



FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y
EMPRESARIALES

EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD
**Construcción antropológica de los agentes de
cambio**

Autor: Natalia Fernández de Cañete de Irazo
Director: Carmen Valor Martínez

Madrid
Abril, 2018

Natalia
Fernández de Cañete
De Irazo

**EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD:
CONSTRUCCIÓN ANTROPOLÓGICA DE LOS AGENTES DE CAMBIO**



RESUMEN

La presente investigación analiza el papel que juega la educación universitaria en la lucha por garantizar un futuro sostenible para el planeta a través del análisis hermenéutico de las principales conferencias universitarias.

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) se articula en dos visiones diferentes que proponen aproximaciones distintas sobre cómo conseguir los objetivos marcados para afectar al impacto medioambiental.

Este trabajo es defensor del modelo que enfatiza la necesidad urgente de crear agentes para el cambio comprometidos con la promoción del desarrollo sostenible y hacer frente a las cuestiones sociales y ecológicas como solución a los problemas de insostenibilidad, frente al modelo que propone la creación de nuevas capacidades o competencias como medio para alcanzar los resultados consensuados.

Del mismo modo, el estudio busca determinar qué tipo de perspectiva se está institucionalizando desde los documentos oficiales de educación para la sostenibilidad y sugiere ciertas recomendaciones.

PALABRAS CLAVE

Desarrollo sostenible; sostenibilidad; educación universitaria; agentes de cambio; sujeto neoliberal; medio ambiente; ética; moral; conferencias universitarias; subjetificación; competencias.

ABSTRACT

The following paper analyzes college education and the role it plays in the fight to assure a sustainable future for the planet. It takes into account the existing need to create change agents committed to promote sustainable development and to face social and ecological issues. The paper defines two different views on how to achieve those objectives and aims to determine what type of perspective is being institutionalized by the official education documents.

ÍNDICE

1. Introducción	5
1.1. Contextualización	5
1.2. Objetivos	6
1.3. Estructura	6
2. Enfoques en cuanto a la Educación para el Desarrollo Sostenible	8
2.1. Introducción	8
2.2. Enfoque competencial	12
2.3. Enfoque basado en subjetivización	17
3. Método	25
4. Análisis de los documentos oficiales de educación para el desarrollo sostenible (EDS).....	27
4.1. Análisis inter-document: Resultados	29
5. Conclusiones.....	38
5.1. Recomendaciones.....	39
6. Referencias	41
Anexo 1: Análisis intra-document	47

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Contextualización

Se ha discutido repetidamente la necesidad de generar un cambio en la educación con el objetivo de garantizar un futuro sostenible para el planeta, pues el progreso realizado en relación al desarrollo sostenible es cuanto menos, decepcionante (Allen, Cunliffe, y Easterby-Smith, 2016). Es imprescindible que se produzca un cambio, porque si éste no se produce, será inevitable un colapso medioambiental en menos de 100 años (Dobson, 2007).

Hay un acuerdo generalizado en que la educación universitaria para el desarrollo sostenible juega un papel vital para que se produzca dicho cambio. Por ello, la educación se ha priorizado como una estrategia fundamental que tiene un rol imprescindible para lograr el desarrollo sostenible (Adomßent, Fischer, Godemann, Herzig, Otte, Rieckmann, y Timm, 2014).

El presente trabajo estudia el debate que se plantea acerca de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). El papel de la educación a nivel universitario dentro del contexto de una sociedad que experimenta un cambio hacia la sostenibilidad es un tema que capta la atención académica. La literatura que hace referencia a esta situación está dominada fundamentalmente por estudios empíricos y descriptivos sobre aproximaciones específicas, así como estrategias e iniciativas de instituciones concretas; pero también hay estudios que establecen la necesidad de que las universidades se involucren más en la educación para la sostenibilidad.

Muchos autores definen cuáles son las mejores prácticas y las pautas que se deben seguir para lograr desarrollo así como la implementación de las mismas y la evaluación de programas adecuados (Stephens y Graham, 2009), pero la mayor parte de aquellos que tratan el tema, coinciden en que hace falta más investigación y conocimiento acerca de cuál es la forma más eficiente de educar agentes de cambio para la sostenibilidad, y muchas universidades y escuelas de negocios se han comprometido con la iniciativa de incrementar las investigaciones y las actividades relacionadas con la responsabilidad social corporativa y la administración de la sostenibilidad (Hesselbarth y Schaltegger, 2013).

1.2. Objetivos

La presente investigación busca:

- Subrayar la importancia de la educación universitaria en el logro del desarrollo sostenible.
- Presentar los dos modelos de enseñanza que existen: el enfoque competencial y el enfoque de subjetificación.
- Determinar cuál es la aproximación que hace falta para provocar un cambio real en el desarrollo sostenible.
- Establecer - a través de un análisis cualitativo - qué visión se está institucionalizando desde los documentos oficiales de educación para la sostenibilidad.
- Comprobar si la visión que se institucionaliza se corresponde con la necesaria para avanzar el progreso realizado en cuanto al desarrollo sostenible.
- Sugerir recomendaciones en base a los resultados obtenidos a partir de la realización del trabajo.

1.3. Estructura

En el capítulo 2 expone el debate existente en cuanto a la educación superior para el desarrollo sostenible. Existen dos grandes aproximaciones a la educación para la sostenibilidad: por un lado, el enfoque competencial y por otro el enfoque de subjetificación. Ambas visiones se explicarán en detalle en el capítulo 2 y se profundizará en el problema a lo largo de los siguientes, tratando de entender qué enfoque se está promoviendo en los documentos oficiales emitidos por los actores del más alto nivel, y qué tipo de sujeto se puede inferir de los documentos. Por ello, se concluirá el capítulo con la formulación de las siguientes preguntas de investigación: *¿En qué medida los documentos oficiales de educación para la sostenibilidad (EDS) promueven un nuevo sujeto? ¿Cómo es este sujeto? ¿Qué sujeto se promueve?*

El capítulo 3 expondrá el método utilizado para analizar dichos documentos, el cuál consistirá en el análisis interpretativo y hermenéutico del discurso que es, en definitiva, un análisis descriptivo más que crítico. Abordará también la selección de documentos y la razón de su elección así como la explicación de cómo se ha llevado a cabo el análisis.

El capítulo 4 abordará la idea propuesta mediante el análisis de los documentos oficiales de educación para el desarrollo sostenible (EDS) emitidos por UNESCO y las Conferencias Universitarias registradas en la página web oficial de la Asociación Internacional de Universidades (Educación Superior e Investigación para el Desarrollo Sostenible). Por tanto, el capítulo 3 se corresponde con los resultados de la investigación.

Finalmente, se expondrán las conclusiones del estudio así como ciertas recomendaciones.

2. ENFOQUES EN CUANTO A LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

2.1. Introducción

La educación a la sostenibilidad está orientada por dos visiones o aproximaciones diferentes que se organizan en dos escuelas: en primer lugar, un enfoque competencial basado en crear nuevas capacidades, y en segundo lugar un enfoque basado en subjetificación, es decir, en crear nuevas subjetividades o construcciones antropológicas; la creación de un nuevo modelo de sujeto en el que se puedan anclar identidades individuales más adecuadas para la transición hacia la preocupación y compromiso con el desarrollo sostenible por parte de los individuos.

El primer enfoque entiende que el cambio vendrá de alumnos/as que desarrollen competencias necesarias para la transición; por eso, parece asumir que el problema del colapso medioambiental está en la actual incapacidad de los agentes para realizar los cambios necesarios, mientras que el segundo enfoque entiende que la raíz del problema actual es diferente. En síntesis y conforme a lo defendido por esta segunda aproximación, se podría decir que lo que está en la base es un problema moral, no técnico: la construcción antropológica predominante en la actualidad a la que se suele denominar el sujeto neoliberal, explicado en el apartado 2 de este capítulo con más detalle pero que es, a grandes rasgos, un individuo guiado por una forma de conducta alineada con el modelo socio-económico vigente hoy en día (Díez Gutiérrez, 2014). Partiendo de la idea de que el problema reside en la asimilación y generalización de este tipo de sujeto, se defiende la necesidad de cambiar el sujeto o construcción antropológica existente porque solo así los alumnos podrán iniciar un cambio trascendental en los distintos dominios de su vida que les permita estar más comprometidos con las prácticas medioambientales y sociales deseadas.

A lo largo de este capítulo se profundizará en las principales diferencias que entrañan ambas perspectivas. El objetivo del capítulo consiste en ahondar en los dos enfoques que se plantean en el debate con respecto a la educación para el desarrollo sostenible, señalando en qué hacen énfasis cada una de las posturas.

La sostenibilidad plantea un desafío para la educación porque no trata solamente sobre proteger los ecosistemas y controlar el impacto medioambiental de las organizaciones, procesos y productos a través de las instituciones. Es también proteger la riqueza de los recursos que dispone el planeta de forma que al utilizarlos no se destruyan, dejando en igualdad de oportunidades a las generaciones futuras para que también se puedan beneficiar de ellos (Allen, Cunliffe, y Easterby-Smith, 2016). Por eso, es importante desarrollar procesos educativos que informen y transformen las formas de vivir y trabajar tanto de estudiantes como profesionales; para conseguir este objetivo las universidades cobran una importancia fundamental en la educación de futuros líderes responsables y la transición hacia sociedades sostenibles (Hesselbarth y Schaltegger, 2013). Sterling (2001) identificó tres aproximaciones principales de la educación a la sostenibilidad: (1) educación *sobre* la sostenibilidad – que se centra en el aprendizaje de contenidos, la adquisición de conocimientos-; (2) educación *para* la sostenibilidad – se basa en un aprendizaje para el cambio, que incluye conocimientos pero va más allá de ellos mediante la incorporación de valores y capacidades -; (3) educación *como* sostenibilidad – fundamentada en una visión holística y dinámica de las interacciones entre las personas y el medio - (Tapia-Fonllem, Fraijo-Sing, Corral-Verdugo, y Ortiz Valdez, 2017). La Organización de las Naciones Unidas proclamó el Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014 (DEDS), que defiende esta última aproximación identificada por Sterling: Educación *para* la sostenibilidad en lugar de Educación *sobre* sostenibilidad. Así, el objetivo principal del Decenio es integrar los principios, valores y prácticas del desarrollo sostenible en todos los aspectos de la educación y el aprendizaje. Este esfuerzo a nivel educativo se entiende que llevará a cambios en comportamiento que se traducirán en un futuro más sostenible en términos de integridad medioambiental, viabilidad económica y una sociedad más justa para las generaciones presentes y futuras. La educación debería animar a los alumnos a desarrollar una aproximación personal a las cuestiones medioambientales globales para crear desarrollo sostenible en su forma de vivir y trabajar (UNESCO, 2012).

Aunque parece bastante evidente que no es suficiente con aproximarse al problema desde la educación universitaria si esta se plantea exclusivamente como educación *sobre* sostenibilidad, existe una gran resistencia entre

universidades y alumnos a estos planteamientos más morales (Díez Gutiérrez, 2014), entre otros, porque está muy asentada la idea de la universidad como apilador de conocimientos con una supuesta neutralidad ya que las universidades son defendidas como centros técnicos y muchos rechazan su articulación como actor político-moral: *“los sistemas educacionales han ido evolucionando hacia una formación crecientemente teórica y técnica en detrimento de una formación moral”* (Montuschi, 2002). Parece que el papel de las universidades ha quedado relegado a ser simplemente transmisoras de conocimiento, por lo que puede ocurrir que realmente se institucionalice la educación sobre sostenibilidad y no la educación para la sostenibilidad, aspecto éste que trata de elucidar el presente trabajo.

En definitiva, observamos que se aprecia un consenso claro en cuál es el problema que esta situación plantea – es necesario un cambio -, y en que la educación superior para el desarrollo sostenible es un elemento imprescindible en la solución a este problema. Sin embargo, existe mucho debate en cuanto a su implantación: por un lado, el enfoque que se debe utilizar y por otro, cómo llevarlo a cabo, debido principalmente a la tensión entre los tres objetivos fundamentales que la educación universitaria persigue: generar conocimiento, educar ciudadanos y líderes, y abordar problemas sociales urgentes (Stephens y Graham, 2009).

Finalmente, se podría determinar por tanto que la primera escuela, el enfoque competencial, plantea la educación para la sostenibilidad como un problema técnico. Como se explicará luego, esta es la visión que actualmente goza de más aceptación a lo largo de la literatura y que establece la solución al problema mediante el desarrollo de capacidades. Esta forma de entender la educación para la sostenibilidad asume que, si los estudiantes adquieren las capacidades necesarias para solucionar el problema técnico, éste sería resuelto. Esta escuela enfatiza las competencias con sesgo cognitivo, las de procesamiento de información y de resolución de problemas, pero aún destacando aspectos personales e intrapersonales no deja de ver la sostenibilidad como una dificultad técnica. Muchos autores que promueven estos cambios se presentan como éticamente neutros pero sus propuestas, al no reflexionar sobre las causas últimas que causan la insostenibilidad de nuestro modelo socioeconómico – el neoliberalismo -, pueden no ser suficientes para resolver el problema.

Entre otros, se puede destacar a: Wiek, Whitycombe y Redman (2011) quiénes determinan que las cinco competencias principales son: competencia de pensamiento sistémico, competencia para anticipar, competencia normativa, competencia estratégica y competencia interpersonal. En su modelo, el objetivo último de la educación es que la integración de todas las competencias sea una aproximación a la investigación sobre sostenibilidad y la resolución de problemas. Además, Hoskins y Deakin Crick (2010), plantean los componentes internos de las competencias desarrollados en apartados posteriores, y Rieckmann (2011) subraya la necesidad de llegar a un consenso acerca de cuáles son las competencias para poder implementar la enseñanza de las mismas en los planes de estudio de las universidades.

En contraposición, el enfoque de subjetivización plantea la educación para el desarrollo sostenible como un problema moral: es necesario crear un nuevo sujeto ya que si los individuos no cambian radicalmente sus valores y su visión ética, por más que desarrollen pensamiento sistémico, no se va producir un cambio real. Lo que causa este problema no es la falta de conocimiento técnico o la deficiencia tecnológica. La raíz del problema reside en el modelo socioeconómico que tenemos. Se trata de un sistema socioeconómico basado en unos valores y principios éticos que han de ser cambiados porque si no se hace, da igual como de capaces seamos, el problema va a seguir existiendo, porque se ha demostrado a lo largo de las últimas décadas que el conocimiento técnico no se traduce necesariamente en acción y cambio en el comportamiento (Thomas, Hegarty, y Holdsworth, 2012).

Esta visión según, Giacalone y Promislo (2013), genera mucha resistencia en su aceptación pues se percibe a las universidades como éticamente neutras. Para muchos, las universidades deberían limitarse a concentrar sus esfuerzos en la transmisión de conocimientos sin tratar de educar a sus alumnos en los aspectos éticos y morales. Esta percepción de la enseñanza de valores y principios éticos a nivel de educación universitaria es considerada una de las barreras con las que se topa el proceso de transición hacia el desarrollo sostenible. Sin embargo, otros autores se refieren a este cambio de formas contrapuestas y variadas. Algunos insisten en que precisamente es necesario apelar a la ética y al cambio de valores para poder solucionar el problema, pero lo enfrentan desde distintas perspectivas. Allen et al. (2016) van a la raíz del problema desarrollando el

concepto de *Ecocentric Radical Reflexivity* que busca provocar un cambio en todas las dimensiones del ser humano, es decir una construcción antropológica distinta. También Svanstrom, Lozano-García y Rowe (2008) resaltan la necesidad de apelar al pensamiento crítico para obtener los resultados de aprendizaje afectivos adecuados. Finalmente, Tapia-Follem et al. (2017) proponen métodos actitudinales para el cambio fomentando cualidades deseadas en los estudiantes y propias de individuos comprometidos con las prácticas medioambientales y sociales que favorecen el desarrollo sostenible. En el fondo, todos proponen un mismo cambio, el que Hasslof y Malmberg (2014) denominan como subjetificación: es necesario construir un sujeto ético diferente y no un sujeto éticamente neutro con capacidades diferentes. Es ineludible por tanto, un proceso de transformación profunda que dé lugar a una nueva construcción antropológica opuesta al sujeto neoliberal.

Finalmente, hay autores que adoptan una posición intermedia o híbrida. Es el caso de Osagie, Wesselink, Block, Lans y Mulder (2014) quienes plantean las competencias cognitivas como procesamiento de información, pero también afirman que lo importante es la normativa, es decir, que la persona tenga una disposición diferente.

A continuación, se explican los dos enfoques existentes en cuanto a la educación para el desarrollo sostenible: primero el enfoque competencial y después el enfoque de subjetivización.

2.2. Enfoque Competencial

Los autores que promueven el tipo de enfoque sobre el que versa este apartado, pertenecen a lo que se podría denominar la primera escuela de pensamiento en cuanto a la aproximación a la educación para la sostenibilidad percibida como un problema técnico. Esta primera escuela enfatiza que la universidad debe centrarse en desarrollar unas competencias cognitivas fundamentalmente en los alumnos. Las competencias facilitan acciones auto-organizadas en una amplia variedad de situaciones complejas, en función de una situación y contexto específicos (Rieckmann, 2011). Esta perspectiva defiende que, si a un individuo

se le enseña pensamiento sistémico, va a ser capaz de, por sí mismo, iniciar un proceso de reflexión que le permita generar un cambio.

La primera escuela utiliza un enfoque competencial que plantea la educación para la sostenibilidad como un mismo sujeto con nuevas capacidades, ya que no pone en el centro la motivación o disposición para la sostenibilidad. Considera la educación para la sostenibilidad como un tipo de competencia que se tiene que desarrollar en la etapa universitaria (Wiek et al., 2011). UNESCO (2015) defiende que el enfoque competencial se cuestiona, no qué se debe enseñar, si no qué se debe aprender. Este enfoque plantea la necesidad de que se determine cuáles son las competencias y capacidades que la educación debe promover y fomentar para lograr el desarrollo sostenible en diferentes regiones y países del mundo.

Existen diferentes nociones acerca del concepto de competencia; suele aceptarse que, una competencia hace referencia a la combinación de conocimientos, habilidades, entendimiento, valores, actitudes y deseos, que se traducen en una efectiva acción humana en una materia concreta (Hoskins y Deakin Crick, 2010). El desarrollo de las competencias se basa en experiencias personales y tiene en cuenta el espectro completo de oportunidades de aprendizaje. En concreto, las competencias para la sostenibilidad tienen una parte interna: el conocimiento, habilidades cognitivas, habilidades prácticas, actitudes, emociones, valores, ética y motivación (Hoskins y Deakin Crick, 2010). A partir de esta definición del concepto de competencia, se puede inferir que la ética forma parte de su definición, es decir, que un componente esencial de las competencias es la ética. Sin embargo, cuando se analizan en detalle los desarrollos y los modelos propuestos por los autores de esta corriente, se observa que en la clasificación de las competencias, la ética y los valores se siguen planteando como un conocer y no como un hacer o ser diferente: *“El aprendizaje puede llevar a un cambio profundo en los individuos y las comunidades”* (Hoskins y Deakin Crick, 2010). En definitiva, hacen referencia a la necesidad de conocer las nociones morales básicas, como tener un sentido de la justicia social o de asumir responsabilidades, pero no a la práctica de las mismas. Enseñar a los alumnos a *“Saber que puedo ser mejor persona”* (Hoskins y Deakin Crick, 2010), no enseñarles a ser mejores personas.

Cada autor se refiere a las competencias de diferentes maneras. El modelo de Wiek et al. (2011) se considera el más aceptado en la literatura. Clasifica las competencias en: competencias de pensamiento sistémico (habilidad para analizar sistemas complejos de forma colectiva de diferentes ámbitos y escalas), competencias anticipatorias (habilidad para analizar y evaluar colectivamente la imagen futura en relación con los problemas que plantea la sostenibilidad), competencias normativas (habilidad para especificar y negociar valores, principios y objetivos relacionados con la sostenibilidad), competencias estratégicas (habilidad para diseñar e implementar estrategias hacia el desarrollo sostenible) y competencias interpersonales (habilidad para motivar y facilitar la investigación sobre la sostenibilidad y la resolución de problemas).

Hoskin y Deakin Crick (2010) determinan las competencias que se necesitan para una ciudadanía activa, que es a su vez necesaria para lograr el desarrollo sostenible al que se quiere llegar: conocimiento (derechos humanos, responsabilidades, diversidad, legado cultural entre otros), habilidades (resolución de conflictos, para influir en la sociedad, investigación, creatividad, reflexión crítica, comunicación, escucha activa, resolución de problemas, lidiar con ambigüedades, trabajo en equipo...), actitudes (apreciación de culturas, respeto, mente abierta al cambio y opiniones distintas...), valores (democracia, igualdad de género, sostenibilidad, no-violencia, justicia y equidad) e identidad (tanto personal, como en sentido de comunidad, nación y global). A partir de este planteamiento observamos cómo al incluir los valores como parte de las competencias requeridas para la sostenibilidad, se construye un puente entre los enfoques de competencias y de subjetivización.

Por su parte, Osagie et al. (2014) tratan de identificar cuáles son las competencias relevantes y de determinar hasta qué punto estas competencias son aplicadas por los gestores de responsabilidad social corporativa. Determinan cuatro ámbitos de competencias que se han de interrelacionar para el desempeño de profesiones: competencias orientadas al ámbito cognitivo, competencias orientadas al ámbito funcional, competencias orientadas al ámbito social y competencias orientadas al ámbito de la meta; están basadas en atributos y valores personales como la capacidad de reflexión que facilita el desarrollo de los otros ámbitos. Destacan, como resultado de su estudio, que son más importantes las competencias no cognitivas pues son las que hacen

frente a desafíos relacionados con la responsabilidad social corporativa, es decir, aquellas que apelan a los valores y que consiguen un balance entre los objetivos empresariales y la ética personal (Osagie et al., 2014). Se puede apreciar por tanto, que este planteamiento no se posiciona enteramente en el enfoque competencial pues la cuestión de los valores se identifica más con el enfoque de subjetivización desarrollado en el siguiente apartado.

En la literatura se tienen también en cuenta consideraciones acerca de cuáles son los métodos más eficientes para que los alumnos desarrollen las capacidades requeridas para lograr progreso hacia el desarrollo sostenible. Barth, Godeman, Rieckmann, y Stoltenberg (2007), contribuyen a la enseñanza tanto formal como informal y la relación que ambas posibilidades guardan con la educación universitaria. Determinan a partir de su estudio que la adquisición de componentes no cognitivos se consigue mediante la interiorización de valores en procesos a un nivel personal y que los procesos informales de aprendizaje han de ser tenidos en cuenta en el desarrollo de competencias porque los individuos no solamente aprenden mediante ajustes formales (Barth et al., 2007). Otros (Adomßent et al., 2014) destacan la necesidad de integrar la investigación para la sostenibilidad con los programas de estudio que se enseñan y el desarrollo de la vida en la universidad mediante la participación de los estudiantes en proyectos reales que busquen resolver cuestiones de consumo y que involucran a diferentes actores, pues los métodos participativos son más efectivos para provocar un cambio de valores en los miembros de la universidad (Tapia-Fonllem et al., 2017). Más aún, como señala Rieckmann (2011), el objetivo de la educación para el desarrollo sostenible es permitir que los individuos participen en procesos socio-políticos que logren que la sociedad avance hacia el desarrollo sostenible.

Este tipo de procesos categorizados como informales, no deben tener lugar solamente durante el tiempo libre de los estudiantes fuera de la universidad, sino que también han de tener lugar en las instituciones, porque se define como aprendizaje informal cualquier tipo de actividad que involucra la búsqueda de conocimiento, entendimiento o habilidad y que ocurre sin la presencia externa impuesta por los criterios que se establecen en los programas de estudio (Barth et al., 2007).

Un factor a tener en cuenta es que la educación universitaria tiene que permitir a los estudiantes visionar un futuro mejor. Se busca generar un enlace entre los objetivos a largo plazo y las acciones inmediatas, para motivar a los individuos a actuar para el logro de sus más profundas aspiraciones (Rieckmann, 2011).

En definitiva, son muchos los autores que identifican las competencias atendiendo a diferentes y variados criterios. Hay muchos marcos de referencia que emiten propuestas sobre cuáles son las competencias clave, entre los más destacados se podría mencionar *Gestaltungskompetenz* (de Haan, 2006), Heads, Hands and Heart (Sipos et al., 2008), o el Values, Knowing, Skills, Understanding (Parkin et al., 2009), pero todavía falta un modelo consensuado que incluya las competencias que se requieren para la sostenibilidad a la educación superior de una forma significativa pues a estos modelos, se contraponen numerosas críticas.

Entre otras, se cuestiona si los programas académicos de educación para la sostenibilidad requieren la adquisición de determinados valores como la integridad o el sentido de justicia (Murga-Menoyo, 2015). Se argumenta que esta clasificación de las competencias que son necesarias para alcanzar el desarrollo sostenible no tiene en cuenta la ética. Wiek et al. (2011) hace referencia al liderazgo y al trabajo en equipo como competencias clave pero las plantean desde una perspectiva puramente técnica. Es necesario la adquisición de dichas competencias porque son fundamentales para solucionar el problema de la sostenibilidad. Básicamente, se está dejando de lado un aspecto central de las competencias que es fundamental en la transición: hace falta un cambio de perspectiva, una aceptación de otras creencias sobre nuestra relación con los demás y la naturaleza. Lo que Allen et al. (2017) explican como la necesidad de una postura hacia la sostenibilidad que entienda al ser humano unido a la naturaleza en lugar de separado de ella.

A su vez, esta realidad deriva en dos problemas fundamentales: (1) no existe un consenso acerca de cuáles son las competencias que se necesitan para el desarrollo sostenible, y (2) tampoco se pueden concebir de manera universal. Las competencias tienen relevancia y significado diferente en diferentes contextos, por ello es importante que las universidades tengan en cuenta estas diferencias cuando se planteen qué competencias han de ser desarrolladas en la educación universitaria (Rieckmann, 2011), siendo conscientes de que existe

un sesgo occidental en cuanto a la noción competencial que presupone entre otros, la existencia de una sociedad democrática. Además, en lugar de enumerar cuáles son las competencias que hacen falta, es necesario especificar qué competencias se desean mediante un proceso democrático y meditado, para luego poder articularlas en los programas de estudio (Mochizuki y Fadeeva, 2010).

Además, conforme a Wiek et al. (2011), el enfoque competencial de la educación universitaria para el desarrollo sostenible es criticado por algunos autores puesto que: (1) no hay evidencia empírica de los resultados que promueve su discurso, (2) no demuestra que los estudiantes sean capaces de hacer frente a cuestiones de sostenibilidad, (3) no elabora rigurosamente los componentes fundamentales ni la metodología que se necesita para generar el cambio, (4) se plantean las competencias por lo general enumeradas en listas, y (5) predomina la ausencia de justificación teórica de las competencias propuestas para la sostenibilidad (Wiek et al., 2011).

Otros autores entienden que la principal limitación de este enfoque es que no se ataca lo que está en la base que es el sujeto neoliberal o el paradigma social dominante, porque no se cambia la ética de fondo al no producirse un cambio profundo (Montuschi, 2002). Por lo que otros autores sugieren que lo que deben hacer estos documentos es promover la creación de una nueva subjetivización, aspecto que analizamos en el siguiente apartado.

2.3. Enfoque basado en Subjetificación

Actualmente, en lo que se refiere a la educación universitaria para el desarrollo sostenible, predomina un enfoque basado en competencias. El modelo competencial de la educación suprime los valores inherentes a la educación con estructuras universitarias rígidas que resaltan un aprendizaje centrado en el contenido (Thomas et al., 2012). Esta es la principal desventaja que el enfoque que se analiza ahora trata de superar pues el enfoque competencial es insuficiente para que los alumnos asimilen los aspectos clave del desarrollo sostenible que en definitiva, está basado en el cambio de valores, actitudes y ética.

Se podría incluso decir que el desarrollo del enfoque competencial, que introduce competencias en los programas de estudios, es contradictorio con los valores y con el concepto de desarrollo sostenible si no se realiza la aproximación adecuada. Por mucho que se identifiquen las competencias necesarias basadas en valores como pueden ser la responsabilidad, la inteligencia emocional, la capacidad para actuar o la motivación, si éstas no se acompañan de un cambio en los sistemas educativos, la adquisición de las mismas se podría considerar un resultado al que se ha llegado por accidente. Lambrechts, Mula, Ceulemans, Molderez, y Gaeremynck (2013) afirman que los programas de estudio en la actualidad se centran exclusivamente en la transmisión de conocimiento, y defienden por tanto, una nueva perspectiva que destaque una forma de aprender más crítica, innovadora y creativa, que dé cabida al cuestionamiento por parte de los estudiantes de sus propios modelos de pensamiento y que les permita explorar alternativas, ideas y decisiones diferentes (Lambrechts et al., 2013). Hay un creciente reconocimiento de ir más allá del pensamiento crítico para crear de forma efectiva un cambio sistémico (Svanstrom et al., 2008).

Esta corriente plantea la sostenibilidad como un problema moral (Kibert, Thiele, Peterson, y Monroe, 2011); por tanto, subraya la necesidad de crear agentes para el cambio, es decir, un nuevo tipo de sujeto caracterizado por la ética y los principios éticos, y que es completamente opuesto al sujeto neoliberal. Es decir, el enfoque basado en subjetificación propone que necesitamos nuevos sujetos, una visión ética completamente nueva y no nuevas habilidades, pues la raíz del problema, aquello que impide el cambio, está en el denominado Neoliberal Subject (también llamado *Homo Economicus* o *Consumerist Subject*), caracterizado por ser amoral, racional, egoísta, que maximiza su interés personal a costa del otro, que es competitivo y ansioso en la búsqueda de poder. El poder, ya sea en su ejecución o en sus efectos, tiene un resultado transformador en el pensamiento que influye las consideraciones morales y que dirige la orientación que se utiliza en las elecciones morales. Con el objetivo de defender el interés personal, se utiliza el poder mediante intimidación, competitividad y medios violentos entre otros (Giacalone y Promislo, 2013).

Estas cualidades que caracterizan al sujeto neoliberal – el egoísmo individual frente a la solidaridad colectiva - impiden que los individuos hagan los sacrificios que hay que hacer para la transición a una sociedad que avance hacia el

desarrollo sostenible y, por tanto, esta construcción antropológica ofrece cierta resistencia en el desarrollo de prácticas sostenibles (Díez Gutiérrez, 2014).

Siguiendo esta línea de pensamiento, es inevitable concluir que se necesitan nuevos sujetos, entendiendo por sujeto un modelo antropológico o arquetipo: agentes para el cambio. Los agentes para el cambio son líderes de opinión y fuerzas que dirigen el cambio en determinados procesos. Inician, promocionan, dirigen y/o implementan iniciativas de cambio, proyectos y/o programas, convenciendo a sus superiores, formando coaliciones, y motivando e inspirando a quienes les rodean (Hesselbarth y Schaltegger, 2013). Las virtudes que caracterizan a un agente de cambio son: optimismo, tenacidad, compromiso, pasión, inteligencia emocional, asertividad, persuasión, empatía, autenticidad, consciente de uno mismo, ético, competente y curioso (Svanstrom et al., 2008), y concretamente, se buscan agentes de cambio dedicados a promover el desarrollo sostenible, que sean capaces de hacer frente a problemas sociales y ecológicos.

Se plantean la educación y el aprendizaje como actividades fundamentales para facilitar procesos críticos que desafíen las formas de pensar y las acciones desarrolladas en el ámbito de la sostenibilidad. Es necesario que la forma de pensar se transforme para generar un cambio en la manera en que se interpreta y se responde al mundo en la actualidad y las universidades son actores principales en este proceso porque son las responsables de preparar a las futuras generaciones para la toma de decisiones, desarrollo de políticas y la dirección de negocios. Son, por tanto, catalizadoras para el cambio hacia la sostenibilidad (Lambrechts et al., 2013).

Tapia-Fonllem et al. (2017) proponen métodos actitudinales para cambiar fomentando el altruismo y la capacidad de auto sacrificio: *“la práctica de comportamientos pro-ecológicos, frugales, altruistas...”*. Una persona favorable a la sostenibilidad no solo exhibe exclusivamente predisposiciones de comportamiento hacia la sostenibilidad, sino que también se compromete en actividades que favorecen los ámbitos sociales y medioambientales.

A lo largo de la literatura, los autores que defienden esta perspectiva se ven envueltos en una confrontación con los presupuestos de la construcción antropológica actual, el sujeto neoliberal, y lo atacan a través del desarrollo de modelos contrapuestos. Hasslof y Malmberg (2014) hacen referencia al concepto

de subjetificación como una de las funciones indispensables de la educación. La subjetificación se plantea como un proceso de educación que enfatiza la relación mutua del individuo con el mundo, indispensable para entender para qué sirve la educación, es decir, cuál es su propósito, lo cual es relevante a la hora de entender el sentido de porqué es importante educar. La subjetificación se centra en las acciones responsables y personales que se desarrollan en una determinada situación, una situación de la que aprender más que para la que aprender. La subjetificación no trata sobre aprender conceptos o competencias predefinidas. Se trata de plantear la educación de una forma que permita cuestionar los órdenes preestablecidos, para obtener nuevas perspectivas sobre determinadas cuestiones y dejar la posibilidad a los alumnos de explorar su propia relación con los discursos existentes (Hasslof y Malmberg, 2014). A pesar de la convergencia de opiniones en cuanto a este asunto, uno de los problemas que plantea este enfoque es que no hay unanimidad acerca de cuál es la aproximación metodológica correcta, y diferentes autores señalan diferentes aspectos de los objetivos educativos que se han de tener en cuenta sin lograr un consenso (Hesselbarth y Schaltegger, 2013).

Por otro lado, Allen et al. (2016), desarrollan el concepto de *Ecocentric Radical Reflexivity*. Aunque no utilizan el término “subjetivización” su exposición pone de manifiesto que se refieren a la necesidad de otro tipo de sujeto o modelo antropológico que guíe la educación. Contribuyen al debate sobre la sostenibilidad argumentando que es necesario cambiar la forma de pensar en cuanto a la relación del individuo con el mundo, lo cual tiene enormes implicaciones para la aproximación al desarrollo sostenible desde el punto de vista de la educación. Los defensores de la teoría ecocentrista resaltan la responsabilidad ética y personal de los individuos con el medioambiente, estableciendo la necesidad de que los seres humanos transformen sus actitudes antropológicas hacia los ecosistemas. Básicamente, buscan provocar un cambio en todos los niveles del ser humano: creencias, valores, ética, actitudes, comportamientos y estilos de vida, destacando la reflexividad como un factor determinante en el cambio pues ayuda a relacionar los valores sociales y personales con la sostenibilidad (Allen et al., 2016).

Esta aproximación estudia la interacción entre valores, acciones y el mundo material, y destaca la relación del individuo con el mundo, así como la

responsabilidad colectiva de actuar. La sostenibilidad no es solamente acerca del medioambiente, es también sobre valores humanos e identidad. Estos autores rechazan las aproximaciones técnicas, basadas en la eficiencia y defienden el hecho de que es un coste que se puede administrar minimizando el impacto medioambiental. Se trata de una visión neoclásica de los negocios criticada ampliamente por la aproximación defendida por estos autores.

Por su parte, Kaplan (2000) defiende una aproximación para facilitar la adopción de un comportamiento medioambientalmente responsable. Se trata de una visión relacionada con los valores defendidos por la teoría ecocentrista que emergen de la dimensión espiritual y que tienen un valor intrínseco a las experiencias y los sentimientos relacionados con la naturaleza. Su propuesta - *The Reasonable Pearson Model* - se presenta como una alternativa que busca evitar las limitaciones inherentes a la aproximación altruista para generar una fuente de motivación duradera, reducir la sensación de impotencia y crear soluciones innovadoras. Conforme a este modelo, es más sencillo que la gente sea medioambientalmente responsable si se apela a las motivaciones e inclinaciones humanas, en lugar de a los sentimientos de culpa y/o sacrificio (estrategias que culpabilizan a las víctimas). Es necesario promover la participación y satisfacción personal, dándole la oportunidad a los individuos de descubrir por sí mismos cómo alcanzar determinados objetivos en vez de decirles qué deben y no deben hacer (Kaplan, 2000).

Sin embargo, como se avanzaba en la introducción, esta idea de crear nuevos sujetos o transformar al alumno genera resistencias tanto por parte de los alumnos como del profesorado (Shepard, 2007). Los alumnos enfocados al mundo empresarial consideran incompatibles la ética y la prosperidad profesional conforme a la teoría capitalista atribuida a Adam Smith que se basa en la búsqueda del interés personal (Gichure, 2015), mientras que parte del profesorado razona que no es la misión de la universidad formar o imponer una visión ética nueva a los alumnos (Bara, Mellen Vinagre, y Buxarrais Estrada, 2014).

Por otro lado, el imperativo neoclásico para mantener un crecimiento económico continuo ignora los límites ecológicos (Allen et al., 2016) y si se mantiene este paradigma y se sigue el enfoque competencial, habría una mera mejora marginal y parece que el cambio que se necesita no sería muy profundo, por lo menos a

la velocidad que se necesita. La subjetivización hace referencia a la habilidad del estudiante para desarrollarse como sujeto político: convertirse en un estudiante crítico, fomentar individuos reflexivos, cuestionar la autoridad, evaluar las fuentes, que los estudiantes desarrollen opiniones personales (Hasslof y Malmberg, 2014).

Si se tienen en cuenta los resultados de aprendizaje entendidos como realidades de lo que se espera que un estudiante sea capaz de hacer como derivación de una actividad de enseñanza, y que se pueden desarrollar tanto dentro como fuera de las aulas (Svanstrom et al., 2008), nos damos cuenta de que por lo general, la enseñanza y la evaluación a nivel universitario se centran en las habilidades cognitivas de los alumnos, es decir, el conocimiento, el entendimiento, la descripción, la comprensión, la aplicación, el análisis, la evaluación, o la capacidad para sintetizar de los alumnos, cuando en realidad deberían buscar resultados afectivos en cuanto a valores, actitudes y comportamientos, que están relacionados con la motivación del estudiantes para aprender y su estado emocional, entendido como las disposiciones afectivas hacia la naturaleza y los otros.

Shepard (2007) defiende que los educadores se han mostrado tradicionalmente reacios a perseguir este tipo efectos, porque siempre se ha prevenido acerca de las dificultades que entraña la enseñanza de los mismos, así como las resistencias que suponen en su evaluación, por lo que no es de extrañar que los programas de estudio no logren identificar y describir la legitimidad de la importancia que tiene la enseñanza de resultados afectivos en el aprendizaje. Es por tanto importante apoyar y animar a estos educadores en sus aspiraciones por desarrollar un aprendizaje afectivo que apele a las emociones del estudiante, más que a su conocimiento y a la aplicación del mismo (Shepard, 2007).

Sin embargo, es difícil determinar cómo se debe realizar este apoyo, pues se ha determinado que evaluar el pensamiento crítico de los alumnos, así como su capacidad para resolver problemas y su capacidad comunicativa, no es suficiente si no se especifica la relación entre habilidades y comportamientos. Muchos autores piensan que es importante que los estudiantes entiendan qué buscan los educadores, es decir, clarificar que se persigue la obtención de resultados afectivos, para hacer que los alumnos puedan lograrlo, y que en el proceso se premie a aquellos que lo consiguen pues en sistema actual, los

resultados afectivos no tienen ningún peso en la evaluación de la educación (Shepard, 2007).

Se podría decir que hay cierta neutralidad en lo que se refiere a cuestiones de aprendizaje de la ética en la incorporación de los planes de estudio porque existe una resistencia ideológica por parte de las universidades a la hora de imponerle una visión ética a los alumnos. En muchas situaciones los educadores evitan explayarse en lo referente a sus objetivos afectivos porque les preocupa ser acusados de adoctrinarlos en cierto modo (Wiek et al., 2011). Muchos de ellos ven este espectro de la enseñanza como algo de carácter privado más que público. Otros señalan las dificultades metodológicas de medir resultados afectivos de una asignatura, ya que la obtención de resultados afectivos es un proceso que se debe desarrollar en el largo plazo y que el tiempo establecido por los programas de educación es insuficiente para conseguir progreso en este sentido (Shepard, 2007). Además, algunos autores defienden que los educadores tienen que enseñar los conceptos relacionados con los valores para facilitar el diálogo pero sin posicionarse ellos mismos en el debate (Wiek et al., 2011), es decir, manteniéndose éticamente neutros.

En definitiva, el enfoque basado en subjetificación defiende la universidad como un actor político-moral y se opone a la visión anterior de la universidad como centro técnico y a la tendencia en el sistema educativo de percibir el conocimiento como la adquisición de habilidades cognitivas y entendimiento, y separarlo del desarrollo personal, social y moral, que serían los resultados de aprendizaje que se categorizan como afectivos (Hoskins y Deakin Crick, 2010). Estos autores defienden que este dualismo que separa lo cognitivo de lo personal y afectivo no se puede sostener en la era en la que vivimos y que los centros universitarios no tienen que solamente enseñar a los alumnos las habilidades que les van a permitir triunfar en un mundo globalizado, si no que tienen además que nutrir a los estudiantes, la facultad, y todos los empleados en una actitud positiva en lo que se refiere a las cuestiones medioambientales y la diversidad cultural. Es importante inculcar en los jóvenes el deseo de contribuir a la sociedad y el medioambiente. En definitiva, hacer de la sostenibilidad una forma de vida y de calidad de vivir (Rieckmann, 2011).

Para concluir, como defienden Giacalone y Promislo (2013) la educación se enfrenta a un desafío en lo que se refiere a la percepción que los estudiantes

tienen la ética y la virtud, que les predispone a entenderlas de una forma distorsionada y que les deja moralmente “rotos” y con reparos ante la gente que vive vidas éticas. Por un lado, la gente buena se percibe como una amenaza para los objetivos empresariales y por otro, el aprendizaje de tomar decisiones éticas requiere la motivación de los estudiantes, por lo que su enseñanza es por tanto, compleja ya que se denigra a aquellos que intentan mejorar los problemas que sociales, medioambientales y organizacionales. La virtud se convierte en una debilidad y crea ambigüedad para aquellos que quieren adoptar un estilo de vida sostenible (Giacalone y Promislo, 2013).

En resumen, en este capítulo se ha mostrado el debate sobre las dos formas de aproximar la educación universitaria para el desarrollo sostenible, cuyas ideas principales están recogidas en la siguiente tabla de elaboración propia:

Tabla 1. Enfoques en cuanto a la educación para la sostenibilidad

	Enfoque Competencial	Enfoque de Subjetificación
<i>Origen del problema</i>	Técnico	Moral
<i>Causa del problema</i>	Incapacidad de los agentes para realizar los cambios necesarios	La construcción antropológica predominante en la actualidad: el sujeto neoliberal
<i>Objetivo</i>	Crear nuevas capacidades. Un mismo sujeto con nuevas competencias.	Crear nuevas subjetividades o construcciones antropológicas. Un nuevo sujeto.
<i>Principios</i>	Desarrollo de habilidades cognitivas y pensamiento sistémico	Métodos actitudinales y un proceso de transformación profunda
<i>Reconocimiento</i>	Numerosos autores. Goza de gran aceptación	Genera muchas resistencias

Parece claro que según qué visión de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) se adopte, la institucionalización de la misma será diferente. Sin embargo, no hay estudios que hayan examinado qué modelo están promoviendo las universidades. Esta es la pregunta que pretende resolver este trabajo.

3. MÉTODO

Para estudiar qué tipo de enfoque de educación para la sostenibilidad se está institucionalizando desde los documentos oficiales de educación para la sostenibilidad emitidos por las Conferencias Universitarias registradas en la página web oficial de la Asociación Internacional de Universidades (Educación Superior e Investigación para el Desarrollo Sostenible), se ha realizado un análisis interpretativo de los documentos finales de dichas conferencias. Se trata de un análisis cualitativo y hermenéutico de los documentos oficiales de educación para la sostenibilidad. El análisis hermenéutico (Clemencia Ardila, 2005) se lleva a cabo en dos fases: primero se analizan cada una de las conferencias de forma independiente (*intra-document*) y luego se realiza un análisis comparativo entre las diferentes conferencias (*inter-document*).

Cabe mencionar, además, que en la literatura sobre educación para la sostenibilidad en centros universitarios falta un sentido de integración temporal, pues la mayoría de los estudios proporcionan una imagen estática de una o un grupo de universidades en un momento específico por lo que es complicado analizar de esta forma las dinámicas del cambio (Stephens y Graham, 2009). Por lo tanto, el objetivo del capítulo 3 será analizar la evolución en el tiempo de los discursos sobre sostenibilidad en el ámbito de la educación universitaria y poder llevar a cabo una comparativa inter organizaciones, para resolver las siguientes preguntas de investigación: *¿qué enfoque se está promoviendo en los documentos de los actores en el más alto nivel? ¿existe alguna evolución en los enfoques? ¿qué tipo de sujeto se puede inferir de los documentos?*

Las conferencias objeto de análisis - recogidas en la página web oficial de Asociación Internacional de Universidades (Educación Superior e Investigación para el Desarrollo Sostenible) - elegidas para su interpretación y que forman parte de la presente investigación han sido seleccionadas siguiendo un criterio de relevancia que permite realizar un seguimiento de la evolución temporal de las propuestas emitidas en cuanto a la educación para la sostenibilidad por las instituciones del más alto nivel y se recogen en la tabla 2.

Tabla 2. Listado de las conferencias universitarias objeto de análisis

1	<i>Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment</i>	1972
2	<i>Talloires Declaration</i>	1990
3	<i>Halifax Declaration</i>	1990
4	<i>Rio Declaration on Environment and Development</i>	1992
5	<i>Swansea Declaration</i>	1993
6	<i>Kyoto Declaration on Sustainable Development</i>	1993
7	<i>Copernicus - The University Charter for Sustainable Development</i>	1994
8	<i>Thessaloniki Declaration</i>	1997
9	<i>World Conference on Higher Education</i>	1998
10	<i>Earth Charter</i>	2000
11	<i>Lüneburg Declaration</i>	2001
12	<i>Bergen Communiqué</i>	2005
13	<i>Graz Declaration on Committing Universities to Sustainable Development</i>	2005
14	<i>UNECE strategy for education for sustainable development</i>	2005
15	<i>Declaration of the Regional Conference on Higher Education in Latin America and the Caribbean</i>	2008
16	<i>G8 University Summit Sapporo Sustainability Declaration</i>	2008
17	<i>Promotion of Sustainability in Postgraduate Education and Research Network Charter</i>	2008
18	<i>Climate Change Statement of Action</i>	2008
19	<i>Kyoto Design Declaration</i>	2008
20	<i>Tokyo declaration of Hope</i>	2009
21	<i>Bonn Declaration</i>	2009
22	<i>Turin Declaration on Education and Research for Sustainable and Responsible Development</i>	2009
23	<i>Universities for Sustainable Development Declaration</i>	2010
24	<i>Higher Education Declaration for Rio+20</i>	2012
25	<i>The People's Treaty on Sustainability for Higher Education</i>	2012
26	<i>Nagoya Declaration on Higher Education for Sustainable Development</i>	2014
27	<i>IAU Iquitos Statement on Higher Education for Sustainable Development</i>	2014
28	<i>The Lima Ministerial Declaration on Education and Awareness-raising</i>	2014

4. ANÁLISIS DE LOS DOCUMENTOS OFICIALES DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE (EDS)

El presente capítulo interpreta a través de un análisis cualitativo y hermenéutico los documentos oficiales de la educación para el desarrollo sostenible emitidos por las instituciones de más alto nivel y recogidos en la tabla 2 incluida en el capítulo anterior. El análisis se realiza en dos fases:

- Fase I: en primer lugar se lleva a cabo un análisis *intra-document* de los documentos en el que se estudia cada uno de ellos de forma individual e independiente. El desarrollo íntegro del análisis *intra-document* se encuentra en el Anexo 1 del presente trabajo de investigación. Las principales ideas extraídas de las conferencias a partir de la realización de este análisis se pueden encontrar resumidas en la tabla 3 de elaboración propia, que ofrece una visión longitudinal de los contenidos más relevantes.
- Fase II: en segundo lugar, se lleva a cabo un análisis *inter-document* en el que se busca comprender los documentos de una forma colectiva a través de una interpretación comparativa, así como un estudio de la evolución temporal de las cuestiones de educación para la sostenibilidad a lo largo de las últimas décadas. En definitiva, es este segundo análisis – *inter-document* – el que recoge los resultados de la presente investigación y sobre el que versa este capítulo.

Tabla 3. Síntesis del análisis *intra-document*

Causa a la que se atribuye el origen del problema	¿Se menciona la educación en los contenidos?	¿Se menciona el desarrollo ético o moral ?	Marco para la EDS
1972 - Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment			
El subdesarrollo	No	No	-
1990 - Talloires Declaration			
Modelo de producción y consumo insostenible	Sí	No	Competencial

1990 - Halifax Declaration			
La pobreza	Sí	Sí	Competencial
1992 - Rio Declaration on Environment and Development			
Modelo de producción y consumo insostenible	Sí	No	Competencial
1993 - Swansea Declaration			
La pobreza	Sí	Sí	Competencial
1993 - Kyoto Declaration on Sustainable Development			
El sistema de valores actual	Sí	Sí	Competencial
1994 - Copernicus - The University Charter for Sustainable Development			
El sistema de valores actual	Sí	Sí	Competencial
1997 - Thessaloniki Declaration			
La pobreza	Sí	Sí	-
1998 - World Conference on Higher Education			
Desigualdades económicas	Sí	Sí	Competencial
2000 - Earth Charter			
El sistema de valores actual	Sí	Sí	Subjetificación
2001 - Lüneburg Declaration			
El sistema de valores actual	Sí	Sí	Competencial
2005 - Bergen Communiqué			
-	Sí	No	-
2005 - Graz Declaration on Committing Universities to Sustainable Development			
-	Sí	No	-
2005 - UNECE strategy for education for sustainable development			
El sistema de valores actual	Sí	Sí	Competencial
2008 - Declaration of the Regional Conference on Higher Education in Latin America and the Caribbean			
El sistema de valores actual	Sí	Sí	Competencial
2008 - G8 University Summit Sapporo Sustainability Declaration			
-	Sí	No	Competencial
2008 - Promotion of Sustainability in Postgraduate Education and Research Network Charter			
Desigualdades económicas	Sí	Sí	Competencial

2008 - Climate Change Statement of Action			
Modelo de producción y consumo insostenible	Sí	No	Competencial
2008 - Kyoto Design Declaration			
El sistema de valores actual	Sí	Sí	Subjetificación
2009 - Tokyo declaration of Hope			
El sistema de valores actual	Sí	Sí	Subjetificación
2009 - Bonn Declaration			
Modelo de producción y consumo insostenible	Sí	Sí	Competencial
2009 - Turin Declaration on Education and Research for Sustainable and Responsible Development			
Modelo de producción y consumo insostenible	Sí	Sí	Competencial
2010 - Universities for Sustainable Development Declaration			
-	Sí	Sí	Competencial
2012 - Higher Education Declaration for Rio+20			
-	Sí	No	Competencial
2012 - The People's Treaty on Sustainability for Higher Education			
El Sistema de valores actual	Sí	Sí	Subjetificación
2014 - Nagoya Declaration on Higher Education for Sustainable Development			
-	Sí	No	Competencial
2014 - IAU Iquitos Statement on Higher Education for Sustainable Development			
-	Sí	No	Competencial
2014 - The Lima Ministerial Declaration on Education and Awareness-raising			
-	Sí	No	-

4.1. Análisis inter-document: Resultados

Tras haber analizado las conferencias universitarias de forma individual a través de un análisis *intra-document* (Anexo 1), el análisis *inter-document* busca profundizar en las ideas que se tratan mediante una valoración comparativa que tiene en cuenta la recurrencia de los temas expuestos así como su interpretación siguiendo la evolución temporal de los documentos.

Las declaraciones analizadas articulan el problema de la insostenibilidad así como sus causas de forma variada a lo largo de las últimas décadas. Por un lado, parece concluyente que se le asigna un papel importante a la relación entre pobreza y desarrollo sostenible pues se hace referencia a esta idea a lo largo de varias de las conferencias elegidas para la realización del análisis. Así se reconoce que *“en los países emergentes los problemas medioambientales tienen su origen en el subdesarrollo pues mucha gente no vive por encima de los mínimos requeridos para llevar una vida digna”* (United Nations, 1972). La Declaración de Thessaloniki afirma que *“la lucha contra la pobreza es un objetivo y una condición indispensable para el desarrollo sostenible”* (UNESCO, 1997). Esta idea que se refleja a lo largo de la literatura en varias ocasiones se trata de una afirmación que se comenzó a defender por los países del Sur y que con el tiempo se ha ido integrando en el discurso de los países localizados en el hemisferio Norte.

Por otro lado, gran parte de las declaraciones atribuyen los problemas a los patrones de consumo y producción que tenemos en la actualidad, noción que comienza a aparecer en las conferencias oficiales a partir de la Declaración de Talloires: *“el origen de los problemas es el modelo de producción y consumo insostenible”* (Association of University Leaders for a Sustainable Future, 1990). Del mismo modo la Declaración de Río sobre Medio Ambiente y Desarrollo establece también que *“uno de los problemas más importantes a los que se enfrenta el planeta es los patrones históricos de consumo y producción no sostenibles que tienen lugar especialmente en los países industrializados”* (United Nations, 1992), y en la Declaración de Bonn se afirma que *“los modelos de producción y consumo actuales son insostenibles y que se traducen en impactos ecológicos reflejados en el cambio climático”* (UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development, 2009).

Es a partir de la Declaración de Halifax cuando se introduce el concepto de la ética, término que no había surgido en las conferencias oficiales hasta el momento. Se resalta la necesidad de *“mejorar el entendimiento de la ética medioambiental”* (International Association of Universities, 1990) y de que *“es necesario enfatizar la obligación ética de la presente generación para superar las malas prácticas actuales en cuanto a la utilización de recursos”* (International

Association of Universities, 1990), sin embargo, no se especifican medidas concretas para conseguir el objetivo propuesto.

Cabe mencionar que la importancia que adquiere el papel de la educación universitaria para la lucha por el desarrollo sostenible no se reconoce hasta 1990 con la Declaración de Talloires en la cuál se admite la relevancia de *“garantizar que todos los graduados universitarios tengan conocimientos sobre el medio ambiente y tengan la conciencia y la comprensión para ser ciudadanos ecológicamente responsables”* (Association of University Leaders for a Sustainable Future, 1990). La Declaración de Talloires de 1990 supone un antes y un después puesto que a partir de este momento la totalidad de los documentos emitidos hasta la actualidad resaltan la importancia del papel de las universidades en la lucha por lograr el desarrollo sostenible. Es a partir de este momento cuando se incorpora en declaraciones posteriores el concepto de educación para el desarrollo sostenible como una solución para enfrentar los problemas medioambientales que asolan al planeta, como por ejemplo en la Declaración de Copernicus que afirma que *“la educación es la clave para promover esos nuevos valores especialmente a nivel universitario”* (Conference of European Rectors, 1994), el Comunicado de Bergen que reconoce *“la importancia de las instituciones encargadas de la educación universitaria en el esfuerzo destinado a la investigación que hace falta para el desarrollo económico y cultural de la sociedad”* (Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, 2005), o la Declaración de la Conferencia Regional sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe que enfatiza *“la educación universitaria como un derecho humano que debe ser garantizado por los estados y que es fundamental para el progreso social, la lucha contra la pobreza y el hambre, la prevención del cambio climático, la promoción de la paz y otros”* (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization , 2008).

En lo que se refiere a la visión de la educación universitaria, se observa que en la mayoría de las conferencias se enmarca la educación en el enfoque competencial de la Educación para el Desarrollo Sostenible ya que las propuestas de enseñanza no hacen frente a la necesidad de cambiar la construcción antropológica actual – el Sujeto Neoliberal - y se limitan a resaltar la necesidad de diseminar conocimiento y entendimiento en los alumnos acerca de las cuestiones medioambientales como solución a los problemas de

insostenibilidad reconocidos de forma generalizada, pues presuponen que el conocimiento se traducirá en acciones. Así, la Declaración de Talloires se limitó a establecer la necesidad de *“garantizar que todos los graduados universitarios tengan conocimientos sobre el medio ambiente y tengan la conciencia y la comprensión para ser ciudadanos ecológicamente responsables”* (Association of University Leaders for a Sustainable Future, 1990). Posteriormente, la Declaración de Swansea resalta la importancia de que *“las universidades busquen, establezcan y diseminen un entendimiento claro del desarrollo sostenible, incrementando el conocimiento de los alumnos sobre el medio ambiente y la comprensión de la ética medioambiental”* (Association of Commonwealth Universities' Fifteenth Quinquennial Conference, 1993). La Declaración de Lüneburg propuso la creación de una herramienta – Toolkit - que defendía la necesidad de actuar, pero cuando se analizan con detenimiento las medidas se aprecia que básicamente se trata de un instrumento teórico que realiza un inventario de buenas prácticas, casos de estudio y disponibilidad de recursos, como *“estrategias de implementación para colegios y universidades dependiendo del tamaño, tipo, características demográficas; estrategias para la reforma en áreas particulares de la actividad universitaria, incluida la enseñanza, la investigación, las operaciones y la divulgación, o para un cambio integral en todas las actividades de las universidades; un inventario de recursos disponibles; un inventario de mejores prácticas y compilación de estudios de casos”* (Global Higher Education for Sustainability Partnership (GHESP), 2001). Naciones Unidas reconoce en el 2008 que *“crear un mundo sostenible requiere la aceptación de la responsabilidad universal para avanzar y diseminar conocimiento sobre el desarrollo sostenible”* (United Nations University - Institute of Advanced Studies, 2008) y la Declaración de Kyoto de 2008 resalta la idea de *“compartir sus conocimientos sobre el desarrollo sostenible”* (Cumulus, 2008). Son pocas las declaraciones que, además de reforzar la idea de que la misión de las universidades es la de diseminar conocimiento y entendimiento acerca de las cuestiones de desarrollo sostenible en el alumnado, defiendan además la idea de que son las responsables de promover la práctica de actividades sostenibles. Un ejemplo de una que sí lo hace es la Declaración de Turin de 2009 que resalta la importancia de que además de concienciar e informar, las universidades deben animar a la práctica de estilos de vida sostenible

“enfaticando la interdependencia entre el ambiente y las actividades humanas” (G8 University Summit, 2009), aunque no especifica cómo hacerlo de forma más detallada. Sería necesario analizar esta perspectiva porque la realidad es que la concienciación no siempre se correlaciona con el comportamiento y esta afirmación se ve claramente reflejada en que llevamos 20 años articulando el problema de la misma manera, asumiendo que *“environmental literacy”* se traduce en acciones sostenibles concretas y verdaderamente no funciona porque no han cambiado en nada los modelos de producción y consumo (Thomas et al., 2012). Cuando se forma a futuros empresarios no se puede formarles para que *conozcan* las decisiones éticas, si no para que *tomen* decisiones éticas.

Por otro lado, y especialmente en los documentos más recientes, se insiste en la necesidad de una transformación radical de los principios y valores del ser humano como solución a los problemas de sostenibilidad y el papel que debe ejercer la educación superior en el desarrollo de este cambio. Básicamente, se aprecia claramente una evolución temporal en cuanto a que los últimos documentos – sobre todo aquellos publicados a partir de la entrada en el nuevo milenio - reconocen la necesidad de una transformación profunda de los sistemas de educación superior pues atribuyen la causa de los problemas de insostenibilidad al sistema de valores predominante en la actualidad. En 1993, se reconoce por primera vez en la Declaración de Kyoto sobre Desarrollo Sostenible que *“el desarrollo sostenible global implica necesariamente un cambio en el sistema de valores existente”* (International Association of Universities, 1993), y es a partir del año 2000 cuando se determina *“la necesidad de integrar en la educación formal el conocimiento, los valores y las habilidades que hacen falta para conseguirlo”* (Earth Charter Commission, 2000). Para cumplir con la promesa, se especifica que *“es necesario un cambio de mentalidad y de corazón, asumiendo la interdependencia global y fortaleciendo un diálogo entre culturas”* (Earth Charter Commission, 2000). En 2005 se indica que *“el pensamiento sistémico, crítico y creativo son necesarios para acciones de desarrollo sostenible”* (United Nations Economic and Social Council, 2005) y en la Declaración de la Conferencia Regional sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe se afirma que *“la educación universitaria para el desarrollo sostenible tiene que estar orientada a la formación de personas, ciudadanos y profesionales que ejerzan responsabilidad ética, social y*

medioambiental en su enfrentamiento contra los desafíos que se encuentren en su participación en la sociedad” (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization , 2008). Además los firmantes de la Declaración de Kyoto de 2008 se comprometen a proponer nuevos valores y formas de pensar, así como nuevas formas de vivir y de adaptarse al cambio, garantizando desarrollar soluciones que lleven a un futuro sostenible y aceptando la responsabilidad de educar a los alumnos. La Declaración HOPE de Tokio en 2009 se compromete a diseñar materiales de aprendizaje *“que animen “a ser” poniendo mayor énfasis en preparar a los docentes y los practicantes de EDS como facilitadores de nuevos enfoques para la evaluación de EDS”* (Asia-Pacific Forum for ESD Educators and Facilitators, 2009). En definitiva, se trata de una línea de pensamiento que se corresponde con el enfoque de subjetificación y la necesidad de crear agentes para el cambio como medio para lograr el desarrollo sostenible.

Sin embargo, a pesar de este reconocimiento de que hace falta que se produzca una transformación profunda, no se determina cómo debe ser ese cambio, es decir, que no se especifican qué medidas concretas se proponen para que se lleve a cabo ese cambio radical que hace falta como solución a la cuestión del desarrollo sostenible. Existe un contraste muy contundente cuando los documentos hacen referencia a la importancia del desarrollo sostenible y cuando mencionan el papel de la universidad y las medidas que tienen que tomar cuando se trata de cuestiones medioambientales. Se trata de una ambivalencia, pues como se refleja a lo largo de la literatura, la concienciación existe, la mayoría de las conferencias no dudan en señalar cuáles son los problemas y muchas defienden la idea adecuada de que es necesaria una transformación profunda. El problema es que esta transformación se plantea de forma generalizada como un hacer y no como un ser. Es decir, a pesar de que se identifica el problema de índole moral en lugar de técnico y se refleja la necesidad de esa transformación, el modelo que se promueve es el enfoque competencial porque solo se defiende la implementación de competencias en los alumnos, no que éstos cambien de forma radical creando una nueva construcción antropológica.

En muchos casos surge otro problema y es que se promueve solamente que sean las universidades las que susciten las prácticas de consumo sostenible a través del ejemplo, y no de un cambio personal en los alumnos, como por

ejemplo en la Declaración de Kyoto de 1993 o en la Cumbre Universitaria de Sapporo *“al servir como modelos de prueba para la sociedad en general, las universidades ayudan a fomentar en sus estudiantes las actitudes y habilidades necesarias para lograr una sociedad sostenible en el futuro. Por lo tanto, el campus sostenible puede servir como un experimento en progreso y una herramienta ideal para educar a las generaciones futuras”* (G8 University Summit, 2008). De la misma forma, en una Declaración de las Naciones Unidas de 2010 se menciona la necesidad de que las universidades transmitan valores adecuados a los alumnos para que puedan llevar a cabo su vida bajo los principios auspiciados por el desarrollo sostenible pero establece que la forma de hacerlo es a través de la preparación de los miembros de la facultad que deben actuar como modelos a seguir mediante la práctica de actividades comprometidas con la sostenibilidad (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2010). Es decir, que no se determina que sean los estudiantes los que practiquen dichas actividades en ningún momento.

Por tanto, parece bastante evidente que las instituciones oficiales de educación para el desarrollo sostenible emiten un mensaje que se puede interpretar con una doble perspectiva. Existe una ambivalencia que aparece a lo largo del discurso de todos los documentos analizados sin excepción. En todos ellos se muestra una preocupación profunda y real sobre las cuestiones medioambientales y su integración en la educación universitaria. Se formulan los problemas y las causas en la mayoría de ellos de forma incuestionable y es necesario enfatizar que las causas en gran parte se atribuyen a un problema moral, no técnico. Sin embargo, la doble interpretación sale a relucir cuando se emiten las medidas que los centros tienen que llevar a cabo para ponerle solución a la cuestión medioambiental, que en muchos casos ni se mencionan, como por ejemplo en la Declaración de Thessaloniki establece que *“los planes de acción para la educación formal para el medio ambiente y la sostenibilidad con objetivos concretos y estrategias para la educación no formal e informal deberían elaborarse a nivel nacional y local”* (UNESCO, 1997), pero no se determinan las medidas concretas. Esta ambivalencia se debe a la reticencia de las instituciones universitarias de ser percibidas como agentes que adoctrinan al alumnado, y su deseo de mantener el papel de la universidad como éticamente neutro. Por ello vemos como en prácticamente todos los casos a lo largo de las

últimas décadas, se acaba formulando en términos técnicos – como el desarrollo del conocimiento de términos básicos, teorías y metodologías, el desarrollo de la comprensión de los factores y actores condicionantes de la sostenibilidad medioambiental o el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas y toma de decisiones - lo que en un primer lugar se había reconocido en cierto modo como un problema moral, pues en la mayoría de los argumentos hay una mención a la obligación ética, a la cooperación para el desarrollo y a la necesidad de que las actuaciones salgan del aula (de la universidad hacia dentro y de la universidad hacia fuera).

En conclusión, los documentos comunican adecuadamente y de forma generalizada cómo debe enfocarse el discurso determinando cuál es la raíz del problema y reconociendo la necesidad de una transformación que apele a la ética de los individuos, pero cuando se especifican las medidas que se proponen para la consecución de este objetivo, vemos que se alejan del enfoque de subjetificación decantándose por el competencial y retrocediendo sobre el progreso conseguido. En pocos casos se entrevé la necesidad de un cambio de sujeto: Naciones Unidas reconoce que *“para cumplir con las expectativas en relación con el desarrollo sostenible, la educación superior debe enfrentar el desafío de transformarse a sí misma”* (United Nations, 2012). Es decir que se presupone un cambio del modelo que se ha desarrollado hasta el momento pues es necesaria una transformación profunda del sistema, empezando por rediseñar los planes de estudios de la educación superior de manera que se alinee con el desarrollo sostenible, lo cual *requiere “no solo la inclusión de temas relevantes y la búsqueda de enfoques interdisciplinarios y transdisciplinarios, sino también el desarrollo de la educación para las competencias de desarrollo sostenible de los educadores universitarios y universitarios, así como de los estudiantes. Competencias asociadas con: pensamiento sistémico; pensamiento reflexivo crítico; compromiso de futuro y clarificación de valores; la capacidad de manejar situaciones complejas y contradictorias; la capacidad de trabajar en asociación para facilitar acciones transformadoras hacia la sostenibilidad es vital”* (United Nations, 2012). Pero en la mayoría de conferencias, especialmente las más antiguas aunque también algunas más recientes, como en la Declaración de Río de 2012 en la cual se reconoce su *“responsabilidad en la búsqueda internacional del desarrollo sostenible”* (United Nations Conference on Sustainable

Development, 2012), en ningún momento se hace referencia a la cuestión de generar una transformación en los alumnos como detonante del cambio necesario para garantizar la sostenibilidad del planeta.

Por lo general se podría afirmar a través del análisis de los documentos oficiales de educación, que el mayor problema no radica en la atribución del problema y sus causas en lo que se refiere al desarrollo sostenible, pues parece bastante concluyente conforme al análisis de las conferencias que la mayoría de ellos reconocen la importancia de la ética y la moral y su incorporación en los planes de estudio universitarios como necesarias para avanzar hacia el desarrollo sostenible. El problema radica en el tipo de enfoque que se institucionaliza a partir del reconocimiento del problema pues se observa que de forma generalizada, la mayoría de las conferencias defienden una aproximación que se alinea con los principios de la visión competencial. Se puede observar que de forma cada vez más apremiante el enfoque basado en la subjetificación que promueve la necesidad de crear un nuevo tipo de sujeto a través de una transformación profunda en el sistema educativo superior con el fin de luchar por el desarrollo sostenible comienza a aparecer en las conferencias más recientes. Pero esta aproximación, se observa, no se articula por el momento en los planes de estudio pues se sigue reforzando la visión de la universidad como transmisora de conocimiento que ignora todo el potencial transformador que tiene la educación. Básicamente, se reconoce que el modelo que hace falta es el enfoque basado en la subjetificación, pues se admite que se trata de un problema en la construcción antropológica existente en la actualidad cuyo sistema de valores no es el adecuado para la transición hacia el desarrollo sostenible. Se reconoce también la importancia de incorporar la ética en los planes de estudio y la necesidad de promover la práctica de actividades sostenibles en los alumnos. Sin embargo, el modelo que se institucionaliza no es el que se defiende como necesario si no el enfoque competencial, pues las instituciones de educación superior se asientan en una visión de sí mismas como meras transmisoras de conocimiento. En definitiva, para que se produzca el cambio deseado no es suficiente con entender el problema si no que es necesario que se institucionalice el enfoque de Educación para el Desarrollo Sostenible adecuado de forma que se promuevan las medidas adecuadas para la transición hacia el desarrollo sostenible.

5. CONCLUSIONES

En conclusión, el presente trabajo ha buscado concienciar sobre la urgente necesidad de desarrollar prácticas para el desarrollo sostenible y ha resaltado la importancia de la educación universitaria en el logro de las mismas.

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) se articula en dos visiones o aproximaciones. Ambos enfoques se han tratado de ilustrar a lo largo de esta investigación. En definitiva, la primera escuela, aquella que defiende el enfoque competencial y la que goza de mayor aceptación, establece que el problema de la insostenibilidad es técnico y se debe a la incapacidad de los agentes para realizar los cambios necesarios. Por otro lado, la base del problema conforme a lo defendido por la segunda escuela – el enfoque de la subjetificación – es de índole moral y reside en la construcción antropológica que existe en la actualidad – el sujeto neoliberal – cuyos valores no son los adecuados para la transición hacia el desarrollo sostenible. Es por ello que este modelo promueve la necesidad de crear agentes para el cambio con valores opuestos a los del sujeto neoliberal.

Además, el trabajo ha buscado enfatizar la necesidad de que sea esta segunda aproximación la que se institucionalice desde los documentos oficiales de la educación para la sostenibilidad pues de otro modo, ese cambio que se requiere para afectar al impacto medioambiental, no será posible.

Se ha tratado de determinar a través de un análisis cualitativo y hermenéutico cuál es la realidad de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). Es decir, qué enfoque se está verdaderamente institucionalizando desde los documentos oficiales publicados en las últimas décadas. A partir de la realización de este estudio se ha determinado que el enfoque que se institucionaliza en la mayoría de las conferencias en las últimas décadas es el enfoque competencial aunque se reconoce de forma generalizada que el enfoque que hace falta es el basado en la subjetificación pues se admite la importancia de incorporar las cuestiones éticas y morales en los planes de estudio con el objetivo de transformar el sistema de valores existente en la actualidad.

A continuación se exponen sugerencias para reconducir la Educación para la Sostenibilidad (EDS) de forma que se produzca un cambio real.

5.1. Recomendaciones

Los resultados de la investigación reflejan que la raíz del problema no es la visión sobre la causa de la insostenibilidad que se reconoce de forma generalizada por los documentos oficiales de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), si no el enfoque que se institucionaliza a partir de este reconocimiento: el enfoque competencial en lugar del enfoque de subjetificación. Por tanto, las siguientes recomendaciones son posibles pautas a seguir en el contexto de la educación superior con el propósito de generar un cambio real en el avance hacia el desarrollo sostenible.

En primer lugar, es imprescindible tener en cuenta que no se puede dejar de lado la ética y las cuestiones morales en los planes de estudio si queremos que se produzca un cambio en el patrón tradicional de la práctica de actividades para el desarrollo sostenible. Esta visión de la ética no puede afrontarse de una forma meramente normativa si no que se tiene que inculcar en los alumnos la responsabilidad ética de forma que no *conozcan* las decisiones éticas si no que *tomen* las decisiones éticas.

También hay que entender que es necesario construir un nuevo tipo de sujeto para que se produzca un cambio real; un sujeto con unos valores diferentes que es en definitiva una construcción antropológica distinta al sujeto neoliberal, como detonante para el cambio en el avance hacia el desarrollo sostenible. El modelo de implementación de competencias y capacidades en los alumnos que se ha estado institucionalizando en la mayoría de las conferencias universitarias desde hace décadas, no ha sido suficiente para producir un cambio real en el impacto medioambiental.

Siguiendo esta línea de pensamiento, las instituciones universitarias tienen que implementar un modelo educativo que siga una visión holística que afecte a los sistemas de enseñanza formales e informales, creando impacto en todas las esferas del alumno de modo que la teoría se traslade a la práctica. Las universidades tienen la responsabilidad de que los contenidos impartidos en las aulas se plasmen fuera de ellas fomentando prácticas de consumo sostenible no solo a través del ejemplo que puede ofrecer la institución y los miembros de la facultad, si no que quiénes tienen que practicar la sostenibilidad son los alumnos, que son en definitiva los futuros líderes del mañana. Se reconoce, por tanto, la

misión de universidades de concienciar a la vez que de promover la práctica de acciones sostenibles, no solamente enseñando “*environmental literacy*”, si no también asegurándose de que el conocimiento se convierte en acciones.

Así mismo, es primordial romper con la visión tradicional de que las instituciones de educación superior son meros instrumentos de transmisión de conocimiento, y es necesario un compromiso formal por parte de las universidades de que se van a poner los medios para la consecución de los objetivos pautados por los documentos oficiales de educación para la sostenibilidad.

6. REFERENCIAS

- Adomßent, M., Fischer, D., Godemann, J., Herzig, C., Otte, I., Rieckmann, M., y Timm, J. (enero de 2014). Emerging Areas in Research on Higher Education for Sustainable Development - Management Education, Sustainable Consumption and Perspectives from Central and Eastern Europe. *Journal of Cleaner Production*, 62(9), 1-7.
- Allen, S., Cunliffe, A., y Easterby-Smith, M. (diciembre de 2016). Understanding Sustainability Through the Lens of Ecocentric Radical-Reflexivity: Implications for Management Education. *Journal of Business Ethics*. 1-15
- Asia-Pacific Forum for ESD Educators and Facilitators. (2009). *Tokyo Declaration of HOPE*. Obtenido de International Association of Universities (Higher Education and Research for Sustainable Development): <http://www.iau-hesd.net>
- Association of Commonwealth Universities' Fifteenth Quinquennial Conference. (1993). *Swansea Declaration*. Obtenido de International Association of Universities (Higher Education and Research for Sustainable Development): <http://www.iau-hesd.net>
- Association of University Leaders for a Sustainable Future. (1990). *Talloires Declaration*. Obtenido de International Association of Universities (Higher Education and Research for Sustainable Development): <http://www.iau-hesd.net>
- Bara, F. E., Mellen Vinagre, T., y Buxarrais Estrada, M. R. (2014). University Lecturers' Conceptions of Ethics and Citizenship Education in the European Higher Education Area: a Case Study. *Universities and Knowledge Society Journal*. 11(3), 22-31
- Barth, M., Godeman, J., Rieckmann, M., y Stoltenberg, U. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(4), 416-430
- Clemencia Ardila, J. (2005). *Hermeneútica literaria: tres estrategias para la interpretación de textos narrativos*.
- Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. (2005). *Bergen Communiqué*. Obtenido de International Association of

- Universities (Higher Education and Research for Sustainable Development): <http://www.iau-hesd.net>
- Conference of European Rectors. (1994). *Copernicus - The University Charter for Sustainable Development*. Obtenido de International Association of Universities (Higher Education and Research for Sustainable Development): <http://www.iau-hesd.net>
- Cumulus. (2008). *Kyoto Design Declaration 2008* . Obtenido de International Association of Universities (Higher Education and Research for Sustainable Development): <http://www.iau-hesd.net>
- Díez Gutiérrez, E. J. (2014). La construcción educativa del nuevo sujeto neoliberal. *El Viejo Topo*. (320), 38-47.
- Dobson, A. (abril de 2007). Environmental Citizenship: Towards Sustainable Development. *Sustainable Development*. 15, 276-285
- Earth Charter Commission. (2000). *Earth Charter*. Obtenido de International Association of Universities (Higher Education and Research for Sustainable Development): <http://www.iau-hesd.net>
- G8 University Summit. (2008). *Sapporo Sustainability Declaration*. Obtenido de International Association of Universities (Higher Education and Research for Sustainable Development): <http://www.iau-hesd.net>
- G8 University Summit. (2009). *Turin Declaration on Education and Research for Sustainable and Responsible Development* . Obtenido de International Association of Universities (Higher Education and Research for Sustainable Development): <http://www.iau-hesd.net>
- Giocalone, R., y Promislo, M. (marzo de 2013). Broken When Entering: The Stigmatization of Goodness and Business Ethics Education. *Academy of Management Learning & Education*. 12(1), 86-101
- Gichure, C. (2015). Business ethics and wealth creation: a response to Georges Enderle. *SHSS Scholarly Articles*
- Global Higher Education for Sustainability Partnership (GHESP). (2001). *Lüneburg Declaration*. Obtenido de International Association of Universities (Higher Education and Research for Sustainable Development): <http://www.iau-hesd.net>
- Hargreaves, A., y Fink, D. (diciembre de 2003). The Seven Principles of Sustainable Leadership. *Educational Leadership*. 61(7), 8-13

- Hasslof, H., y Malmberg, C. (julio de 2014). Critical Thinking as room for subjectification in Education for Sustainable Development. *Environmental Education Research*. 21(2), 239-255
- Hesselbarth, C., & Schaltegger, S. (abril de 2013). Educating change agents for sustainability - learnings from the first sustainability management master of business administration. *Journal of Cleaner Production*, 62(52), 24-36.
- Hoskins, B., y Deakin Crick, R. (2010). Competences for Learning to Learn and Active Citizenship: different currencies or two sides of the same coin? *European Journal of Education*. 45(1), 131-135
- International Association of Universities. (1990). *Halifax Declaration*. Obtenido de International Association of Universities (Higher Education and Research for Sustainable Development): <http://www.iau-hesd.net>
- International Association of Universities. (1993). *Kyoto Declaration on Sustainable Development*. Obtenido de International Association of Universities (Higher Education and Research for Sustainable Development): <http://www.iau-hesd.net>
- International Association of Universities. (2014). *IAU Iquitos Statement on Higher Education for Sustainable Development*. Obtenido de International Association of Universities (Higher Education and Research for Sustainable Development): <http://www.iau-hesd.net>
- Kaplan, S. (2000). Human Nature and Environmentally Responsible Behavior. *Journal of Social Issues*. 56(3), 491-508.
- Kibert, C., Thiele, L., Peterson, A., y Monroe, M. (2011). The ethics of sustainability. *John Wiley & Sons Ltd*.
- Lambrechts, W., Mula, I., Ceulemans, K., Molderez, I., y Gaeremynck, V. (junio de 2013). The integration of competences for sustainable development in higher education: an empirical analysis of bachelor programs in management. *Journal of Cleaner Production*, 48(36), 65-73.
- Mochizuki, Y., y Fadeeva, Z. (junio de 2010). Competences for sustainable development and sustainability: Significance and challenges for ESD. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. 11(4), 391-403

- Montuschi, L. (2002). *Ética y razonamiento moral. Dilemas morales y comportamiento ético en las organizaciones*. Serie Documentos de Trabajo, Universidad del CEMA: Área: negocios, 219
- Murga-Menoyo, M. Á. (2015). Competencies for sustainable development: capabilities, attitudes and values purpose of education in the framework of the post-2015 global agenda. *Education Forum*, 13(19), 1-45.
- Osagie, E., Wesselink, R., Block, V., Lans, T., y Mulder, M. (noviembre de 2014). Individual Competencies for Corporate Social Responsibility: A Literature and Practice Perspective. *Journal of Business Ethics*, 135(2), 233-252.
- Rieckmann, M. (enero de 2011). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Journal of Cleaner Production*, 44(2), 127-135.
- Shepard, K. (mayo de 2007). Higher Education for Sustainability: seeking affective learning outcomes. *International Journal of Sustainability* 9(1), 87-98
- Stephens, J., y Graham, A. (julio de 2009). Toward an empirical research agenda for sustainability in higher education: exploring the transition management framework. *Journal of Cleaner Production*. 18, 611-618
- Svanstrom, M., Lozano-Garcia, F., y Rowe, D. (marzo de 2008). Learning outcomes for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(3), 339-351.
- Tapia-Fonllem, C., Fraijo-Sing, B., Corral-Verdugo, V., y Ortiz Valdez, A. (enero-marzo de 2017). Education for Sustainable Development in Higher Education Institutions: Its Influence on the Pro-Sustainability Orientation of Mexican Students. *Sage Journals*. 1-15
- Thomas, I., Hegarty, K., y Holdsworth, S. (2012). The education for sustainability jig-saw puzzle: Implementation in universities. *Creative Education*. 3(6A), 840-846
- Toope, S., Stevenson, M., Turpin, D., Cozzetto, D., Barnsley, R., y Cahoon, A. (2008). *University and College Presidents' Climate Change Statement of Action for Canada*. Obtenido de International Association of Universities (Higher Education and Research for Sustainable Development): <http://www.iau-hesd.net>

- UNESCO. (1997). *Thessaloniki Declaration*. Obtenido de International Association of Universities (Higher Education and Research for Sustainable Development): <http://www.iau-hesd.net>
- UNESCO. (1998). *World Conference on Higher Education*. Obtenido de International Association of Universities (Higher Education and Research for Sustainable Development): <http://www.iau-hesd.net>
- UNESCO. (2005). *Graz Declaration on Committing Universities to Sustainable Development*. Obtenido de International Association of Universities (Higher Education and Research for Sustainable Development): <http://www.iau-hesd.net>
- UNESCO. (2012). *Educación para el desarrollo sostenible*. Obtenido de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002167/216756s.pdf>
- UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development. (2009). *Bonn Declaration*. Obtenido de International Association of Universities (Higher Education and Research for Sustainable Development): <http://www.iau-hesd.net>
- United Nations. (1972). *Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment*. Obtenido de International Association of Universities (Higher Education and Research for Sustainable Development): <http://www.iau-hesd.net>
- United Nations. (1992). *Rio Declaration on Environment and Development*. Obtenido de International Association of Universities (Higher Education and Research for Sustainable Development): <http://www.iau-hesd.net>
- United Nations. (2012). *The People's Treaty on Sustainability for Higher Education*. Obtenido de International Association of Universities (Higher Education and Research for Sustainable Development): <http://www.iau-hesd.net>
- United Nations. (2014). *The Lima Ministerial Declaration on Education and Awareness-raising*. Obtenido de International Association of Universities (Higher Education and Research for Sustainable Development): <http://www.iau-hesd.net>
- United Nations Conference on Sustainable Development. (2012). *Higher Education Declaration for Rio+20*. Obtenido de International Association

- of Universities (Higher Education and Research for Sustainable Development): <http://www.iau-hesd.net>
- United Nations Economic and Social Council. (2005). *UNECE strategy for education for sustainable development*. Obtenido de International Association of Universities (Higher Education and Research for Sustainable Development): <http://www.iau-hesd.net>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization . (2008). *Declaration of the Regional Conference on Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Obtenido de International Association of Universities (Higher Education and Research for Sustainable Development): <http://www.iau-hesd.net>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2014). *Nagoya Declaration on Higher Education for Sustainable Development*. Obtenido de International Association of Universities (Higher Education and Research for Sustainable Development): <http://www.iau-hesd.net>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2010). *Universities for Sustainable Development Declaration*. Obtenido de International Association of Universities (Higher Education and Research for Sustainable Development): <http://www.iau-hesd.net>
- United Nations University - Institute of Advanced Studies. (2008). *Promotion of Sustainability in Postgraduate Education and Research Network*. Obtenido de International Association of Universities (Higher Education and Research for Sustainable Development): <http://www.iau-hesd.net>
- Wesselink, R., Blok, V., van Leur, S., Lans, T., y Dentoni, D. (octubre de 2014). Individual competencies for managers engaged in corporate sustainable management practices. *Journal of Cleaner Production*, 106(90), 497-506.
- Wiek, A., Withycombe, L., y Redman, C. (mayo de 2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203-218.

ANEXO 1: Análisis intra-document

El análisis intra document es la primera fase del análisis hermenéutico realizado en la presente investigación. Consiste en el estudio de los documentos finales de las Conferencias Universitarias utilizadas en la disertación de forma individual y cuyas principales ideas se exponen a continuación.

1. *Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment (1972)*

Esta declaración de las Naciones Unidas busca establecer una visión global de los principios requeridos para inspirar y guiar a la gente en la preservación mejora del medio ambiente en el que vive el ser humano. Hace referencia a una responsabilidad civil, empresarial y gubernamental. Afirma que: *“en los países emergentes los problemas medioambientales tienen su origen en el subdesarrollo pues mucha gente no vive por encima de los mínimos requeridos para llevar una vida digna”* (United Nations, 1972). Mientras que estos países deberían centrarse en desarrollarse a la par que en proteger el medio ambiente, los países desarrollados deberían concentrar sus esfuerzos en reducir la brecha existente entre ellos y los países en desarrollo. Justifica que: *“el desarrollo económico y social es fundamental para asegurar el bienestar del ser humano que en su libertad y forma de vivir tiene que preocuparse por el medio ambiente y protegerlo”* (United Nations, 1972). En esta declaración, la más antigua de entre todas las que forman parte del análisis, no se menciona por ningún lado la importancia de la educación universitaria como el medio para conseguirlo.

2. *Talloires Declaration (1990)*

La Declaración de Talloires es muy aclarativa en la explicación de los problemas en la consecución de desarrollo sostenible - que enumera en una lista: polución, deforestación, emisión de gases, reducción de la biodiversidad - y en la atribución de las causas que lo impiden. Sin embargo, no aborda las medidas, pues se centra en aquello que tiene que llevar a cabo la universidad como institución y no en las medidas de educación que buscan enseñar sobre el medio ambiente y la sostenibilidad a los alumnos. Señala los grandes retos y establece la relación entre pobreza y desarrollo sostenible determinando que *“el origen de*

los problemas es el modelo de producción y consumo insostenible” (Association of University Leaders for a Sustainable Future, 1990).

Propone medidas como la estabilización de la población humana, que se trata de una medida muy controvertida, y enfatiza la labor interna de las universidades (educación e investigación), así como su labor hacia el exterior que sería la la formación de políticas, es decir, cómo afectar el discurso colectivo.

Por otro lado, defiende la importancia de educar para una ciudadanía responsable pero cuando explica cómo hacerlo solo hay referencia a la necesidad de conocer la sostenibilidad: *“garantizar que todos los graduados universitarios tengan conocimientos sobre el medio ambiente y tengan la conciencia y la comprensión para ser ciudadanos ecológicamente responsables”* (Association of University Leaders for a Sustainable Future, 1990). También se refiere a la práctica de la ecología institucional pero cuando lo hace, no se refiere a los alumnos, si no a la universidad como un todo que en su gestión tiene que involucrar a todos los grupos que conforman la facultad.

Además, esta declaración busca enfoques interdisciplinarios al plan de estudios que es un tema muy relevante. Sería necesario que la organización fuera por curso y no por facultad para que se pudiera generar un diálogo constructivo que permita resolver problemas.

En definitiva, este documento es contundente con respecto a la urgencia, pero cuando llega la medidas en educación cambia el sentido del discurso y se refiere exclusivamente a la necesidad de conocer del medio ambiente, no a la práctica de medidas sostenibles.

3. Halifax Declaration (1990)

La Declaración de Halifax es muy explícita acerca de la preocupación por el planeta e implícita en lo referente a la preocupación social. Por un lado establece rotundamente la relación que se constituye entre la degradación medioambiental y la pobreza que afirma, van inequívocamente unidas. Por otro lado enfatiza el papel de la universidad a la cual se le otorgan las siguientes funciones: dar voz, utilizar recursos intelectuales para comprender riesgos, trabajar la obligación ética de la gente y fomentar la capacidad para enseñar a través del conocimiento y entendimiento de las cuestiones sostenibles entre otras. Básicamente expone qué es lo que se debería hacer para solucionar los problemas medioambientales

y sociales pero en el momento de centrarse en el cómo llevarlo a cabo, es decir, en la determinación de los medios, se refugia en una perspectiva meramente técnica que, con la excepción de la idea que defiende la necesidad de trabajar la obligación ética de la gente – que se correspondería con el enfoque de subjetivización -, sólo hace mención al entendimiento y aprendizaje pero no a la práctica: *“mejorar el entendimiento de la ética medioambiental”* (International Association of Universities, 1990) que no practicarla.

En general, la Declaración Halifax reconoce la sostenibilidad como un problema social y ambiental - no tanto económico -, y el papel de la universidad como un actor central en dos vertientes: capacidad de gestor de conocimiento y en su capacidad de afectar el discurso o diseminar. Hay una paradoja. Por un lado, se le otorga a la ética un rol central: *“es necesario enfatizar la obligación ética de la presente generación para superar las malas prácticas actuales en cuanto a la utilización de recursos”* (International Association of Universities, 1990). Es decir, proyecta la necesidad de que desarrollar una obligación ética en la actual generación – toda la comunidad universitaria incluyendo la facultad, no solamente los alumnos - tiene que ser uno de los principales objetivos de las instituciones universitaria. Por otro lado, cuando se articula la idea el mensaje pierde cierta claridad y se limita a resaltar la importancia de conocer la ética como he mencionado previamente. En definitiva, cuando se dispone a trazar una ruta de acción, es decir determinar los pasos concretos que se han de seguir para lograr ese objetivo, se limita a resaltar la enseñanza teórica de los conceptos clave y la comprensión de los mismos.

Es fundamental tener en cuenta que la mera comprensión o entendimiento de una idea no conlleva necesariamente a la práctica de la misma. Es diferente comprender los problemas del cambio climático que hacer algo al respecto (Thomas, Hegarty, & Holdsworth, 2012).

4. Rio Declaration on Environment and Development (1992)

La Declaración de Río establece que no se puede analizar el medio ambiente y el desarrollo sostenible sin tener en cuenta el desarrollo tanto económico como social y las negociaciones resultaron en un documento de consenso global, la Agenda 21, que es considerado como un paso clave en el camino hacia el desarrollo sostenible pues se subraya *“la importancia del acceso a la educación*

en la lucha contra la pobreza” (United Nations, 1992) y establece que “uno de los problemas más importantes a los que se enfrenta el planeta es los patrones históricos de consumo y producción no sostenibles que tienen lugar especialmente en los países industrializados” (United Nations, 1992).

En esta declaración hay un doble discurso porque es muy específica contundente en cuanto a los problemas que asolan al planeta a día de hoy, sin embargo, cuando habla de las medidas pierde esa fuerza y determinación por la que se caracterizaba en un principio y se decanta por aquellas que son más superficiales como la responsabilidad que tienen los gobiernos de asegurar que la gente tenga acceso a información sobre el estado de los diferentes recursos naturales así como de promover el entendimiento de las cuestiones medioambientales.

5. Swansea Declaration (1993)

La Declaración de Swansea resalta la importancia del papel de las universidades a la hora de ayudar a la sociedad en su avance al desarrollo sostenible. Inspirándose en declaraciones previas y expresando su preocupación por la degradación del medio ambiente subraya la necesidad de prácticas sostenibles. Por un lado promueve la urgencia de que las universidades enfatizen la obligación ética de la generación actual de llevar a cabo prácticas sostenibles en la utilización de recursos, sin embargo, por otro lado se centra en que *“las universidades busquen, establezcan y diseminen un entendimiento claro del desarrollo sostenible, incrementando el conocimiento de los alumnos sobre el medio ambiente y la comprensión de la ética medioambiental”* (Association of Commonwealth Universities' Fifteenth Quinquennial Conference, 1993). Es decir, que promueve la práctica de un comportamiento sostenible en los alumnos a través de una educación *sobre* la sostenibilidad más que *para* la sostenibilidad.

6. Kyoto Declaration on Sustainable Development (1993)

La Declaración de Kyoto resalta la urgencia de que las universidades *“busquen, establezcan y diseminen un entendimiento claro del desarrollo sostenible, animando a un nivel local, nacional y global a la ejecución de prácticas adecuadas y enfatizando la obligación ética de la generación existente de superar las formas actuales de utilización de recursos que son precisamente la*

causa de la falta de sostenibilidad medioambiental" (International Association of Universities, 1993).

Esta declaración afirma que *"el desarrollo sostenible global implica necesariamente un cambio en el sistema de valores existente"* (International Association of Universities, 1993), y que la universidad tiene la misión de generar ese cambio concienciando internacionalmente acerca del sentido de la responsabilidad y la solidaridad.

Para ello defiende que la universidad suscite las prácticas de consumo sostenible a través del ejemplo, y no de un cambio personal en los alumnos. Es decir que la institución como tal sea sostenible en la gestión de sus cometidos, y también promoviendo proyectos relacionados con la investigación sobre el desarrollo sostenible que sean colaborativos rompiendo las barreras tradicionales que se alzan entre los distintos departamentos de la facultad.

Se centra en *"fomentar el conocimiento y las capacidades de las cuestiones medioambientales de los miembros de la facultad para que las puedan enseñar a los estudiantes, y en impulsar una perspectiva de concienciación medioambiental"* (International Association of Universities, 1993).

7. Copernicus – The University Charter for Sustainable Development (1994)

La construcción de un futuro sostenible requiere necesariamente una nueva forma de personal y unos nuevos valores, y *"la educación es la clave para promover esos nuevos valores especialmente a nivel universitario"* (Conference of European Rectors, 1994). La educación debe orientarse hacia el desarrollo sostenible fomentando actitudes, habilidades y patrones de comportamiento comprometidos y concienciados con el medio ambiente, así como un sentido de responsabilidad ética. En definitiva, la educación en sí misma tiene que convertirse en educación medioambiental. Se establece que *"las universidades tienen la misión de propagar conocimiento sobre el medio ambiente y promover la práctica de la ética medioambiental en la sociedad"* (Conference of European Rectors, 1994). Sin embargo, cuando se desarrolla con más profundidad esa afirmación en los principios de acción, se observa cómo la forma de promover esa práctica es mediante la enseñanza de las cuestiones medioambientales. Se trata de un documento en el que se aprecia de forma clara cuáles son los

objetivos que se quieren lograr pero que no especifica medidas concretas para su consecución más allá de la enseñanza y la garantía de acceso a la información relevante.

8. Thessaloniki Declaration (1997)

La Declaración de Thessaloniki resalta la importancia de promover la concienciación pública para poder cambiar el comportamiento y el estilo de vida, incluyendo un cambio en los hábitos de consumo y producción. Afirma que *“la lucha contra la pobreza es un objetivo y una condición indispensable para el desarrollo sostenible”* (UNESCO, 1997). Señala la educación a un nivel tanto informal como formal, como un medio fundamental para avanzar hacia la sostenibilidad, que define como un imperativo moral y ético. Para hacer frente a la sostenibilidad es necesaria una aproximación holística e interdisciplinar (UNESCO, 1997).

Aunque se le atribuye a la educación un rol fundamental: *“la educación debe ser una parte integral de las iniciativas locales de la Agenda 21”* (UNESCO, 1997), la declaración no es específica acerca de las medidas específicas que las universidades deben llevar a cabo para alcanzar el desarrollo sostenible y se limita a establecer que *“los planes de acción para la educación formal para el medio ambiente y la sostenibilidad con objetivos concretos y estrategias para la educación no formal e informal deberían elaborarse a nivel nacional y local”* (UNESCO, 1997).

9. World Conference on Higher Education (1998)

Se estableció que la educación universitaria debe ser accesible para todo el mundo en base al mérito por lo que no se contempla ningún tipo de discriminación conforme a la Declaración Universal de los Derechos Humanos. La misión de la educación universitaria es *“la contribución al desarrollo sostenible a través de la educación de ciudadanos responsables, asegurando que los valores e ideales de la cultura de la paz se mantengan”* (UNESCO, 1998), pero no se articulan las medidas que se requieren para lograrlo.

Las universidades deben prestar especial atención al avance del conocimiento a través de la investigación, y deben asegurarse de que los estudiantes están informados acerca de los problemas a los que se enfrenta la sociedad.

10. Earth Charter (2000)

En este documento se renuevan los principios necesarios para una vida sostenible a modo de compromiso con ellos y en un acuerdo de estándar común que recogen temas de integridad ecológica, justicia social y económica, democracia, paz y respeto y protección de la vida comunitaria. Se reconoce la importancia de una educación moral y espiritual para poder vivir de forma sostenible y por ello se establece *“la necesidad de integrar en la educación formal el conocimiento, los valores y las habilidades que hacen falta para conseguirlo”* (Earth Charter Commission, 2000). Para cumplir con la promesa, se especifica que *“es necesario un cambio de mentalidad y de corazón, asumiendo la interdependencia global y fortaleciendo un diálogo entre culturas”* (Earth Charter Commission, 2000). Este cambio puede ser interpretado como la necesidad de una transformación radical en la naturaleza humana. El convenio es por tanto un defensor de la idea de subjetificación pues confirma el enfoque que defiende la creación de agentes de cambio. Es necesario construir un nuevo tipo de sujeto y la educación tiene una responsabilidad importante en la consecución del mismo. Sin embargo, no se trata de forma específica el modo en que las universidades deben perseguir los objetivos propuestos, si no que habla de objetivos que se deben perseguir de una forma genérica. El documento es por tanto claro en la urgencia de lo que propone pero no en las medidas para lograrlo.

11. Lüneburg Declaration (2001)

Afirma que la educación juega un rol indispensable a la hora de hacer frente a los retos críticos que supone el desarrollo sostenible. La educación tiene la responsabilidad de *“impartir conocimiento, valores, actitudes y habilidades para luchar por el cambio que requiere la sostenibilidad y de formar a los futuros líderes del mañana”* (Global Higher Education for Sustainability Partnership (GHESP), 2001). Por ello, resalta la importancia de que las universidades formen adecuadamente a los educadores dándole prioridad a la educación universitaria como un componente clave en la educación universitaria, y de que incluyan en todas sus actividades la reflexión sobre los valores y normas que caracterizan al desarrollo sostenible. Sin embargo, cuando se articula esta idea, defiende que las universidades han de promover el desarrollo creativo y la implementación de

proyectos sostenibles en la educación y que deben comprometerse con la creación de un ambiente de aprendizaje en la educación para el desarrollo sostenible desarrollando un Toolkit diseñado para pasar del compromiso a la acción. Se trata de una herramienta que defiende la necesidad de actuar pero cuando se analizan con detenimiento las medidas que propone el Toolkit se aprecia que básicamente se trata de un instrumento teórico que realiza un inventario de buenas prácticas, casos de estudio y disponibilidad de recursos, como *“estrategias de implementación para colegios y universidades dependiendo del tamaño, tipo, características demográficas; estrategias para la reforma en áreas particulares de la actividad universitaria, incluida la enseñanza, la investigación, las operaciones y la divulgación, o para un cambio integral en todas las actividades de las universidades; un inventario de recursos disponibles; un inventario de mejores prácticas y compilación de estudios de casos”* (Global Higher Education for Sustainability Partnership (GHESP), 2001).

12. Bergen Communiqué (2005)

El Comunicado resalta *“la importancia de las instituciones encargadas de la educación universitaria en el esfuerzo destinado a la investigación que hace falta para el desarrollo económico y cultural de la sociedad”* (Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, 2005). Establece que la creación de un área europea de educación universitaria está basada en el principio de desarrollo sostenible pero no especifica de qué modo.

13. Graz Declaration on Committing Universities to Sustainable Development (2005)

El objetivo de la Conferencia es discutir el rol de las universidades en la transición de la sociedad hacia el desarrollo sostenible así como las estrategias necesarias para abrir las universidades a la sociedad. Establece que *“las universidades deben promover el desarrollo sostenible articulando sus esfuerzos en tres funciones: aprendizaje y enseñanza, investigación, y responsabilidad social tanto interna como externa”* (UNESCO, 2005). La Declaración no especifica de forma más clara como se deben desarrollar esas tres funciones, ni que aproximación se debe seguir para lograr sus objetivos.

14. UNECE strategy for education for sustainable development (2005)

Esta declaración adoptada por las Naciones Unidas establece que la educación es un requisito para el desarrollo sostenible y que por tanto, *“la educación para el desarrollo sostenible es esencial para alcanzar una visión de futuro en la que haya buenas prácticas de gobierno, una toma de decisiones informada y promoción de democracia”* (United Nations Economic and Social Council, 2005). La estrategia busca por tanto implementa la educación para el desarrollo sostenible en los sistemas educativos formales e informales, a través de la enseñanza de conocimiento, habilidades, entendimiento, actitudes y valores. Hace hincapié en que la educación para la sostenibilidad no es solamente educación medioambiental, si no que incluye también cuestiones económicas y sociales. Requiere una aproximación holística que incluya temas como la reducción de la pobreza, ciudadanía, paz, ética, responsabilidad local y global, derechos humanos, igualdad, diversidad y muchos otros. Se indica que *“el pensamiento sistémico, crítico y creativo son necesarios para acciones de desarrollo sostenible”* (United Nations Economic and Social Council, 2005). Sin embargo, cuando la declaración se centra en el ámbito de la educación universitaria para la sostenibilidad, se fundamenta en que ésta debe contribuir de manera significativa a la educación para la sostenibilidad en su conjunto desarrollando conocimiento y competencias adecuadas para la sostenibilidad sin especificar cuáles.

15. Declaration of the Regional Conference on Higher Education in Latin America and the Caribbean (2008)

En la Declaración se defiende *“la educación universitaria como un derecho humano que debe ser garantizado por los estados y que es fundamental para el progreso social, la lucha contra la pobreza y el hambre, la prevención del cambio climático, la promoción de la paz y otros”* (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization , 2008). Sin embargo, cuando se habla en más detalle de las medidas concretas que deben desarrollar las universidades para el logro de estos objetivos, se argumenta que la educación universitaria tiene que ser efectiva en el desarrollo de políticas - colaborando con el sistema educativo en su conjunto – que aseguren que los alumnos que lleguen al nivel de educación universitaria posean los valores, las habilidades y las capacidades, como la

tolerancia, la creación de un espíritu de solidaridad y la cooperación – adquiridos en niveles de educación previos - que les permitan transmitir conocimiento que beneficie a la sociedad.

La educación universitaria como tal tiene la incuestionable responsabilidad de formar a todos los profesores del sistema educativo, dedicarse a la investigación pedagógica y producir contenido educativo. *“La educación universitaria para el desarrollo sostenible tiene que estar orientada a la formación de personas, ciudadanos y profesionales que ejerzan responsabilidad ética, social y medioambiental en su enfrentamiento contra los desafíos que se encuentren en su participación en la sociedad”* (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization , 2008). Es decir que se establece como objetivo normativo pero no instrumental. Sin embargo cuando se presentan medidas para conseguir estos objetivos, se establece la investigación y búsqueda de conocimiento como prioridad. Por otro lado, se afirma que la educación es crucial a la hora de transformar los valores que se traducen en un consumo no sostenible hoy en día y que la solución es la propagación de conocimiento científico y cultural en la sociedad para que los ciudadanos puedan tomar decisiones informadas.

16. G8 University Summit Sapporo Sustainability Declaration (2008)

La Declaración afirma que la sostenibilidad es lo más importante del siglo XXI, incluyendo cuestiones de cambio climático así como cuestiones sociales y la lucha contra la pobreza. *“Las universidades juegan un papel fundamental en la búsqueda de soluciones para un futuro sostenible para el planeta, educando a las próximas generaciones, diseminando información sobre sostenibilidad y formando líderes”* (G8 University Summit, 2008). Determina la búsqueda de conocimiento científico y su innovación, así como la cooperación entre universidades e institutos de investigación, como la clave para lograr la sostenibilidad. La misión de la universidad es servir de ejemplo para los alumnos ya que *“al servir como modelos de prueba para la sociedad en general, las universidades ayudan a fomentar en sus estudiantes las actitudes y habilidades necesarias para lograr una sociedad sostenible en el futuro. Por lo tanto, el campus sostenible puede servir como un experimento en progreso y una herramienta ideal para educar a las generaciones futuras”* (G8 University Summit, 2008).

17. Promotion of Sustainability in Postgraduate Education and Research Network Charter (2008)

Existe un imperativo moral por el cual las instituciones de educación universitaria tienen que estar activamente comprometidas en promover e integrar los conceptos y las acciones sostenibles en la enseñanza y la investigación, centrándose fundamentalmente en la noción de que las necesidades presentes no deben comprometer el bienestar de las generaciones futuras (United Nations University - Institute of Advanced Studies, 2008). Ello requiere una aproximación holística que tenga en cuenta aspectos de carácter económico, medioambiental y social. Para ello se propone la creación de una red denominada ProSPER.Net que incluye a todas las instituciones universitarias que buscan incorporar en sus planes de estudio las cuestiones de desarrollo sostenible y que comparten la idea de que *“crear un mundo sostenible requiere la aceptación de la responsabilidad universal para avanzar y diseminar conocimiento sobre el desarrollo sostenible en respeto y cuidado de la comunidad de vida, integridad ecológica, justicia social y económica, buen gobierno, no violencia y paz”* (United Nations University - Institute of Advanced Studies, 2008). Los miembros de esta comunidad afirman que para lograr un mundo sostenible es indispensable que la educación universitaria basada en el conocimiento de las cuestiones previamente mencionadas y la investigación para el desarrollo sostenible cuenten con la participación activa de las instituciones universitarias.

18. Climate Change Statement of Action (2008)

En esta declaración, las universidades canadienses, preocupadas por el cambio climático global y los potenciales efectos adversos en lo que respecta a la sanidad, sociedad, economía y ecología, reconocen su responsabilidad de avanzar el conocimiento y actuar como líderes, compartiendo el conocimiento, la investigación y las buenas prácticas para la lucha contra el cambio climático con los estudiantes y el público general. Reconocen estar *“orgullosos de nuestro registro de acción climática hasta la fecha, pero debemos hacer más para acelerar nuestro impacto”* (Toohey et al., 2008) por lo que se comprometen a una serie de acciones para reducir el impacto medioambiental. No se especifica en qué debe centrarse la universidad en lo que se refiere a la educación del alumnado, más allá de aportarles conocimiento actuando como ejemplo.

19. Kyoto Design Declaration 2008 (2008)

Se trata de un informe mediante el cual los miembros del Cumulus – una asociación global que tiene como objetivo construir y mantener un foro académico dinámico y flexible que reúna a las instituciones educativas de alto nivel de todas partes del mundo – *“se comprometen a compartir la responsabilidad global de crear sociedades sostenibles, centradas en el ser humano y creativas”* (Cumulus, 2008).

Aquellos que firman la declaración se comprometen a proponer nuevos valores y formas de pensar, así como nuevas formas de vivir y de adaptarse al cambio, comprometiéndose a desarrollar soluciones que lleven a un futuro sostenible y aceptando la responsabilidad de educar a los alumnos. Se trata de una línea de pensamiento que se corresponde con el enfoque de subjetificación y la necesidad de crear agentes para el cambio. Cuando se especifican que acciones tomar se resalta el compromiso hacia *“promover los ideales y compartir sus conocimientos sobre el desarrollo sostenible”* (Cumulus, 2008).

20. Tokyo declaration of Hope (2009)

Se trata de un documento que propone el modelo HOPE - *Holistic, Ownership-based, Participatory and Empowering* - (Asia-Pacific Forum for ESD Educators and Facilitators, 2009) como articulación del deseo por un futuro pacífico y sostenible para todos. Reconoce *“la complejidad de las cuestiones de desarrollo sostenible en los aspectos sociales, políticos, económicos, culturales y ecológicos de la existencia humana. Existe una urgencia para que la EDS aborde las dimensiones físicas, psicológicas y espirituales de estos problemas a nivel local, nacional, regional y global”* (Asia-Pacific Forum for ESD Educators and Facilitators, 2009). Se compromete entre otros a integrar las metodologías de la educación para el desarrollo sostenible en el sistema educativo formal y a diseñar materiales de aprendizaje *“que animen “a ser” poniendo mayor énfasis en preparar a los docentes y los practicantes de EDS como facilitadores de nuevos enfoques para la evaluación de EDS”* (Asia-Pacific Forum for ESD Educators and Facilitators, 2009). Se establece que las metodologías de enseñanza de la educación para el desarrollo sostenible deben realizarse en contextos tanto formales como informales que faciliten el desarrollo creativo y el

pensamiento crítico así como las competencias adecuadas para resolver problemas. Se trata de una perspectiva que se corresponde con el enfoque de subjetificación, pues busca que los estudiantes “sean”, es decir que la propuesta va encaminada hacia un nuevo tipo de sujeto. Se propone del mismo modo una aproximación de evaluación que *“es desarrollada por todos los participantes, está culturalmente contextualizada, usa narrativas e historias, fomenta los enfoques de toda la escuela o de toda la comunidad, otorga poder a todos los interesados, ofrece a los participantes autodeterminación, involucra la reflexión y el intercambio y es colaborativa e inclusiva”* (Asia-Pacific Forum for ESD Educators and Facilitators, 2009)

21. Bonn Declaration (2009)

En la declaración de Bonn se afirma que *“los modelos de producción y consumo actuales son insostenibles y que se traducen en impactos ecológicos reflejados en el cambio climático”* (UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development, 2009). A través de la educación para el desarrollo sostenible es posible conseguir estilos de vida basados en la justicia social y económica, seguridad alimenticia, integridad ecológica, formas de vida sostenible, respeto a la vida en todas sus formas y valores fuertes que promuevan la cohesión social, la democracia y la acción colectiva.

Para responder a los desafíos que se presentan actualmente y a los futuros, es necesario que la educación este articulada en principios, valores y prácticas, enfatizando una aproximación creativa y crítica y el pensamiento a largo plazo. La educación para el desarrollo sostenible debe proveer las competencias que se necesitan para encontrar soluciones como fomentar *“enfoques creativos y críticos, pensamiento a largo plazo, innovación y empoderamiento para enfrentar la incertidumbre y para resolver problemas complejos. La EDS destaca la interdependencia del medio ambiente, la economía, la sociedad y la diversidad cultural a nivel local y mundial, y tiene en cuenta el pasado, el presente y el futuro”* (UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development, 2009). Es necesario un esfuerzo para aumentar la concienciación pública acerca del desarrollo sostenible.

En lo que se refiere a la práctica, hace falta incorporar las cuestiones de sostenibilidad a un nivel tanto formal como informal en la educación a través de

la enseñanza. Se centra especialmente en el desarrollo de conocimiento y en dar apoyo al profesorado para que pueda desarrollar estrategias que faciliten el aprendizaje de las cuestiones de desarrollo sostenible.

22. Turin Declaration on Education and Research for Sustainable and Responsible Development (2009)

Afirma que son necesarios nuevos modelos de desarrollo económico y social consistentes con los principios de la sostenibilidad, y que las universidades tienen que dar acceso al conocimiento sobre cómo aprovechar los recursos naturales de la forma más eficiente posible. Los programas de educación universitarios deben desarrollar aproximaciones al desarrollo sostenible que se comprometan con consideraciones éticas. Además de concienciar e informar las universidades deben animar a la práctica de estilos de vida sostenible *“enfaticando la interdependencia entre el ambiente y las actividades humanas”* (G8 University Summit, 2009). El objetivo último es ayudar a la sociedad a que entienda el impacto de sus acciones y permitirles que tomen decisiones informadas *“alentando el desarrollo de sistemas que sean resistentes y puedan sobrevivir a perturbaciones mayores, ya sean naturales o provocadas por el hombre”* (G8 University Summit, 2009).

23. Universities for Sustainable Development Declaration (2010)

Las universidades son instituciones sociales que realizan actividades en tres campos - investigación, enseñanza y servicios -, y *“son responsables de guiar a la sociedad hacia un futuro basado en la sostenibilidad a través de proporcionar conocimiento, valores y habilidades mediante la enseñanza y el aprendizaje”* (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2010).

Básicamente en esta declaración se menciona la necesidad de que las universidades transmitan valores adecuados a los alumnos para que puedan llevar a cabo su vida bajo los principios auspiciados por el desarrollo sostenible pero establece que la forma de hacerlo es a través de la preparación de los miembros de la facultad que deben actuar como modelos a seguir mediante la práctica de actividades comprometidas con la sostenibilidad. Es decir, que no se determina que sean los estudiantes los que practiquen dichas en ningún momento.

24. Higher Education Declaration for Rio+20 (2012)

Las conclusiones que se extraen de la declaración de Río se resumen en que las universidades se comprometen a enseñar los conceptos de desarrollo sostenible a los alumnos, a fomentar la investigación de cuestiones de sostenibilidad, a reducir la huella ecológica mediante una serie de prácticas que afectan a la gestión de las funciones de la universidad por parte de los miembros de la facultad, y a involucrarse con aspectos del desarrollo sostenible a un nivel externo. En definitiva, se reconoce su *“responsabilidad en la búsqueda internacional del desarrollo sostenible”* (United Nations Conference on Sustainable Development, 2012) pero en ningún momento se hace referencia a la cuestión de generar una transformación en los alumnos como detonante del cambio necesario para garantizar la sostenibilidad del planeta.

25. The People’s Treaty on Sustainability for Higher Education (2012)

Se determina que *“el papel de las universidades en la educación para el desarrollo sostenible es crucial para garantizar la sostenibilidad del planeta, pero es necesario que se produzca una transformación compleja que sólo se puede alcanzar en el largo plazo”* (United Nations, 2012). Dicha transformación requiere de estructuras de conocimiento, innovación y liderazgo efectivo entre otros. El desarrollo sostenible debe ser ante todo un compromiso que se refleja en todos los miembros de la comunidad universitarias, tanto por parte de la facultad como de los alumnos, para lo cual es imprescindible facilitar oportunidades que permitan integrar las competencias que enseña la educación para el desarrollo sostenible en los programas de estudio. Se reconoce que *“para cumplir con las expectativas en relación con el desarrollo sostenible, la educación superior debe enfrentar el desafío de transformarse a sí misma”* (United Nations, 2012). Es decir que se presupone un cambio del modelo que se ha desarrollado hasta el momento pues es necesaria una transformación profunda del sistema, empezando por rediseñar los planes de estudios de la educación superior de manera que se alinee con el desarrollo sostenible, lo cual *requiere “no solo la inclusión de temas relevantes y la búsqueda de enfoques interdisciplinarios y transdisciplinarios, sino también el desarrollo de la educación para las competencias de desarrollo sostenible de los educadores universitarios y universitarios, así como de los estudiantes. Competencias asociadas con:*

pensamiento sistémico; pensamiento reflexivo crítico; compromiso de futuro y clarificación de valores; la capacidad de manejar situaciones complejas y contradictorias; la capacidad de trabajar en asociación para facilitar acciones transformadoras hacia la sostenibilidad es vital” (United Nations, 2012).

26. Nagoya Declaration on Higher Education for Sustainable Development (2014)

Esta declaración reafirma *“el papel vital de las universidades en la implantación de desarrollo sostenible, enfatizando el poder transformador potencial que la educación para el desarrollo sostenible tiene en los alumnos mediante el desarrollo de conocimiento, habilidades, actitudes, competencias y valores necesarios para una ciudadanía global”* (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2014). La declaración no especifica que acciones concretas deben llevar a cabo las universidades para poder ejercer esta responsabilidad.

27. IAU Iquitos Statement on Higher Education for Sustainable Development (2014)

Se reafirma el compromiso a *“perseguir el desarrollo sostenible mediante la creación de sinergias y colaboraciones que busquen soluciones para los desafíos que plantea la sostenibilidad del planeta”* (International Association of Universities, 2014). Exponen los esfuerzos que se deben generar para crear un mayor impacto en aquello que pueden hacer las universidades como entidades, centrándose principalmente en la investigación y la involucración con la comunidad.

28. The Lima Ministerial Declaration on Education and Awareness-raising (2014)

Se reconoce que la educación – formal, no-formal e informal - y los programas de concienciación pública, tienen que *“promover actitudes y comportamientos necesarios para preparar a nuestras sociedades para la adaptación a los impactos climáticos”* (United Nations, 2014). La declaración no determina que acciones concretas deben desarrollar las universidades para promover el desarrollo sostenible.