinencia de la educación superior latinoamericana a finales del siglo XX. *Nueva Sociedad*, 102-107.
- Vianna, C. P. (2004). O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil:1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, 34 (121), 77-104.



## **CAPÍTULO IV**

### **RETOS Y DESARROLLO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y EL ODS 4 EN EL ECUADOR**

#### **I.- INTRODUCCIÓN:**

En las últimas décadas, las políticas de educación en la región han pasado de un énfasis sobre la asistencia escolar a la búsqueda de mejoras en la eficiencia y calidad. Al respecto, la reforma educativa incluía, entre otros, componentes como: programas de transferencia monetaria condicionada, descentralización, privatización y programas para incrementar incentivos a los profesores. Si ha de ser así, ningún futuro puede ser indiferente a los pasados que lo explican; tampoco en relación con los ODS y su afán por acabar, sin excusas, con la pobreza y el hambre en el mundo, haciendo de la sostenibilidad del Planeta una tarea de amplios horizontes cívicos.

#### **II.- EVOLUCIÓN DE LOS DERECHOS Y POLÍTICAS DE LA EDUCACIÓN, DESDE EL REGRESO A LA DEMOCRACIA EN EL ECUADOR:**

El rol protagónico del Estado, del nacionalismo y del discurso de justicia social. La política del presidente Jaime Roldós (1979-1981), expresada en la Plan Nacional de Desarrollo, señalaba una preocupación por los pobres y buscaba un desarrollo económico sostenido. Los principales ejes de dicho plan fueron a) el desarrollo rural y el apoyo a los campesinos a través de la reforma agraria; b) la

industrialización como pilar del desarrollo económico y el apoyo a la pequeña empresa, c) expansión de la infraestructura general y la ampliación del mercado interno.

El gran lema en estos años fue “educación en democracia”, poniendo una clara distancia con la dictadura militar de los años previos. El Ministerio de Educación estableció un diagnóstico de la situación que le tocó heredar. Aparecieron los siguientes problemas:

- Baja cobertura educativa, sobre todo en las zonas rurales y urbanas marginales. Número insuficiente de escuelas y colegios
- Importantes niveles de ausentismo y deserción en los primeros años escolares, resultado de la lejanía, el difícil acceso a los locales, número escaso de maestros y los problemas socio-económicos de las familias.

Sistema educativo ineficiente: “centralismo agudizado, vicios burocráticos y no pocas corruptelas conspiraban contra la eficacia del sistema y habían convertido el aparato ministerial en un mecanismo lento, hipertrofiado, autoritario y despersonalizado” (Albán Gómez, 1990).

De tal manera podemos observar de qué manera al regreso de la democracia en el país, ya se empezaron a priorizar ciertos derechos y políticas de estados para la educación y sea de esta forma un derecho de las personas y un deber ineludible del estado ecuatoriano. Frente a esta situación, entre los años 1979-1984 el Ministerio de Educación dirigido por Galo García (1979-1981),

Claudio Malo (1981-1983) y Ernesto Albán (1983-1984) tuvo resultados importantes en el ámbito de la cobertura educativa.

Según el ministro Ernesto Albán Gómez el énfasis de la política educativa, a más de la educación preprimaria, se dio en la atención para las zonas rurales: Igualmente hay que destacar que la mayor parte del crecimiento se ha registrado en las zonas rurales del país y también en los barrios marginales de las principales ciudades... El crecimiento de la educación rural es un fenómeno gigantesco y me atrevería a sostener que también es incontenible. En cifras, y para no abundar en ellas, citaré solamente los porcentajes de crecimiento de alumnos en los distintos niveles: pre-primario: 211,72%; primario: 13,24% y medio 85,43%. Es realmente revelador el crecimiento del número de estudiantes secundarios en el ámbito rural e impresionante el de jardines de infantes. (Albán Gómez, 1990).

La Ley de Educación de 1983 reconoció esta modalidad, hecho que fue ratificado por una reforma a la Constitución de 1979 en ese mismo año: “Art. 27. En los sistemas de educación que se desarrollen en las zonas de predominante población indígena, se utilizará como lengua principal de educación el quichua o la lengua de la cultura respectiva; y el castellano, como lengua de relación intercultural” (Ossenbach, 1999)

Se priorizó la enseñanza del castellano. La Constitución de 1945 por primera vez garantizó el uso del idioma “vernáculo”, el Kichwa o la lengua aborígen respectiva. Fue el origen de la educación bilingüe. La Alianza Femenina Ecuatoriana y la Federación Ecuatoriana de indios tuvieron importante papel en este proceso. Se establecieron

escuelas en la zona de Cayambe con maestros comuneros, entre los que estaba la líder indígena Dolores Cacuango<sup>12</sup>.

Desde 1978 la Pontificia Universidad Católica del Ecuador PUCE y su Instituto de Lenguas y Lingüística implementó un programa de alfabetización, unificación de la lengua, formación de líderes indígenas y una licenciatura en Kichwa.

En los ochenta y noventa frente a un Estado cada vez más débil se encontraba una ciudadanía en crecimiento, pero dispersa en sus demandas. El movimiento indígena hizo su ingreso en 1990 replanteando el concepto de Estado y las relaciones sociales vigentes. El tema de la educación intercultural bilingüe fue una de sus banderas. Otros movimientos ciudadanos menores colocaban los temas de las mujeres, del ambiente, de los DDHH y de los niños. En el tema educativo en los 80 y 90 no hubo una expresión social organizada de la sociedad civil, con excepción del movimiento indígena. Ella apareció en el 2002.

Desde el 2002 esta situación tuvo una ligera modificación. Voces ciudadanas de varios sectores sociales y regionales del país, inspiradas en los derechos de los niños y niñas y promotoras de acuerdos nacionales y del cumplimiento de metas educativas de calidad, como el Movimiento Ciudadano Contrato Social por la Educación, aparecieron señalando una postura diferente a la de los contendientes, demandando compromisos que fueran más allá de la

---

<sup>12</sup> Este y los siguientes párrafos son un resumen del libro "Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir" de la Universidad Intercultural Amautay Wasi, 2012, p. 157,158 y 159.

coyuntura, de los salarios, hacia soluciones estructurales y de largo aliento.

A inicios de los 2000 hubo un viraje en la construcción de la política. La sociedad civil “abrió la cancha” de las políticas educativas. Se pasó de una visión pedagógica a una visión política. La educación para todos debía ser construida por todos.

El 15 de Enero del 2007 Rafael Correa, en medio de grandes expectativas de cambio, asumió la presidencia de la república. La propuesta del nuevo mandatario fue “cambiar el rumbo de la historia y así volver a tener Patria” a través de una “Revolución ciudadana”.

La nueva Carta Constitucional nutrida por la sabiduría de los pueblos y nacionalidades indígenas, por los principios humanistas, de los derechos humanos y visiones ecologistas, bajo el concepto del Sumak Kawsay <sup>13</sup>.

El Plan Decenal de Educación fue aprobado mediante referendo el 26 de noviembre del 2006 y contempla ocho políticas: 1. Universalización de la educación inicial de 0 a 5 años.; 2. Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo.; 3. Incremento de la población estudiantil del Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de los jóvenes en la edad

---

<sup>13</sup> Sumak Kawsay es la denominación en Kichwa, idioma de uno de los pueblos originarios del Ecuador, que en castellano se traduce como Buen Vivir. El Sumak Kawsay tiene como uno de sus principios básicos la relación armónica entre los seres humanos y, a su vez, la relación armónica con la naturaleza. Los seres humanos somos parte de la naturaleza, Pachamama y establecemos entre nosotros relaciones de reciprocidad, complementariedad, aspectos básicos de la noción andina de la vida de raíces ancestrales.

correspondiente; 4 Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación de adultos; 5. Mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las instituciones educativas; 6. Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo; 7. Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida; 8. Aumento del 0.5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos el 6% del PIB.

De tal manera podemos observar este desarrollo de las políticas educativas amparados en nuestra codificación ecuatoriana, como lo cita la Constitución:

**Art. 3.- Son deberes primordiales del Estado:**

*1. Garantizar sin discriminación alguna el efectivo goce de los derechos establecidos en la Constitución y en los instrumentos internacionales, en particular la educación, la salud, la alimentación, la seguridad social y el agua para sus habitantes.*

**Sección quinta  
Educación**

**Art. 26.-** *La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el*

*derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo. (CONSTITUYENTE, 2008)*

**Art. 28.-** *La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente. Es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones. El aprendizaje se desarrollará de forma escolarizada y no escolarizada. La educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive.*

**Art. 29.-** *El Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural. Las madres y padres o sus representantes tendrán la libertad de escoger para sus hijas e hijos una educación acorde con sus principios, creencias y opciones pedagógicas. (CONSTITUYENTE, 2008)*

**Art. 46.-** El Estado adoptará, entre otras, las siguientes medidas que aseguren a las niñas, niños y adolescentes:

1. *Atención a menores de seis años, que garantice su nutrición, salud, educación y cuidado diario en un marco de protección integral de sus derechos.*

*7. Una educación que desarrolle sus potencialidades y habilidades para su integración y participación en igualdad de condiciones. Se garantizará su educación dentro de la educación regular. Los planteles regulares incorporarán trato diferenciado y los de atención especial la educación especializada. Los establecimientos educativos cumplirán normas de accesibilidad para personas con discapacidad e implementarán un sistema de becas que responda a las condiciones económicas de este grupo.*

Art. 57.- Se reconoce y garantizará a las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, de conformidad con la Constitución y con los pactos, convenios, declaraciones y demás instrumentos internacionales de derechos humanos, los siguientes derechos colectivos:

*14. Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje. Se garantizará una carrera docente digna. La administración de este sistema será colectiva y participativa, con alternancia temporal y espacial, basada en veeduría comunitaria y rendición de cuentas.*

*15. Construir y mantener organizaciones que los representen, en el marco del respeto al pluralismo y a la diversidad cultural, política*



*y organizativa. El Estado reconocerá y promoverá todas sus formas de expresión y organización.*

**Art. 286.-***Las finanzas públicas, en todos los niveles de gobierno, se conducirán de forma sostenible, responsable y transparente, y procurarán la estabilidad económica. Los egresos permanentes se financiarán con ingresos permanentes. Los egresos permanentes para salud, educación y justicia serán prioritarios y, de manera excepcional, podrán ser financiados con ingresos no permanentes. (CONSTITUYENTE, 2008)*

**Art. 343.-***El sistema nacional de educación tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que posibiliten el aprendizaje, y la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura. El sistema tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente. El sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.*

**Art. 344.-***El sistema nacional de educación comprenderá las instituciones, programas, políticas, recursos y actores del proceso educativo, así como acciones en los niveles de educación inicial, básica y bachillerato, y estará articulado con el sistema de educación superior. El Estado ejercerá la rectoría del sistema a través de la autoridad educativa*

*nacional, que formulará la política nacional de educación; asimismo regulará y controlará las actividades relacionadas con la educación, así como el funcionamiento de las entidades del sistema.*

**Art. 350.-** El sistema de educación superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo.

**Art. 351.-** El sistema de educación superior estará articulado al sistema nacional de educación y al Plan Nacional de Desarrollo; la ley establecerá los mecanismos de coordinación del sistema de educación superior con la Función Ejecutiva. Este sistema se regirá por los principios de autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integralidad, autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento, en el marco del diálogo de saberes, pensamiento universal y producción científica tecnológica global.

**Art. 352.-** El sistema de educación superior estará integrado por universidades y escuelas politécnicas; institutos superiores técnicos, tecnológicos y pedagógicos; y conservatorios de música y artes, debidamente acreditados y evaluados Estas

instituciones, sean públicas o particulares, no tendrán fines de lucro.

**Art. 353.-** El sistema de educación superior se regirá por: 1. Un organismo público de planificación, regulación y coordinación interna del sistema y de la relación entre sus distintos actores con la Función Ejecutiva. 2. Un organismo público técnico de acreditación y aseguramiento de la calidad de instituciones, carreras y programas, que no podrá conformarse por representantes de las instituciones objeto de regulación.

## **LEY ORGANICA DE EDUCACION SUPERIOR, LOES**

### **TITULO I AMBITO, OBJETO, FINES Y PRINCIPIOS DEL SISTEMA DE EDUCACION SUPERIOR**

**Art. 2.- Objeto.-** Esta Ley tiene como objeto definir sus principios, garantizar el derecho a la educación superior de calidad que propenda a la excelencia interculturalidad, al acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y con gratuidad en el ámbito público hasta el tercer nivel.

**Art. 3.- Fines de la Educación Superior.-** La educación superior de carácter humanista, intercultural y científica constituye un derecho de las personas y un bien público social que, de conformidad con la Constitución de la República, responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos.

**Art. 4.- Derecho a la Educación Superior.-** El derecho a la educación superior consiste en el ejercicio efectivo de la igualdad de oportunidades, en función de los méritos respectivos, a fin de acceder a una formación académica y profesional con producción de conocimiento pertinente y de excelencia. Las ciudadanas y los ciudadanos en forma individual y colectiva, las comunidades, pueblos y nacionalidades tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo superior, a través de los mecanismos establecidos en la Constitución y esta Ley.

*Art. 8.- Fines de la Educación Superior.- La educación superior tendrá los siguientes fines: a) Aportar al desarrollo del pensamiento universal, al despliegue de la producción científica, de las artes y de la cultura y a la promoción de las transferencias e innovaciones tecnológicas; b) Fortalecer en las y los estudiantes un espíritu reflexivo orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico; c) Contribuir al conocimiento, preservación y enriquecimiento de los saberes ancestrales y de la cultura nacional; d) Formar académicos y profesionales responsables, en todos los campos del conocimiento, con conciencia ética y solidaria, capaces de contribuir al desarrollo de las instituciones de la República, a la vigencia del orden democrático, y a estimular la participación social; e) Aportar con el cumplimiento de los objetivos del régimen de desarrollo previsto en la Constitución y en el Plan Nacional de Desarrollo;*

TITULO IV IGUALDAD DE OPORTUNIDADES CAPITULO 1 DEL PRINCIPIO DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES Art. 71.- Principio de igualdad de oportunidades.- El principio de igualdad de oportunidades consiste en garantizar a todos los actores del Sistema de Educación Superior las mismas posibilidades en el acceso, permanencia, movilidad y egreso del sistema, sin discriminación de género, credo, orientación sexual, etnia, cultura, preferencia política, condición socioeconómica, de movilidad o discapacidad. Las instituciones que conforman el Sistema de Educación Superior cumplirán con el principio de igualdad de oportunidades a favor de los ecuatorianos en el exterior, retornados y deportados, de manera progresiva, a través de su inclusión o del desarrollo de programas como los destinados a la implementación de educación superior a distancia o en línea. Las instituciones que conforman el Sistema de Educación Superior propenderán por los medios a su alcance que, se cumpla en favor de los migrantes el principio de igualdad de oportunidades. Se promoverá dentro de las instituciones del Sistema de Educación Superior el acceso para personas con discapacidad bajo las condiciones de calidad, pertinencia y regulaciones contempladas en la presente Ley y su Reglamento. El Consejo de Educación Superior, velará por el cumplimiento de esta disposición.

#### **CALIDAD DE LA EDUCACION SUPERIOR CAPITULO 1 DEL PRINCIPIO DE CALIDAD**

**Art. 93.- Principio de Calidad.-** El principio de calidad establece la búsqueda continua, auto-reflexiva del mejoramiento, aseguramiento y construcción colectiva de la cultura de la calidad

educativa superior con la participación de todos los estamentos de las instituciones de educación superior y el Sistema de Educación Superior, basada en el equilibrio de la docencia, la investigación e innovación y la vinculación con la sociedad, orientadas por la pertinencia, la inclusión, la democratización del acceso y la equidad, la diversidad, la autonomía responsable, la integralidad, la democracia, la producción de conocimiento, el diálogo de saberes, y valores ciudadanos.

#### **TITULO VI PERTINENCIA CAPITULO 1 DEL PRINCIPIO DE PERTINENCIA**

**Art. 107.- Principio de pertinencia.** - El principio de pertinencia consiste en que la educación superior responda a las expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional, y al régimen de desarrollo, a la prospectiva de desarrollo científico, humanístico y tecnológico mundial, y a la diversidad cultural. Para ello, las instituciones de educación superior articularán su oferta docente, de investigación y actividades de vinculación con la sociedad, a la demanda académica, a las necesidades de desarrollo local, regional y nacional, a la innovación y diversificación de profesiones y grados académicos, a las tendencias del mercado ocupacional local, regional y nacional, a las tendencias demográficas locales, provinciales y regionales; a la vinculación con la estructura productiva actual y potencial de la provincia y la región, y a las políticas nacionales de ciencia y tecnología.

#### **TITULO VII INTEGRALIDAD CAPITULO 1 DEL PRINCIPIO DE INTEGRALIDAD**

**Art. 116.- Principio de integralidad.** - El principio de integralidad supone la articulación entre el Sistema Nacional de Educación, sus diferentes niveles de enseñanza, aprendizaje y modalidades, con el Sistema de Educación Superior; así como la articulación al interior del propio Sistema de Educación Superior. Para garantizar este principio, las instituciones del Sistema de Educación Superior, articularán e integrarán de manera efectiva a los actores y procesos, de la educación inicial, básica, bachillerato y superior.

**Art. 160.- Fines de las instituciones de educación superior.**- *Corresponde a las instituciones de educación superior producir propuestas y planteamientos para buscar la solución de los problemas del país; propiciar el diálogo entre las culturas nacionales y de éstas con la cultura universal; la difusión y el fortalecimiento de sus valores en la sociedad ecuatoriana; la formación profesional, técnica y científica de sus estudiantes, profesores o profesoras e investigadores o investigadoras, contribuyendo al logro de una sociedad más justa, equitativa y solidaria, en colaboración con los organismos del Estado y la sociedad.*

### **III.-LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y SU APLICACIÓN DEL ODS 4:**

El aporte de las universidades se concreta en la creación de estrategias aplicadas y diseñadas desde las funciones de la educación superior, las cuales se pueden fortalecer y así contribuir en la construcción de nuevos escenarios, aportar conocimiento científico

e implementar las soluciones en medio de comunidades en riesgo de países en desarrollo.

Estos objetivos y metas son integrados e indivisibles y brindan orientación para la acción a fin de garantizar una vida sostenible, pacífica, próspera y equitativa a través de enfoques universales, transformadores e inclusivos (UNESCO, Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible, 2017).

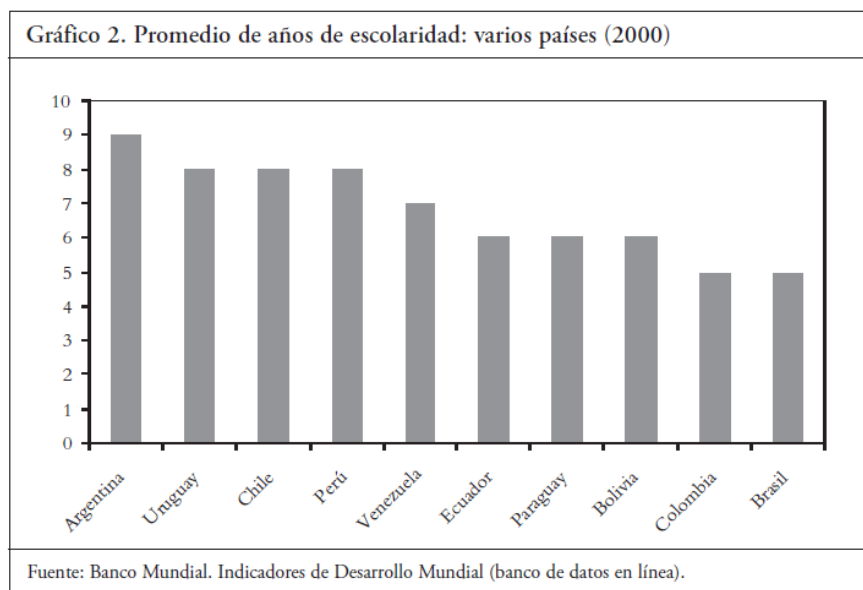
En este contexto se considera que la educación superior tiene un papel crucial para el logro de los ODS, dada su labor de generación y difusión del conocimiento y su preeminente situación dentro de la sociedad y, más aun, cuando se considera que todos los ODS basan sus argumentos en el conocimiento, solicitan nuevos conocimientos y sugieren cambios futuros con referencia a la creencia en la ciencia; por lo que, se considera que es una responsabilidad social de las IES llevar la ciencia tanto a los responsables políticos como a la sociedad en general.

la educación superior es nombrada expresamente, por ejemplo, en el odS 4, en su meta 4.3 “Para 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria”. (unidas, 2018)

A pesar de estas mejoras, las disparidades se mantienen entre los países, así como dentro de cada país. Esta tendencia muestra el promedio de los años de escolaridad para algunos países de América Latina. Brasil y Colombia son los países con los niveles más bajos de



escolaridad, mientras que Argentina y Uruguay son los países con el nivel más alto. Ecuador se encuentra entre los países con un bajo nivel de escolaridad.



De esta forma, las instituciones de educación superior contribuyen al logro de los objetivos del desarrollo sostenible (ODS) de la Agenda 2030,(4) entre ellos:

- ODS 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.
- ODS 10: Reducir la desigualdad en y entre los países.
- ODS 11: Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.

Para contribuir al logro del resto de los ODS, las instituciones de educación deben establecer proyectos concretos, que involucren acciones de formación, investigación, innovación y vinculación social, con un enfoque multidisciplinario, en consonancia con sus dominios académicos, incorporados a su modelo educativo, y desplegados en el currículo de sus programas de pre- y posgrado.

El objetivo busca alcanzar al 2030 una educación gratuita, inclusiva y de calidad para todos los niños hasta la culminación de la secundaria, con el convencimiento que es el motor para lograr el desarrollo sostenible.

Incluye el acceso igualitario a la formación técnica, sin distinción de género o ingresos y el acceso universal a la educación superior de calidad. La Agenda implica el compromiso de trabajar por el logro de los ODS basado en el goce de la soberanía plena sobre la riqueza, recursos y actividad económica, de cada Estado (ONU, 2015)

Avanzar en el acceso a una educación de calidad es un eje para la inclusión social y también un eslabón crucial para la inclusión laboral y el aumento de la productividad. Progresar en este ámbito está asociado a la reducción de la pobreza, la mejora en los indicadores de salud, la movilidad social ascendente y la ampliación de la posibilidad de ejercicio de la ciudadanía. Más años de escolarización mejoran las oportunidades laborales y habilitan para una participación más plena en sociedades democráticas (Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, Autonomía de las mujeres e igualdad de género en la agenda de desarrollo sostenible, 2016).

Sin embargo, desde el punto de vista teórico y técnico, el desafío de incorporar, introducir o integrar las dimensiones de los ODS en el curriculum universitario aún no parece suficiente (Albareda, 2019). El desarrollo de las competencias en sostenibilidad abordando los ODS desde la transversalidad o la especificidad, (Serrate González, 2019), tiene complejas implicaciones que van desde la consideración a los propósitos globales e institucionales hasta aspectos de índole más particulares o técnicos que involucran a las expectativas y acciones de los principales actores del proceso de educación universitaria, como son el estudiantado y el profesorado.

La creación de capacidades, a través de la educación, es un importante «medio de implementación» de los ODS (Australia/Pacific., 2017)y, por tanto, considerada una de las piedras angulares para su logro porque es esencial para alcanzar todos los objetivos

(UNESCO, Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible, 2017). Una educación de calidad conduce a mejores resultados de desarrollo para las personas, comunidades y países, incluyendo mejor acceso al campo laboral, mejor nutrición y salud, ampliación de la equidad de género, mayor resiliencia frente a los desastres y, ciudadanos más comprometidos, entre otros beneficios.

Una de las responsabilidades del Estado ecuatoriano es asegurar el mejoramiento permanente de la calidad en la educación, tal cual se estipula en el Art. 347 de la Constitución de la República, lo que se ratifica en la Ley Orgánica de Educación Intercultural donde se sostiene que la calidad es un principio mismo de la educación

ecuatoriana: “garantiza el derecho de las personas a una educación de calidad y calidez, pertinente, adecuada, contextualizada, actualizada y articulada en todo el proceso educativo, en sus sistemas, niveles, subniveles o modalidades; y que incluya evaluaciones permanentes” (CONSTITUYENTE, 2008)

Esto incluso e puede corroborar con la importancia que los estados latinoamericanos invierten en la educación, con el fin de cumplir con los ods 4.

Gasto Público en Educación como porcentaje del PIB

País	%	Año
Argentina	5,50	2016
Brasil	6,20	2015
Chile	5,30	2016
Colombia	4,45	2016
Costa Rica	7,30	2017
Ecuador	4,61	2017
México	4,91	2016
Panamá	4,53	2017
Perú	3,70	2016
República Dominicana	3,74	2013
Uruguay	4,80	2016

*Nota:* Elaboración propia con datos obtenidos del Banco Mundial (Banco Mundial, 2020)

\*Las fechas son la últimas actualizadas por el Banco Mundial

De tal manera otro punto a destacar de la aplicación de los ODS, 4. Son “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. (ONU, 2015) La pertinencia social de la educación superior supone la calidad en la formación, la cual se asocia, fundamentalmente a:

- La calidad de los recursos humanos que participan en los procesos formativos (fundamentalmente de los docentes y estudiantes).
- La calidad de la base material.
- La calidad de la gestión del proceso de formación.

Un papel fundamental en la calidad de la formación lo desempeña la gestión del proceso, la cual debe incidir positivamente entre otros aspectos en la calidad de los recursos humanos y la base material.

#### **IV.- CONCLUSIONES:**

- El logro de la calidad de la educación superior constituye un propósito estrechamente vinculado al cumplimiento del objetivo 4 de la Agenda 2030 y del resto de los objetivos de desarrollo sostenible.
- Las reformas contemplaron conceptos e instrumentos de eficiencia de la educación.
- las IES están trabajando cada vez más en y para el desarrollo sostenible, en la dimensión de la educación superior donde se vislumbra el mayor potencial para incorporar el desarrollo sostenible.
- Profundizar la integración de las funciones sustantivas desde el modelo educativo y el diseño de las mallas curriculares, los dominios académicos y considerando las necesidades de desarrollo del territorio.
- Fomentar las redes de colaboración para la realización de las prácticas pre profesionales y los proyectos de vinculación con la sociedad.

- Fomentar la formación académica de posgrado y la capacitación de los docentes de manera coherente con la oferta académica y las perspectivas de desarrollo de la institución.
- Desarrollar sistemas de gestión de la calidad que respondan a las necesidades del desarrollo de las instituciones de educación superior, y fundamentalmente a las exigencias de la sociedad.
- Las actividades y los ODS seleccionados permiten establecer relaciones entre las realidades locales y globales para que el profesorado que asiste a los cursos avance como ciudadanía global, comprometida con la transformación social que es necesaria para avanzar en derechos, igualdad y justicia.

#### **V.- BIBLIOGRAFÍA:**

(IESALC), I. I. (2008). «*Declaración de la Conferencia Regional sobre la Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES)*». CARTAGENA DE INDIAS: INSTITUTO INTERNACIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. (IESALC).

Albán Gómez, E. (1990). “*Situación del docente: lo académico profesional*”. Agonía de la educación media: AUTOR.

Albareda, S. G.-G.-F.-E. (2019). Implementing Pedagogical Approaches for ESD in Initial Teacher Training at. *Sustainability Journal*. 11(18), 18.

Alvarado, M. d. (2004). *La educación “superior” femenina en el México del siglo xix. Demanda social y reto gubernamental*. México, DF: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación..

- Ana Margarita Sosa Castillo, E. Í. (2016). La dimensión social de la pertinencia como complemento sustancial en el logro de la equidad en la educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior*. 2016 (1), 30-40.
- Argentina, G. (2020b). *Anuario Estadístico Educativo 2018. Ministerio de Educación*. BUENOS AIRES: Ministerio de Educación.
- AUDRETSCH, D. B. (2014). From the entrepreneurial university to the university for the entrepreneurial society. *Journal of Technology Transfer, Estados Unidos*, v. 39, n. 3,, 313-321.
- Australia/Pacific., S. (2017). *Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic*. AUSTRALIA NEW ZELAND: Australia/Pacific.
- Balán, J. (2020). Expanding Access and Improving Equity in Higher Education: The National Systems Perspective. *Schwartzman (Ed.), Higher Education in Latin America and the Challenges of the 21st Century*, 59-75.
- Bárcena, A. y. (2016). *El imperativo de la igualdad: por un desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe*. BUENOS AIRES: SIGLO XXI.
- Bareiro, L. y. (2018). *Igualdad de género mediante políticas públicas en estados inclusivos en el marco de la agenda 2030*. SANTIAGO DE CHILE: CEPAL.
- Boni, A. L.-F. (2016). Higher education and the post-2015 agenda: a contribution from the human development approach *Journal of Global Ethics* 12(1), 17-28.
- Boni, A. L.-F. (2016). Higher education and the post-2015 agenda: contribution from the human development approach *Journal of Global Ethics*,12(1), 17-28.
- Boudon, R. (1974). Education, opportunity, and social inequality. *changing* (5), 554-569.

- Bourdieu, P. y. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. SIGLO XXI.
- Brunner, J. &. (2020). The transformation of higher education in Latin America: from elite access to massification and universalisation. *Schwartzman, S. (Ed.). Higher education in Latin America and the challenges of the 21st century*, 31-41.
- Buchbinder, P. &. (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación: el sistema universitario argentino 1983-2007*. Sarmiento: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Bustelo, E. y. (1999). *Todos entran*. BOGOTA: SANTILLANA.
- Cecchini, S. y. (2011). *Protección social inclusiva: Una mirada integral, un enfoque de derechos*. SANTIAGO DE CHILE: CEPAL.
- CEPAL. (2007b). *Panorama Social de América Latina*, . SANTIAGO DE CHILE: CEPAL.
- CEPAL. (2010). *La hora de la igualdad: brechas por cerrar, caminos por abrir*. BRASILIA: NACIONES UNIDAS.
- CEPAL. (2016). *Autonomía de las mujeres e igualdad de género en la agenda de desarrollo sostenible*. SANTIAGO DE CHILE: CEPAL.
- CEPAL, d. (2016). *El empoderamiento de la mujer y su vínculo con el desarrollo sostenible*. NEW YORK: CEPAL.
- CES. (2018). *Instituciones de Educación Superior. Ecuador*. QUITO: CES.
- CHIROLEU. (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana en Educación*, 48(5), 1-15.
- CHIROLEU Adriana, y. D. (2007). "Estructura Social y desigualdades de Género. La situación de las mujeres en la



- Argentina de principios de siglo*". ROSARIO: Universitat de les Illes Balears, Dept. de Filosofia i Treball Social.
- Chiroleu, A. (2014). Alcances de la democratización universitaria en América Latina. *Revista Iberoamericana De Educación*, 65(1), 1-14.
- CONSTITUYENTE, A. (2008). *CONSTITUCIÓN DEL ECUADOR*. MONTECRISTI: CEP.
- COTINO HUESO, L. (2012:9). *El derecho a la educación como derecho fundamental. Especial atención a su dimensión social prestacional*. Madrid:: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- CRESALC/UNESCO. (1996). Informe final de la Conferencia Regional. *Informe del director del CRESALC*, 115-120.
- Delgado, K. E. (2017). *Propuesta de aplicación del enfoque de educación inclusiva en instituciones educativas pertenecientes a la Zona 9 del Distrito Metropolitano de Quito*. QUITO: Universidad Autónoma.
- Delgado, K. V. (2021). Educación inclusiva en la educación superior: Propuesta de un modelo de atención en Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(E-3), 14-27.
- DERRIDA, J. (2021). *"La Universidad sin condición"*. BUENOS AIRES.
- desarrollo, P. d. (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. NEW YORK: ONU.
- Djonú, P. L. (2018). Objectives of sustainable development and conditions of health risk areas. *Ambiente & Sociedade*, 21(1), 1-20.
- Ezcurra, A. M. (2020a). Democratización y desigualdades. El ciclo superior en América Latina en el siglo XXI. *Expansión de la educación superior en América Latina. Universidad de la República*, 121-144.

- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4-6.
- García de Fanelli, A. &. (2020a). Equidad y educación superior en América Latina. El papel de las carreras. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 58-75.
- Gasparini, L. (2019). *La desigualdad en su laberinto: hechos y perspectivas sobre desigualdad de ingresos en América Latina*. CABA: Universidad Nacional de La Plata.
- GENTILI, P. (2006). Exclusión y desigualdad en el acceso a la educación superior brasileña: el desafío de las políticas de acción afirmativa. *Íaz-Romero, P. (Ed.), Caminos para la Inclusión en la Educación Superior en Chile. Fundación EQUITAS*, 74-92.
- GIBBONS, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. PARÍS: UNESCO.
- González Gaudiano, E. (2007). *Educación Ambiental: trayectorias, rasgos y escenarios*. México,: Plaza y Valdés-Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Guendel, L., & Sorensen, B. (2000). *no se vigilan los derechos difícilmente se cumplen*. BOGOTA: INSTITUTO DE LA GOBERNABILIDAD.
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez*. MADRID: TROTTA.
- Haimovich Paz, F. (2017). Equity, quality, and variety of higher education. *Ferreira, M.M. et al. At a crossroads. higher education in Latin America*, 77-113.
- Hopenhayn, M. (2007). Derechos sociales, deudas pendientes y necesidad de un nuevo pacto social. *Notas de Población*, 34(85), 15-30.
- IESAIC, U. (2018). *Resúmenes ejecutivos. Conferencia regional*. CÓRDOBA-ARGENTINA: Universidad Nacional.

- Marles, C. P. (2013). La lúdica como estrategia para la educación y cultura ambiental en el contexto universitario. *UNIMAR*, 35(2), 283-292.
- Martínez Omaña, M. C. (2012). *“Nuevas aproximaciones en el estudio de la política pública: temas, enfoques y teorías en la última década en México”*. MÉXICO DF: Instituto de Investigaciones José María Luis Mora.
- MARTÍNEZ, C. D., MAVÁREZ, L. R., ROMERO, J. G., & ANTÚNEZ. (2012). Responsabilidad social universitaria, transferencia y mercadeo tecnológico: vinculación con el entorno social. *Revista Venezolana de Gerencia, Venezuela*, v. 17, n. 59,, 512-528.
- McCowan, T. (2019). *Higher Education For and Beyond the Sustainable Development Goals*. London : Palgrave Macmillan.
- Messner, D. (1999). *“Del Estado céntrico a la “sociedad de redes”. Nuevas exigencias a la coordinación social*. Plaza y Valdes.
- MUJERES, O. (2018). *Hacer las promesas realidad: la igualdad de género en la agenda 2030 para el desarrollo sostenible*”. USA: ONU.
- Murga-Menoyo, M. Á. (2018). La Formación de la Ciudadanía en el Marco de la Agenda 2030 y la Justicia Ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 37-52.
- Murillo, A. D. (2023). *La Vinculación Como Proceso de Desarrollo y Responsabilidad Social- Universitaria: Caso Facultad de Derecho y Gobernabilidad- UNIVERSIDAD ECOTEC*. GUAYAQUIL: COMPÁS.
- NAIDORF, J. (2016). *La Universidad para el público o la Universidad como espacio público. Esa es la cuestión*”,. Buenos Aires, .: G. Press.

- Nussbaum, M. (2006). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Planeta libros.
- ONU. (2015). *OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE*. SAO PAULO: ONU.
- ONU, O. d. (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. SAO PAULO: ONU.
- Ossenbach, G. (1999). Políticas educativas en el Ecuador 1944-1983. *En Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe (EIAL) Vol. 10, N° 1*.
- PEIXOTO, M. d. (2008). “Políticas de admissão ao ensino superior no Brasil. Trajetória histórica e políticas atuais”. QUITO: SEMPLADES.
- Pérez, V. (2004). *Derecho a la igualdad*. BOGOTÁ: DEFENSORÍA DEL PUEBLO.
- Raftery, A. E. (1993). Maximally maintained inequality: Expansion, reform. *opportunity in Irish education, 1921-75. Sociology of Education*, 41-62.
- Rizo, F. M. (2000). *Nueve retos para la educación superior*. MÉXICO.DF.: Funciones, actores y estructuras. México: Asociación Nacional.
- Sanahuja, J. A. (2015). *Más allá de 2015: Perspectivas y propuestas para la cooperación al desarrollo entre la Unión Europea y América Latina y el Caribe*. Hamburgo: Fundación EU-LAC.
- Serrate González, S. L.-R. (2019). Responsabilidad universitaria en la implementación de los objetivos de desarrollo sostenible. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology. [S.l.]*, v. 7, n. 2,, 183-196.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition*. CHICAGO: The University of Chicago Press.

- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? El destino del hombre en la aldea global.*. BUENOS AIRES: Fondo Cultura Económica.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. SALAMANCA: UNESCO.
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. visión y acción*. PARÍS: UNESCO.
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*», Conferencia Mundial sobre Educación Superior. PARÍS: UNESCO.
- UNESCO. (1998). *Informe mundial sobre la educación 1998: los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. MADRID: UNESCO.
- UNESCO. (2007). *Educación para todos: Un asunto de derechos humanos*. BUENOS AIRES: UNESCO.
- unesco. (2012). *World Atlas of Gender Equality in Education*. PARÍS-FRANCIA: UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. SANTIAGO: UNESCO.
- UNESCO. (2021). *"La Educación Superior en el Siglo XXI"*. SANTIAGO: UNESCO.
- Unidas, N. (1945). *Carta de la ONU*. San Francisco. SAN FRANCISCO: ONU.
- Unidas, N. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo*. NEW YORK: ONU.
- unidas, N. (2018). *la agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: una oportunidad para América latina y el Caribe*. Santiago de Chile: NACIONES UNIDAS.

- Unidas, N. (2020). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020*.  
<https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals->.
- VESSURI, H. (1996). Pertinencia de la educación superior latinoamericana a finales del siglo XX. *Nueva Sociedad*, 102-107.
- Vianna, C. P. (2004). O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil:1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, 34 (121), 77-104.

**Abg. Carlos Alcívar Trejo. Mgtr.**

Docente Tiempo Completo de la Facultad de Derecho y  
Gobernabilidad-  
Presencial Universidad ECOTEC  
Docente Medio Tiempo de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias  
de la  
Educación de la Universidad de Guayaquil.  
Phd. (C) UNIVERSIDAD DE CORDOBA ESPAÑA, en Ciencias Sociales  
y  
Jurídicas  
Phd. (C) en Ciencias Jurídicas de la Pontificia Universidad Católica de  
Argentina (UCA)  
Orcid.org/0000-0002-2937-1417  
calcivar@ecotec.edu.ec  
carlos.alcivart@ug.edu.ec

**Abg. Glécia Morgana da Silva Marinho, Mgtr.**

Graduada en Derecho por la Universidade de Fortaleza (UNIFOR) y  
en Historia por la Universidade Estadual do Ceará (UECE);  
Doctoranda en Ciencias Jurídicas por la Pontificia Universidad  
Católica de Sta. Ma. de Buenos Aires (UCA); Especialista en Derecho  
Constitucional (Universidade Candido Mendes – UCAM), Derecho  
Internacional y Relaciones Internacionales (UNIFOR). Postgraduanda  
en Educación Inclusiva (énfasis en superdotación/altas habilidades y  
espectro autista) y en Historia do Brasil (Instituto de Teología  
Aplicada – INTA); Técnica en mediación de conflictos (Columbia  
University).  
morganamarinho@uca.edu.ar  
Orcid- 0000-0001-9224-1896

**Lcda. Alejandra Carolina Arcos Arévalo. Mgtr.**

En NeuroPsicología y Educación  
En Ciencias de la Educación, mención en Psicología Educativa y  
Orientación.  
Docente Ocasional 1 Medio Tiempo. Facultad de Ciencias Sociales y  
Educación. UNEMI, Universidad Estatal de Milagro  
aarcosa5@unemi.edu.ec  
psicalejandraarcos@gmail.com  
Orcid.org/0000-0001-8895-8253

ISBN: 978-9942-33-776-4



9 789942 337764

**compAs**  
Grupo de capacitación e investigación pedagógica



@grupocompas.ec  
compasacademico@icloud.com