

# FORMACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD EN LAS UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS: ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL PROYECTO RISU

Norka Blanco-Portela  
*Universitaria Agustiniiana, Colombia*

Javier Benayas del Alamo  
*Universidad Autónoma de Madrid*

**RESUMEN:** El objeto de estudio se enfocó en los aspectos, tanto internos como externos que influyen y se relacionan con la integración de la sostenibilidad en las instituciones de educación superior (en adelante IES). El estudio se desarrolló en el marco de la segunda fase del proyecto RISU, “Definición de indicadores para la evaluación de las políticas de sustentabilidad en Universidades Latinoamericanas” (Benayas, 2014). En la segunda fase de RISU, participaron cuarenta y cinco IES, de diez países latinoamericanos. Más de la mitad de las universidades presentaron avances en las estrategias de formación y actualización de profesores. Así como más de la mitad de las universidades reportaron tener alguna comisión o grupo técnico encargado de asesorar a los centros en la adaptación de los currículos para introducir en ellos criterios de sostenibilidad. Las barreras que obstaculizaron los procesos de formación también fueron abordadas, coincidiendo con las identificadas por otros autores. La importancia del estudio radica, en el aporte al conocimiento sobre la necesidad de que los cambios al interior de la universidad tienen que darse no sólo desde la gestión ambiental de sus operaciones, sino que debe involucrar la transformación en sus funciones de docencia, investigación y extensión. El conjunto de acciones en todos los ámbitos, favorece la eficiencia del proceso de integración.

**PALABRAS CLAVE:** Formación para la sostenibilidad, educación superior, universidades latinoamericanas.

**OBJETIVOS:** El objetivo del estudio, se centró en conocer los cambios que ocurrieron al interior de las IES, posterior a la aplicación en el año 2014 del cuestionario RISU, en especial en los trece indicadores del ámbito docencia. El conocer el cambio, nos permitió acercarnos a las realidades de los diversos procesos que priorizan, o no, las instituciones en el camino a la formación para la sostenibilidad y analizarlo a la luz de los ámbitos de acción prioritarios 2 y 3 del Plan de Acción Global GAP (UNESCO, 2014).

## MARCO TEORICO

Las prácticas insostenibles suelen ser la base de desigualdades sociales, económicas y ambientales. A su vez, que repercuten en acelerar el problema de la degradación del medio ambiente y, por ende, en la disminución de la calidad de vida. Por lo tanto, se “requiere de un cambio de paradigma que solo puede darse en nuestra sociedad mediante la educación y el aprendizaje” (Bocoba, 2014, p.4). Complementando la idea anterior Sterling, nos recuerda que no es cualquier tipo o forma de educación, si no, la educación fundada en un pensamiento sistémico, holístico y complejo, que reconoce la interdependencia entre las personas y la naturaleza, puede facilitar el cambio de paradigma requerido para lograr un futuro más sostenible (Sterling, 2001).

En esta compleja tarea de cambiar la forma en que pensamos y actuamos, las universidades tienen la oportunidad de jugar un importante papel, como impulsores del cambio de las nuevas generaciones de profesionales que forman. Sin embargo, es necesario que las universidades también asuman internamente un cambio sistémico y nuevas formas de trabajo (Sterling et al 2013). El esfuerzo que se dedica en el estudio y planeación para la transformación de los currículos y la práctica docente, debe también ir acompañado de un programa institucional de desarrollo profesional, que facilite y acompañe la formación de los profesores, no solo con la información requerida, sino también con el componente pedagógico involucrado en su enseñanza (Callejas et al., 2017).

De esta manera, como plantea Tilbury et al., (2005, p.40) “establecer enfoques institucionales enteros para el cambio basado en el aprendizaje para la sostenibilidad, debe incluir la administración de la institución, el plan de estudios, la investigación, la divulgación y las operaciones a través de un enfoque de aprendizaje organizacional”. Siendo así, la formación para la sostenibilidad requiere de dos grandes componentes institucionales, por un lado, los relacionados con el proceso formativo de todos los actores de la comunidad académica, pero a la vez del respaldo institucional, expresado en su cultura organizacional comprometida e involucrada directamente en el cambio para la integración.

Alineado con lo anterior, el GAP en dos de sus cinco ámbitos de acción prioritarios, se orienta hacia estas dos grandes componentes institucionales, que mencionamos en el punto anterior. El ámbito de acción prioritaria 2 “Transformar los entornos de aprendizaje y formación”, expresado con un ejemplo “Las universidades incorporan la sostenibilidad al funcionamiento de sus campus, su gobernanza, sus políticas y su administración” (UNESCO, 2014, p.18). Y el ámbito de acción prioritaria 3 “Crear capacidades entre los educadores y formadores”, en este se plantea, “integrar la EDS en la formación de su personal docente, a fin de mejorar sus capacidades para impartir enseñanza sobre cuestiones de sostenibilidad, para llevar a cabo y supervisar las actividades de investigación conexas” (p.20).

Siendo así, la segunda fase de RISU, se orientó al conocimiento de estos dos componentes en las cuarenta y cinco universidades participantes. Por un lado, indagando sobre el ámbito de acción prioritaria 2, a través de 10 ámbitos y 101 indicadores que recogen la información de los entornos de aprendizaje. Y por el otro, el ámbito de acción prioritaria 3, expresado en RISU a través del ámbito Docencia y sus trece indicadores, cuyos resultados se presentan a continuación.

## METODOLOGÍA

La investigación cualitativa correspondió a la segunda fase de aplicación del Proyecto RISU, “Definición de indicadores para la evaluación de las políticas de sustentabilidad en Universidades Latinoamericanas” (Benayas, 2014). El estudio se desarrolló durante el segundo semestre del año 2015 y el primer semestre del 2016. En este periodo, se realizaron entrevistas a profundidad a cuarenta y cinco líderes de sostenibilidad de IES pertenecientes a diez países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa

Rica, Guatemala, México, Perú, República Dominicana y Venezuela. Se diseñó un instrumento denominado guion de entrevista, el cual consistía en una serie de indagaciones que permitieran dar cuenta del ámbito Docencia y sus 13 indicadores, así como las barreras que habrían encontrado en el proceso. Previo al encuentro virtual, se envió el guion, para que el líder de sostenibilidad, pudiera reunir la información pertinente.

Las entrevistas, se ingresaron al QSR Nvivo 10 software (QSR Internacional, 2016), para facilitar el proceso de codificación y extracción de los datos. Posteriormente, se utilizó el análisis de contenido cualitativo (Mayring, 2000), como método para el análisis de la información obtenida de las entrevistas. Los resultados, de este ámbito se analizaron de forma comparativa con los resultados obtenidos en la fase 1 de RISU. El análisis no sólo se orientó hacia las acciones que adelantaron cada universidad posterior a la aplicación del cuestionario RISU, sino también a los obstáculos que impidieron su avance. En la Tabla 1., se presentan los indicadores de RISU del ámbito Docencia abordado en las entrevistas.

Tabla 1.  
Indicadores de RISU ámbito Docencia. Fuente: Benayas (2014)

<i>ÁMBITO DOCENCIA</i>	
indicador 1	Existe en la política de sustentabilidad mención expresa a las actividades docentes
indicador 2	Se incorpora al menos en el 10% de los currículos académicos de las distintas carreras la perspectiva de la sustentabilidad
indicador 3	Se han definido de manera explícita competencias y/o capacidades transversales básicas en sustentabilidad en algunas carreras
indicador 4	En algunas carreras de temática no ambiental se han incluido de forma específica contenidos sobre sustentabilidad adaptados al contexto de la carrera
indicador 5	Existen programas de grado o pregrado (carreras profesionales) específicas sobre medio ambiente o sustentabilidad
indicador 6	Existen programas de posgrado (especializaciones, maestrías o doctorados) específicos sobre medio ambiente y sustentabilidad
indicador 7	Existen opciones de énfasis en sustentabilidad en algunas de las carreras que se ofertan
indicador 8	Existen estrategias de formación y actualización de docentes para fortalecer la perspectiva ambiental y de sustentabilidad en la docencia y en los planes de estudio
indicador 9	Existe alguna comisión o grupo técnico encargado de asesorar a los centros en la adaptación de los currículos para introducir en ellos criterios de sustentabilidad
indicador 10	Se realizan proyectos de fin de carrera o trabajos de posgrado relacionados con la sustentabilidad en la universidad
indicador 11	Hay asignaturas que utilizan el campus de forma sistemática para la realización de prácticas docentes sobre medio ambiente o sustentabilidad
indicador 12	Existe una metodología institucional estandarizada para verificar que asignaturas incorporan la sustentabilidad
indicador 13	Existe una herramienta para evaluar el aprendizaje en sustentabilidad

## RESULTADOS

En la Tabla 2., se presentan los resultados comparados entre las dos fases de RISU, para cada indicador. Los números, corresponden a la cantidad de universidades que mencionaron en su entrevista que presentaban cambios. Los cambios se reportan en tres niveles.

Tabla 2.  
Resultados comparados de fase 1 y 2 de RISU, para cada indicador

Ámbito Docencia	RISU fase 1			RISU fase 2		
	si tienen	no tienen	tienen algo	si tienen	no tienen	tienen algo
indicador 1	23	22	0	sin cambio		
indicador 2	20	25	0	21	23	1
indicador 3	11	13	21	sin cambio		
indicador 4	7	9	29	13	6	26
indicador 5	6	13	26	7	13	25
indicador 6	13	9	23	16	8	21
indicador 7	11	16	18	sin cambio		
indicador 8	10	20	15	13	16	16
indicador 9	3	29	13	8	25	12
indicador 10	16	7	22	17	7	21
indicador 11	14	7	24	sin cambio		
indicador 12	10	35	0	sin cambio		
indicador 13	2	43	0	sin cambio		

En la Tabla 2., se observan que, en 7 de los 13 indicadores, si reportaron cambios posteriores a la aplicación de RISU, la Fig. 1, lo ilustra con más detalle. También que el mayor número de estos cambios corresponden al nivel “tienen algo”.

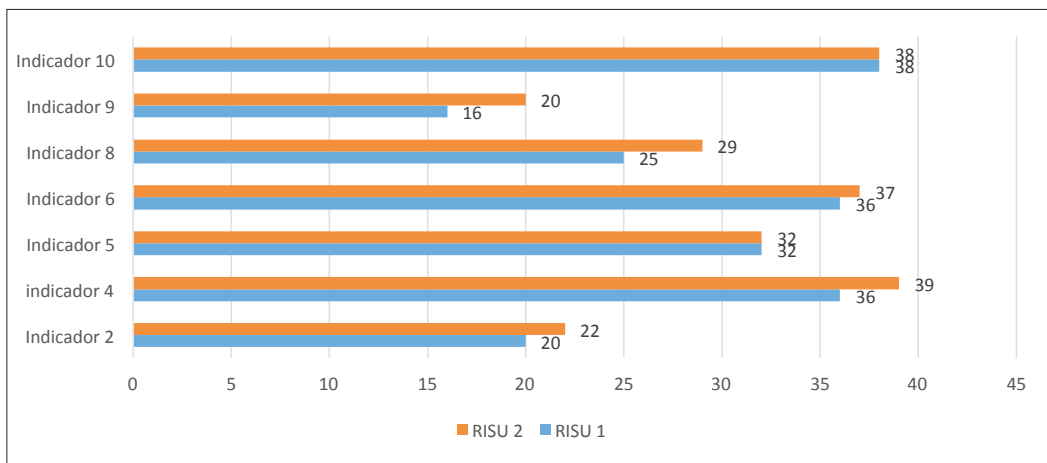


Fig. 1 Número de universidades que reportaron cambios (sumatoria de si tienen y tienen algo) por indicador

En la Fig. 1, se aprecia que los indicadores 8 y 9 fueron los que mayores cambios presentaron. Podemos con este resultado intuir que la conformación de equipos de expertos que analicen los currículos y estudien las diferentes estrategias para incorporar la sostenibilidad, es un paso por el que inician numerosas universidades. El indicador 8, también presentó cambios, lo cual demuestra que a la par que se transforma el currículo se generan acciones relacionadas con la formación profesional de los profesores. Al respecto, Holdsworth et al., (2007) señala “La Formación Profesional es necesaria para proporcionar a los educadores la capacidad de entender la sostenibilidad como un marco conceptual

general; ... la capacidad para emprender tal cambio curricular” (p.135). La incorporación de temas de sostenibilidad en los programas no ambientales, también fue tenido en cuenta en algunas universidades, como refleja el cambio del indicador 4.

Por otro lado, de las 45 IES participantes en la fase 2 de RISU, 26 de ellas no presentaron cambios en ninguno de los 13 indicadores; 13 de ellas presentaron cambios en un solo indicador; 3 en dos indicadores y una sola reporto cambios en 4 de los 13 indicadores, como muestra la Fig. 2.

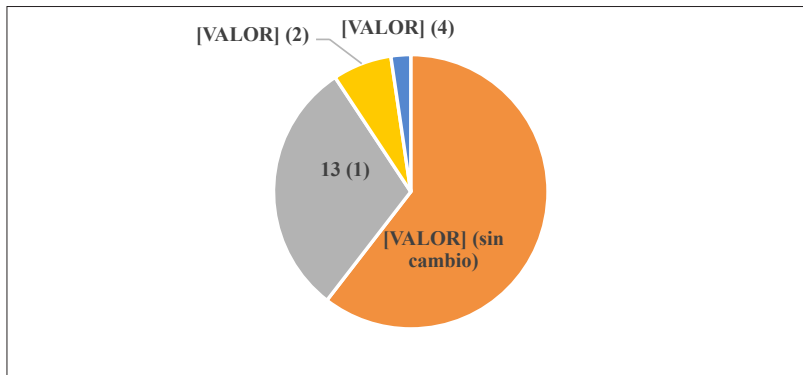


Fig. 2 Número de universidades en relación con el número de indicadores en los que reportaron cambios.

La última indagación del estudio, se centró en las barreras que los líderes de sostenibilidad de las universidades encontraron como obstáculos en la formación para la sostenibilidad. Los líderes identificaron la ausencia de acciones en este ámbito, en muchos casos por encontrarse más centrados en el trabajo de los otros 10 ámbitos, teniendo en cuentas que el equipo de sostenibilidad en las universidades, lo constituye en el mejor de los casos dos personas y en la mayoría de ellas, una sola persona, que orquesta la complejidad del proceso de integración. A esto se le suman las barreras que dificultan el proceso de formación (Tabla 3).

Tabla 3.

Barreras en la formación para la sostenibilidad reportadas por los líderes

BARRERAS ÁMBITO DOCENCIA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- No existen políticas claras para integrar la sostenibilidad en el currículo.</li> <li>- No hay claridad en cómo integrar la sostenibilidad en la enseñanza.</li> <li>- El proceso es muy lento</li> <li>- El asunto de cambiar la maya curricular es muy difícil</li> <li>- Los profesores no se consideran expertos en desarrollo sostenibles y temen ser criticados</li> <li>- Falta de interdisciplinariedad</li> <li>- Las fronteras disciplinares, limitan investigación y aprendizaje holístico</li> <li>- El entorno competitivo de la universidad, favorece los límites de departamentos y entorpece la visión de conjunto, dificultando el trabajo cooperativo</li> <li>- Administración conservadora</li> <li>- Departamentos y facultades independientes proporcionan barreras de inercia en el modelo de integración</li> <li>- La “libertad de cátedra”, es la excusa para que los profesores se resistan a involucrarse</li> <li>- Los departamentos más fuertes suelen ser los más resistentes al cambio, su fundamento es que debido a que, como son fuertes no hay razón para el cambio.</li> </ul>

Las barreras anteriores, coinciden con las encontradas en otros estudios (Thomas y Nicita, 2002; Tilbury et al., 2005; Cebrian et al., 2014). La ausencia de cambios en las universidades en el ámbito docencia, contrasta con los cambios presentados en otros ámbitos. Este resultado evidencia, la necesidad de aunar esfuerzos para trabajar por igual en todas las dimensiones. Los ámbitos que la universidad no prioriza y dejan de lado su intervención, se pueden convertir en obstáculos a largo plazo para el conjunto de la universidad. Esto conlleva, un desgaste en los esfuerzos y recursos de las instituciones, que repercuten en un alejamiento del proceso de integración.

## CONCLUSIONES

La formación para la sostenibilidad en las IES, debe abordarse no solo desde el proceso de enseñanza y aprendizaje, también debe tenerse en cuenta su estudio dentro del conjunto de ámbitos que reflejan la integración de la sostenibilidad en las instituciones. Las universidades participantes en el estudio presentaron un resultado moderado de cambios a nivel general en el ámbito Docencia de RISU. Un número significativo de universidades, no reportaron cambios en ninguno de los trece indicadores del ámbito. Las barreras que obstaculizan los procesos de formación, pueden estar interviniendo en los bajos niveles de acciones docentes. La necesidad de un trabajo a nivel global, requiere equipos de sostenibilidad con un mayor número de integrantes que puedan abordar la complejidad de las tareas, unido al apoyo real de las directivas, para lograr una eficiente integración y una mejora en comportamientos más sostenibles, de todos los actores que conforman la comunidad universitaria.

Para apoyar el proceso de formación para la sostenibilidad de los profesores universitarios de Latinoamérica, en el año 2017 se inició el desarrollo de un proyecto piloto “Academy Latinoamérica”. El proyecto es la versión latinoamericana de aplicación del proyecto europeo “Academy UE4SD”, en la que participan cuatro universidades colombianas y tutores de cinco universidades españolas. La proyección de “Academy Latinoamérica” se orienta a involucrar gradualmente las universidades participantes en RISU, buscando aportar a la mejora de los resultados presentados en esta comunicación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENAYAS, J. (2014). Proyecto RISU. Definición de Indicadores para la evaluación de las políticas de sustentabilidad en universidades latinoamericanas. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid y Alianza de Redes Iberoamericanas de Universidades por la Sustentabilidad y el Ambiente. 52 pp.
- BOKOBA, I. (2014). Prólogo, Roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development. UNESCO.
- CALLEJAS, M. M., BLANCO-PORTELA, N., LADINO-OSPINA, Y., TUAY R.N. and OCHOA, K. (2017) Professional development of university educators in ESD: a study from pedagogical styles. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18(4).
- CEBRIÁN, G., GRACE, M., & HUMPHRIS, D. (2015). Academic staff engagement in education for sustainable development. *Journal of Cleaner Production*, 106, 79-86.
- HOLDSWORTH, S., WYBORN, C., BEKESY, S., & THOMAS, I. (2008). Professional development for education for sustainability: How advanced are Australian universities? *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(2), 131-146.
- MAYRING, PH, 2000. Qualitative content analysis. FQS\_Forum: Qualitative Social Research 1 (2). Available at: <http://www.uts.utoronto.ca/wkmacd/IDSC10/Readings/text%20analysis/CA.pdf>.

- STERLING, S., MAXEY, L., and LUNA, H. (Eds) (2013). *The Sustainable University: Progress and prospects*. Earthscan/Routledge, London and New York.
- STERLING, S. (2001). Sustainable Education Re-visioning Learning and Change Schumacher Briefings Number 6, Green Books, Devon.
- THOMAS, I. and NICITA, J. (2002), Sustainability education and Australian universities, *Environmental Education Research*, Vol. 8 No. 4, pp. 475-92.
- TILBURY, D., KEOGH, A., LEIGHTON, A. and KENT, J. (2005), A National Review of Environmental Education and its Contribution to Sustainability in Australia: Further and Higher Education, Australian Government Department of the Environment and Heritage and Australian Research Institute in Education for Sustainability (AIRES), Canberra, available at: [www.aries.mq.edu.au/pdf/Volume5\\_brochure.pdf](http://www.aries.mq.edu.au/pdf/Volume5_brochure.pdf) (accessed January 2017).
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION (UNESCO). 2014). UNESCO roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development.

