

Sostenibilización del perfil profesional del educador social. Necesidades y demandas compartidas¹

Bienvenida Sánchez Alba; Inmaculada Gómez Jarabo; Carmen Sabán Vera; Belén Sáenz-Rico de Santiago*

Resumen. A pesar de que la educación superior desempeña una función cardinal en el logro de sociedades enfocadas a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible² proclamados por Naciones Unidas en 2015, se ha detectado una falta de marcos comunes sobre las competencias a integrar en los grados universitarios (Segalàs, Ferrer-Balas, Svansrom, Lundqvist, Mulder, 2009), sobre la necesidad de una formación más práctica e integradora, de actualización permanente del profesorado y de liderazgo organizacional para un logro efectivo de la Educación para el Desarrollo Sostenible³ (Van Weenen, 2000). Este artículo estudia y propone identificar las necesidades formativas en el perfil profesional del Grado de Educación Social en la Universidad Complutense de Madrid, a partir de la dimensión del desarrollo sostenible.

La metodología de investigación utilizada ha sido de carácter cualitativo, empleando instrumentos como entrevistas semiestructuradas y grupos de enfoque con especialistas de diferentes ámbitos: tercer sector y sociedad civil; gestores de educación superior y miembros de la comunidad universitaria.

Se perfila, de los resultados obtenidos, la necesidad de repensar la educación desde la mirada de la sostenibilidad. Incorporando al perfil del educador social dimensiones como la antro-po-ética en los procesos formativos, valores como el respeto y cuidado de la comunidad de vida, la integridad ecológica, la justicia social, la economía sostenible; y, reforzar valores como la democracia, participación y cultura de paz. Se concluye con la necesidad de tener en cuenta en el proceso de enseñanza aprendizaje una cuarta dimensión competencial: saber convivir.

Palabras clave: sostenibilización curricular; competencias sostenibilidad; Desarrollo Humano Sostenible; perfil profesional; educación social.

*Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, España.

¹ Investigación financiada por la XII Convocatoria de Ayudas para Proyectos de Cooperación al Desarrollo de la Universidad Complutense de Madrid, 2015.

² En adelante, ODS.

³ En adelante, EDS.

SUSTENTABILIZAÇÃO DO PERFIL PROFISSIONAL DO EDUCADOR SOCIAL. NECES- SIDADES E EXIGÊNCIAS COMUNS

Resumo. Embora o Ensino Superior desempenhe um papel crucial para a criação de sociedades focadas em alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável anunciados pelas Nações Unidas em 2015, detectou-se uma falta de quadros comuns sobre as competências a serem integradas aos cursos universitários (Segalàs, Ferrer-Balas, Svansrom, Lundqvist, Mulder, 2009), sobre a necessidade de uma formação mais prática e integrativa, de atualização contínua dos professores e de liderança organizacional para a realização eficaz da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (Van Weenen, 2000). Este artigo estuda e propõe identificar as necessidades de formação no perfil profissional da Graduação de Educação Social da Universidade Complutense de Madrid, a partir da dimensão do desenvolvimento sustentável.

A metodologia de pesquisa utilizada foi qualitativa, utilizando instrumentos como entrevistas semiestruturadas e grupos com especialistas de diferentes campos: terceiro setor e sociedade civil; gestores de Ensino Superior e membros da comunidade universitária.

Nota-se, a partir dos resultados obtidos, a necessidade de repensar a educação do ponto de vista da sustentabilidade, incorporando ao perfil do educador social dimensões como a antropológica nos processos de formação, valores como o respeito e cuidado da comunidade de vida, a integridade ecológica, a justiça social, a economia sustentável; e reforçar valores como a democracia, participação e cultura de paz. Conclui-se com a necessidade de ter em conta no processo de ensino e aprendizagem uma quarta dimensão educacional: saber conviver.

Palavras-chave: sustentabilização curricular; competências de sustentabilidade; Desenvolvimento Humano Sustentável; perfil profissional; educação social.

SUSTAINABILITY OF SOCIAL EDUCATOR'S PROFESSIONAL PROFILE. NEEDS AND SHARED DEMANDS

Abstract. Although higher education plays a key role in the societies focused on achieving the United Nations' Sustainable Development Goals in 2015, a lack of common frameworks has been detected on the competences to be integrated in university degrees (Segalàs, Ferrer-Balas, Svansrom, Lundqvist, Mulder, 2009), on the need for a more practical and integrative learning, for permanent teacher upgrading and organizational leadership for an effective accomplishment of Education for Sustainable Development (Van Weenen, 2000). This article studies and proposes to identify the learning needs in the professional profile of the Degree of Social Education at the Complutense University of Madrid, based on the dimension of sustainable development.

The research methodology used has been qualitative, using instruments such as semi-structured interviews and focus groups with specialists from different fields: third sector and civil society; managers of higher education and members of the university community.

The results show the need to rethink education from the perspective of sustainability. Incorporating into the profile of the social educator dimen-

sions such as anthropo-ethics in the formative processes, values such as respect and care of the community of life, ecological integrity, social justice, sustainable economy; and, reinforce values such as democracy, participation and culture of peace. It concludes with the need to take into account in the teaching learning process a fourth competential dimension: learning to live together.

Keywords: curricular sustainability; sustainable competences; Human Sustainable Development; professional profile; social education.

1. INTRODUCCIÓN

En 1987 la Comisión Mundial para el Medio ambiente y el Desarrollo (UNCED), a través del Informe de la Comisión Brundtland, introdujeron el concepto de Desarrollo Sostenible definiéndolo como el desarrollo que satisface las necesidades actuales de las personas sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las suyas (ONU, 1987). En los últimos años, y a partir de la década impulsada desde las Naciones Unidas para la consecución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000-2015) se han sucedido acuerdos políticos multilaterales que inciden en el papel de la educación como agente clave transformador hacia sociedades más sostenibles, equitativas y justas. Fruto de ello, la Década de la EDS (2005-2014) propicia diversos compromisos y estrategias internacionales para su desarrollo (UNESCO, 2009, 2012, 2014).

Ante la no consecución total de dichos objetivos, las Naciones Unidas proclaman el 25 de septiembre de 2015 los ODS, un nuevo compromiso de 17 objetivos y 169 metas de aplicación universal. Asimismo, se adopta la Agenda 2030, un plan de acción para intensificar los esfuerzos para promover la prosperidad en favor de las personas y la protección del planeta y el fortalecimiento de la paz y la justicia.

El objetivo cuarto proclama: “Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos” cuya meta tercera establece: “Para 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria” (ONU, 2015)

En educación superior no debemos olvidar el objetivo cardinal de construir perfiles profesionales que deben guiar y orientar todo el proceso formativo. A partir de él se gestiona el currículo y se orienta la práctica profesional. Por ese motivo, es importante encontrar mecanismos para que

dicho proceso no se lleve a cabo desde intereses particulares, sino teniendo en cuenta las necesidades de las sociedades del siglo XXI cada día más diversas y multidimensionales (Morin, 2011).

En el ámbito español, en el año 2002 se constituyó el grupo de trabajo para la «Calidad Ambiental y el Desarrollo Sostenible» en el marco de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas⁴. Sin embargo, a pesar de que recientes estudios muestran los esfuerzos para implementar la sostenibilidad (Disterheft, Ferreira da Silva, Ramos, De Miranda, 2012; Lozano, 2011) y la denominada Responsabilidad Social Universitaria⁵, entendida como corresponsabilidad de contribuir al desarrollo de sociedades más justas, equilibradas y sostenibles a presente y a futuro (Fuertes y Albareda, 2014), existe poca implementación holística en el ámbito curricular (Wright, 2004). De la misma manera, no se han encontrado criterios y marcos comunes en torno a las competencias de sostenibilidad necesarias para integrar en los grados universitarios (Segalás et al, 2009). Al mismo tiempo, se demanda una educación más práctica, formación permanente del profesorado, liderazgo organizacional y la inclusión de todos los actores (comunidad, agentes sociales, estudiantes, profesores, investigadores, personal no docente, etc.) para una integración efectiva de la EDS (Van Weenen, 2000).

112

Los nuevos escenarios producto de un mundo interconectado e insostenible, los avances en las tecnologías de la información y la comunicación, y una gestión del conocimiento en beneficio de unos pocos (Boff, 2001), arrojan la necesidad de trabajar con compromiso y constancia en las instituciones de educación superior como una base en la formación de los futuros ciudadanos y ciudadanas.

Los retos globales del mundo para garantizar la satisfacción de las necesidades inmediatas de nuestras sociedades locales presentes y futuras, requieren de profesionales y ciudadanos competentes en sostenibilidad (Novo, 2006; Murga, 2015).

En este sentido, uno de los retos de la RSU es gestionar educativamente la interacción entre lo global y lo local, asumiendo la responsabilidad de ser universidades “glocales” (Grau, 2014), generando perfiles profesionales que incorporen competencias en sostenibilidad, que ayuden a sentar las bases de sociedades eco equilibradas y equitativas para un desarrollo humano sostenible⁶.

⁴ En adelante CRUE.

⁵ En adelante RSU

⁶ Sostenible y sustentable se entienden como sinónimos

2. INCORPORACIÓN DE LA SOSTENIBILIDAD EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

En el preámbulo del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, refiere en lo relativo al desarrollo humano sostenible que “la formación en cualquier actividad profesional debe contribuir al conocimiento y desarrollo de los derechos humanos, los principios democráticos, los principios de igualdad entre mujeres y hombres, de solidaridad, de protección medioambiental, de accesibilidad universal, y diseño para todos, y de fomento de la cultura de paz” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2007, p.3).

En 2005 la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) sienta las bases para introducir la sostenibilidad en el currículum universitario. En marzo de 2012 la Comisión sectorial de calidad ambiental, desarrollo sostenible y prevención de riesgos (CADEP) aprueba una serie de directrices con el fin de incluir la sostenibilidad en los planes de estudio: introducir en todas las titulaciones asignaturas obligatorias, optativas y transversales relacionadas con la sostenibilidad; desarrollar proyectos interdisciplinarios sobre problemas socio ambientales; introducir en los procesos de formación de todas las titulaciones compendias para la sostenibilidad. Así mismo, mantienen que se debe contemplar la potencialidad de todas las áreas para crear espacios de reflexión e impulsar el cambio cultural hacia la sostenibilidad. (Aznar, Ull, Martínez y Piñero, 2012).

Por su parte, el Observatorio de Cooperación Universitaria al Desarrollo (OCUD) y la CRUE, en mayo de 2016, ampliaban y ratificaban dichas directrices, a fin de integrar la agenda 2030 en la docencia Universitaria. En cuanto al desarrollo de competencias profesionalizantes en los grados universitarios sostienen que:

- La Universidad debe incorporar a la docencia universitaria, además de los conocimientos técnicos, las competencias y capacidades genéricas vinculadas a la transmisión de valores que contribuyan a formar ciudadanos responsables y comprometidos con el Desarrollo Sostenible, repensando si es necesario los diseños curriculares por competencias de los grados universitarios.
- Los retos globales están demandando profesionales distintos. La Universidad necesita crear ámbitos de conocimiento interdisciplinarios nuevos para afrontar el reto de preparar a los profesionales del futuro.

- Para ello también serán necesarios docentes formados en competencias y capacidades nuevas. Algo que va a requerir generar los incentivos necesarios para que estos docentes profundicen en las claves del Desarrollo Sostenible (p. 3-4).

3. COMPETENCIAS PROFESIONALIZANTES Y PERFIL PROFESIONAL EN EDUCACIÓN SOCIAL

Entre los años 1999 y 2003 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), impulsa varios proyectos destinados al desarrollo de un marco conceptual que defina, identifique y seleccione las competencias clave necesarias para el bienestar personal, social y económico.

En este contexto se entiende que: “una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (OCDE, 2005, p. 3).

Y propone, el factor clave e innovador sobre la capacidad de transformación:

114

Una competencia también es un factor importante en la contribución de los individuos a cambiar o transformar el mundo, no sólo la forma en que le hacen frente. Así como las competencias se relacionan con las características principales y las demandas de la vida moderna, también están determinadas por la naturaleza de nuestras metas, tanto como individuos y como sociedad (p. 5).

La UNESCO, dispuso los principios ascendientes de la práctica de la enseñanza basada en competencias, identificando los pilares básicos de una educación permanente para el Siglo XXI, consistentes en «aprender a conocer», «aprender a hacer», «aprender a ser» y «aprender a vivir juntos y con los otros» (Delors, 1996).

La Comisión Europea, en la Estrategia Europea 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador, señala que los Estados miembros necesitarán: «Mejorar los resultados educativos, abordando cada segmento (preescolar, primario, secundario, formación profesional y universitario) mediante un planteamiento integrado que recoja las competencias clave y tenga como fin reducir el abandono escolar” (Comisión Europea, 2010, p.14) y garantizar las competencias requeridas para proseguir la formación y el acceso al mercado laboral.

En España, de acuerdo al Libro Blanco para el título de Grado en Pedagogía y en Educación Social (ANECA, 2005) consecuencia del trabajo interuniversitario para el diseño del Grado adaptado al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) define al educador social “como un agente de cambio social, dinamizador de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural y a integrarse adecuadamente” (ANECA, 2005, p.127).

A partir del citado Libro Blanco y de otras fuentes (Andreu, 2008; Caride, 2008; Pachón, 2011; Losada, Muñoz y Espinera, 2015), hemos elaborado el siguiente cuadro que alude a las dimensiones profesionales que configuran el perfil profesional del educador social.

CUADRO 1

Dimensiones perfil profesional educador y educadora social

- Formador/a de personas adultas y mayores
- Educador/a ambiental
- Reespecialista en atención educativa a la diversidad
- Educador/a para turismo sociocultural
- Educador/a familiar
- Educador/a y gestor para el desarrollo comunitario
- Educador/a en procesos de intervención social
- Mediador/a en procesos de intervención familiar y socio-educativa
- Mediación cultural (minorías, inmigrantes y refugiados)
- Promotor/a y animador para la autonomía de la mujer (exclusión y maltrato)
- Educador/a de tiempo libre y ocio
- Educador/a de instituciones de atención a la diversidad e inserción social
- Educador/a en procesos de acogida y adopción.

115

A la luz de este análisis, las competencias de sostenibilidad sólo se verían reflejadas, y de una manera parcial, en la dimensión profesional como “Educador ambiental”. En este sentido el Libro Blanco define que:

El educador ambiental es un profesional que se encarga del diseño de las respuestas educativas a la problemática ambiental en sus distintas manifestaciones. Utiliza conocimientos, instrumentos y estrategias de carácter educativo y socio-educativo para que las personas y las comunidades modifiquen las pautas de representación del ambiente, sus valores de referencia y los comportamientos individuales y colectivos con respecto a él, con la finalidad de crear un marco de relaciones humanidad persona-ambiente más sustentable.

Los principales ámbitos de actuación profesional son la gestión de los usos públicos del patrimonio ambiental protegido y no protegido, el diseño y dinamización de equipamientos y recursos específicos de Educación

Ambiental, los programas comunitarios, la mediación en conflictos socio-ambientales por el uso de los recursos naturales, los programa de información e interpretación ambiental, etc. (ANECA, 2005, p. 319).

Con las competencias que analiza y define la ANECA, para el desarrollo del perfil profesional del educador y educadora social ambiental, hemos elaborado la siguiente tabla que mostramos a continuación:

TABLA 1

PERFIL EDUCADOR SOCIAL AMBIENTAL	
Transversales	<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso ético • Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional • Organización y planificación • Capacidad crítica y autocrítica • Habilidades interpersonales
Cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las políticas de bienestar social y la legislación que sustentan los procesos de intervención socioeducativa • Conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de intervención • Conocer los supuestos y fundamentos teóricos de la intervención socioeducativa y sus ámbitos de actuación • Conocer los factores biológicos, ecológicos y ambientales que afectan a los procesos socioeducativos • Conocer los fundamentos del diseño y uso de los medios didácticos para la intervención socioeducativa • Conocer la teoría y la metodología para la evaluación en intervención socioeducativa • Conocer los supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que están en la base de los procesos de intervención socioeducativa
Instrumentales	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo • Incorporar los recursos sociales, institucionales, personales y materiales disponibles para llevar a cabo el trabajo en un determinado ámbito de acción • Diseñar y aplicar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo • Mostrar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia los sujetos e instituciones de educación social • Organizar y gestionar proyectos y servicios socioeducativos (culturales, de animación y tiempo libre, de intervención comunitaria, de ocio...) • Utilizar técnicas concretas de intervención socioeducativa y comunitaria (dinámica de grupos, motivación, negociación, asertividad...) • Gestionar estructuras y procesos de participación y acción comunitaria.

Fuente: Elaboración propia a partir del *Libro Blanco para El título de Grado en Pedagogía y en Educación Social* (ANECA, 2005, pp.319-327).

A partir de estos análisis, podemos concluir este apartado que las competencias que la ANECA nos muestra como las propias del Educador ambiental, evidencian, por un lado, una parcialidad y generalización que no se adapta a la definición, caracterización y funciones del educador ambiental; y, por otro lado, no tienen en cuenta ni han desarrollado la dimensión de la EDS.

Por todo ello creemos necesario, en cuanto a las dimensiones que conforman el perfil profesional del educador social y las competencias que se requieren para desarrollarlo, la revisión y adaptación de las competencias profesionalizantes en el Grado impartido en la Universidad Complutense de Madrid, a los principios de la sostenibilidad de la Agenda 2030, que permitan la formación de educadores/as sociales capaces de dar respuestas socioeducativas sostenibles a los sectores y ciudadanos objeto de educación social.

4. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Desde una metodología socio-cualitativa de corte descriptiva se pretende identificar las necesidades de carácter profesionalizante en el perfil del Grado de Educación Social a partir de la dimensión de Desarrollo Sostenible. El objeto principal de esta investigación centra su acción en analizar las necesidades sociales, profesionales y académicas, así como las oportunidades en EDS en la Educación Superior, para definir un perfil profesional del educador y la educadora social coherente con los postulados y Objetivos Desarrollo Sostenible (ONU, 2015).

Se empleó en primer lugar como técnica de recogida de datos el grupo de discusión focal con una muestra no probabilística intencional de 19 especialistas, conformados por tres grupos expertos de los ámbitos tercer sector y sociedad civil; gestores de Educación Superior y Cooperación; y miembros de la comunidad universitaria (Ver Cuadro 2) con el objetivo de identificar las necesidades de la sociedad actual en materia de desarrollo sostenible y el papel que se otorga a la universidad. Se utilizó la grabación de audio vídeo de los grupos de discusión para su posterior transcripción y tratamiento.

En una segunda fase, y con el fin de conocer el grado de sostenibilización del Grado de Educación Social desde la mirada del docente e identificar las necesidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje que refuercen un perfil profesional para las necesidades del siglo XXI, en un mundo global, se diseñó una entrevista semiestructurada conformada por 5 bloques temáticos

correspondientes a las categorías de sensibilización/concienciación, conceptual, responsabilidad docente, competencias procedimentales y actitudinales que dan lugar a una entrevista con un total de 17 preguntas.

CUADRO 2
Tipología Grupos focales

Grupos de Discusión		
1er GRUPO Tercer sector y sociedad civil	(n=6)	sector sindical; sociedad civil colectivo educación de enseñanzas medias, adulto mayor; asociación diversidad afectivo sexual; colegio profesional de educadores y educadoras sociales y asociación ecologista
2º GRUPO Gestores de universidad y cooperación	(n= 7)	sindicatos, personal docente e investigador de universidades públicas de la Comunidad Autónoma de Madrid y ámbito nacional, conferencia de rectores de universidades españolas CRUE-SOSTENIBILIDAD
3er GRUPO Miembros de la comunidad Universitaria	(n=6)	Representantes de coordinación de la titulación; movimiento de Eco-docentes de la facultad de educación UCM; representante gestión académica; docentes y estudiantes del Grado Educación Social de la Facultad de Educación UCM

118

Desde un muestreo no probabilístico denominado “a juicio”, por ser esta una técnica de muestreo que se ajusta al carácter exploratorio con el cual nos acercamos al objeto de estudio, así como dada la especificidad de las características de la muestra (10 docentes que imparten en el grado de Educación Social en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid con una *x* de 15 años de antigüedad), se realizaron entrevistas individualizadas grabadas en formato audio para su posterior transcripción y análisis mediante el programa de Atlas.ti versión 7.

5. RESULTADOS. REPENSEMOS LA EDUCACIÓN

Presentamos el análisis de los datos obtenidos desde un proceso de triangulación múltiple entre los resultados generados por las técnicas de recogida de datos en la fase de trabajo de campo, grupos de discusión focales y entrevistas, y el discurso teórico generado sobre EDS referido y analizado en el marco teórico arriba desarrollado.

El eje discursivo que guía y fundamenta nuestro análisis gira en torno a los siguientes postulados:

- a) Se percibe a la Universidad como un agente de cambio esencial ante la situación actual de crisis global.
- b) Son necesarios cambios en los procesos de enseñanza aprendizaje actuales para una Educación Desarrollo Sostenible y en concreto para el perfil profesional del educador/a Social.
- c) Es necesaria una concienciación y sensibilización por los docentes ante el paradigma del desarrollo sostenible para llegar a la sostenibilización curricular.

Con el objetivo de identificar las demandas de la sociedad ante el paradigma del Desarrollo Sostenible para los procesos formativos en la Educación Superior; así como identificar el grado de responsabilidad desde la universidad, se utilizó el análisis discursivo generado en los grupos focales mediante el software Atlas.ti y N-Vivo para el tratamiento de datos. Dicho análisis se estructura en tres categorías por campos semánticos: Conceptos (sustantivos), Procedimientos (verbos) y Valores (nombres). El análisis de las entrevistas nos permitió conocer con mayor profundidad los cambios necesarios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como conocer el papel que el docente puede tener en este proceso de transformación que parece estar implícito en el paradigma del desarrollo sostenible.

Conceptualmente podemos afirmar que existe un consenso en relación a la definición y concepto de sostenibilidad tanto desde el ámbito académico como desde los sectores sociales asumiendo la definición del informe de la Comisión Brundtland (ONU, 1987) que enfatiza la importancia de la concienciación sobre los efectos de la acción humana en las futuras generaciones, en la responsabilidad del aquí y el ahora como algo que no puede dejarse para que lo realice el otro. Esto implicaría un alto grado de conciencia social.

5.1 SE PERCIBE A LA UNIVERSIDAD COMO UN AGENTE DE CAMBIO ESENCIAL ANTE LA SITUACIÓN ACTUAL DE CRISIS GLOBAL

Los grupos de discusión convergen en presentar la responsabilidad que tiene la universidad (0,97% saturación) en este proceso de cambio social que requiere la sociedad actual, dado el impacto que su acción puede ejercer tanto a medio como a largo plazo.

Desde nuestra organización pensamos que la universidad tiene un papel como institución, y tiene que ser ejemplo como estructura, como sistema de organización para toda la gente que pasa por ahí. Por lo que tiene un

papel de responsabilidad, de dar ejemplo en prácticas, en cómo se está organizando como sistema. Luego está claro que la universidad la función que tiene es formar profesionales, entonces ahí tiene un papel fundamental en cuanto trasladar esta necesidad de sostenibilidad en todos los ámbitos laborales. *(Representante de ONG de Educación Ambiental. Grupo discusión Tercer sector)*

Yo diría que la universidad debería ser como un motor que tiene que actuar en interactividad, que hubiera una retroalimentación con la sociedad para de alguna manera proponer, estudiar, responder de alguna manera a la sociedad. *(Representante sindical, Grupo discusión Tercer sector)*

Una vez reconocida por todos los participantes la importancia de la universidad como institución global, como agente de cambio social, es al mismo tiempo cuestionada por la actitud mantenida durante décadas, en la cual parece haberse quedado anquilosada; ya que no ha sabido dar respuesta a las necesidades reales. Incluso llegan a cuestionar su independencia, al haberse puesto al servicio de intereses concretos durante el último proceso de reforma universitaria, denominado “Proceso Bolonia”, tal y como se recoge en el siguiente discurso, entre otros expuestos, en el grupo de discusión Tercer Sector y Sociedad Civil.

120

La universidad tiene funciones de feedback, va a recoger, pero va a ofrecer de forma que la formación sea integral, para la ciudadanía, que sea democrática. Date cuenta que esto de momento sigue siendo un servicio público pues tiene que prestar esa función a la sociedad: formando, investigando, desarrollando.

La función de la universidad se va a ver condicionada por los intereses específicos de esas empresas o parciales que no precisamente los más solidarios. *(Representante sindical, Grupo Discusión Gestores universidad)*

Dicho cuestionamiento no solo se refiere a la universidad como organización, sino también en lo relativo al alcance de las acciones como docentes, tal y como extraemos a continuación de las entrevistas realizadas.

Cuestiono si tengo esa capacidad. Lo digo por nuestro impacto, creo que la universidad está influyendo cero o nada en la sociedad. *(Entrevista Docente con menos de 15 años experiencia).*

Aunque se asume de manera general que la universidad ha ejercido una llamada responsabilidad social, por ejemplo con acciones de voluntariado, se percibe como una respuesta de compromiso individual. Se recuerda que la universidad no debe conformarse solo con formar profesionales altamente cualificados, tecnológica y científicamente, sino también abrirse a la dimensión humana del individuo, del ser profesional. Se reclama a la Universidad un cambio (0,37%) en sus planteamientos estratégicos por parte de todos

los participantes de los grupos de discusión, como queda reflejado en el discurso que recogemos desde la gestión universitaria hacia una acción más social (0,68% saturación).

Estoy añadiendo una cosa más en el tema de la universidad. Es el tema de persona, y eso va muchas veces a lo mejor con un elemento que va como demasiado al lado en la universidad. Y es el tema del voluntariado. Que es el desarrollo de una serie de valores; valores de solidaridad, de ver al otro. Que eso es independiente de que sea un buen profesional, sino que además tengo que ser una persona. La universidad creo que también puede aportar ese valor. Y ahora estamos centrándonos mucho en ser persona, en ser un buen profesional, es verdad que mucho de nosotros trabajamos el trabajo en equipo, el liderazgo... Pero yo iría un poquito más allá, intentar que la universidad, sea más. (*Representante gestión universitaria*)

La primera función que tiene la universidad es ser ese ejemplo de sostenibilidad. (*Representante de sociedad civil*)

En esta misma línea, todos los participantes de los grupos focales inciden en la necesidad de establecer canales o cambiar las actuales formas de relación (0,78%) entre la sociedad y la universidad que faciliten el trabajo colaborativo entre el sector productivo, los agentes sociales y la universidad para transformar los actuales modelos de desarrollo (0,39% saturación) tanto de índole económica, ambiental, como social.

Tanto en la sociedad, como el tercer sector hay modelos diversos que podrían apoyar la práctica de la universidad. Creo que lo que tendría que hacer la universidad de aquí al futuro sería absorber lo que la sociedad es, y lo que la sociedad necesita. (*Representante sindical. Grupo discusión Tercer sector*)

5.2 SON NECESARIOS CAMBIOS EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE ACTUALES PARA UNA EDUCACIÓN DESARROLLO SOSTENIBLE Y EN CONCRETO PARA EL PERFIL PROFESIONAL DEL EDUCADOR/A SOCIAL

Dentro de este postulado los discursos narrativos extraídos al respecto, principalmente avalados por parte de los representantes sindicales, de la sociedad civil y de ONG's, lleva a generar el debate sobre si nuestra función como institución de formación debe ser o debería ser la de formar ciudadanos, más allá de formar profesionales.

Hablo de la ciudadanía, no solamente como cada individuo, sino como sociedad. A demás yo creo que debe ser a lo largo del tiempo, lo que decíamos que las futuras generaciones tengan futuro. Yo no creo en el

individualismo, creo que hay que intentar la sociedad no solamente en el espacio individual horizontal, sino en el vertical futuro, que de alguna manera que no nos quedemos en el “yo”. [...] Y eso porque es, porque los intereses de una minoría se han impuesto en una forma de vida. Todo eso tendríamos como sociedad que combatir y de ahí la universidad como un potente instrumento pues podría estar marcando pautas, detectando y cubriendo esas necesidades. *(Representante sindical. Grupo discusión Tercer sector)*

Has hablado de la responsabilidad que tiene la universidad dentro de ella para ser una imagen de lo que sería la sostenibilidad, la universidad interiormente debe aplicar esa sostenibilidad para que luego los programas sean coherentes por así decirlo. Puedo estar enseñando o desarrollando unos programas que luego dentro de mí no lo hago. La primera función que tiene la universidad es ser ese ejemplo de sostenibilidad, porque si no va a recibir las bofetadas por todos los lados. *(Representante de la sociedad civil y activista. Grupo discusión Tercer sector)*

Creo que el docente también tiene esa responsabilidad de ejercer como un modelo. *(Representante de ONG de Educación Ambiental. Grupo discusión Tercer sector)*

Parece que el camino para reformular la misión de la universidad, más allá de la llamada función social, es redefinir el proceso formativo en términos de competencias (0,85% saturación), de la dimensión procedimental, del hacer (0,65% saturación), del ser.

122

Estábamos hablando de ese desarrollo de las capacidades del individuo y la universidad es clave para desarrollar capacidades y competencias en una dirección o en otra. Nosotros, cuando definimos competencias estamos definiendo qué tipo de profesional vamos a entregar a la sociedad. Y entonces ahí está esa responsabilidad, primero, de formar a personas que van a trabajar en un tipo de sociedad, si respondemos a una serie de competencias y capacidades que estamos teniendo en el desarrollo humano, en el desarrollo sostenible, lo vamos a enunciar en una manera distinta. *(Representante gestión universitaria. Grupo discusión Tercer Sector)*

En competencias están incluidos el trabajo en valores, están incluidas las actitudes, porque esa es la definición de competencias. Intentamos ir más allá, deberíamos trabajar competencias en el que está todo el tema de la ética, del trabajo en grupo... ahí es lo que nos da la idea de un profesional completo, y lo hace con criterio. [...] Y esos criterios hay que trabajarlos desde la educación superior. *(Representante gestión universitaria. Grupo discusión Gestores Universidad)*

Ahora bien, el debate en relación a si son o no necesarias competencias específicas para la sostenibilidad, aparece en el discurso de los docentes del grado de Educación Social en sus entrevistas individualizadas. De ellas podemos concluir que no es necesario hablar de competencias en

sostenibilidad, sino de competencias en general, ya que tres de las cuatro competencias que la entrevista introducía (UNESCO, 2009) los docentes consideran que no son nuevas, en concreto el análisis crítico, la reflexión sistémica y la toma de decisiones colaborativa.

No entiendo que introduzca nada diferente. *(Docente con más de 15 años de ejercicio profesional)*

No son exclusivas para competencias en sostenibilidad. Todo ello debería estar implícito en el propio concepto de educación. *(Docente con 11 años de ejercicio profesional)*

Pero al mismo tiempo consideran que hay un matiz característico de lo que se podría denominar educación para la sostenibilidad. Nos referimos a la competencia de sentido de responsabilidad hacia las generaciones presentes y futuras. Esta sería específica, la que identificaría a la EDS y asumen que en la actualidad esta dimensión se puede considerar una carencia en su praxis.

A continuación se desprende el discurso, especialmente en el grupo de docentes entrevistados con más de 15 años de experiencia de docencia, la actual necesidad de una educación en valores y especialmente de aquello que Morin (2011) denomina antro-po-ética desde la mirada en concreto de la sostenibilidad o de la educación en general, por considerarlos fundamentales para la formación de ciudadanos y profesionales. Ciudadanos que tengan una mente crítica, que trabajen por superar las desigualdades y las injusticias sociales, por el logro del bien común y por el cumplimiento y respeto de los derechos humanos. Al mismo tiempo que el propio autor puntualiza que todo desarrollo humano debe comprender el desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias.

La necesidad de analizar e incorporar desde el compromiso docente esta dimensión, parece llevarnos a reflexionar sobre la ética de la acción docente. Ya no puede limitarse, como en épocas anteriores, a la observación de unos principios generales y a la práctica de ciertas virtudes basadas en las convicciones personales de cada cual. Se precisa ahora una ética profesional colectiva y global en torno a las relaciones que mantienen los seres humanos y el planeta (Pérez, 2016). Al abordar el pensamiento desde el Desarrollo Sostenible se impregna el discurso de la necesidad de repensar la educación incorporando el componente antro-po-ético de las acciones en los procesos formativos, descender hasta lo que podríamos denominar la huella social, es decir el impacto que el hecho educativo tiene sobre otros, incluido el colectivo.

Caben cuestionamientos en el análisis tanto de los grupos de discusión como de las entrevistas en torno al término responsabilidad individual, a diferencia de la responsabilidad como organización que abordábamos en el primer eje de nuestro análisis y debate en la primera parte de este epígrafe, que nos lleva a afirmaciones como ¿hasta dónde soy responsable? Nos centra en el carácter limitado de la acción de la propia universidad si no trasciende a la responsabilidad del individuo:

Soy responsable de la Humanidad, no. Pero si debo acentuar el carácter por mi parte, pero también importante es darle mayor importancia a lo local a lo contextual. (*Docente con más de 15 años de docencia universitaria*)

Cuando avanzamos en aras de conocer cómo se está realizando o debería realizarse el proceso de enseñanza-aprendizaje en el Grado de Educación Social desde la mirada de la sostenibilidad o de la EDS en el quehacer docente de los profesores entrevistados, podemos identificar cuáles son las necesidades u obstáculos que dificultan la sostenibilización curricular, pudiendo inclusive descender al propio proceso de planificación didáctica en términos de tareas, metodologías, actividades que pasamos a exponer a continuación.

124

Se identifica como obstáculo para contribuir a una formación que posibilite la construcción del conocimiento desde la complejidad de los hechos, de las acciones y del mundo para posibilitar que el futuro educador social sea capaz en su desarrollo profesional de abordar problemas globales y fundamentales para inscribir allí conocimientos parciales y locales (CRUE, 2005) el carácter no interdisciplinar con el que como docentes abordan el desarrollo de sus asignaturas. Reconocen que el conocimiento en el actual plan de estudios está fragmentado en asignaturas, a las que desde las prácticas docentes no se les está dando respuesta desde la interdisciplinariedad, a pesar de ser conscientes que, de una manera indirecta, sus propias asignaturas reciben influencia de campos disciplinares afines.

Esto deriva en la necesidad de incorporar metodologías que permiten aprehender las relaciones mutuas.

Otro área identificada al cual se alude de una manera mayoritaria en las entrevistas realizadas a los docentes es la ausencia, o abordaje muy tangencial, superficial podríamos afirmar, en el desarrollo de sus asignaturas de conceptos relacionados con la madre tierra, con la biodiversidad, a pesar de ser uno de los perfiles del Educador Social (Ver Tabla 1) y el perfil que más se adecuaba a las demandas del paradigma del Desarrollo Sostenible.

5.3 ES NECESARIA UNA CONCIENCIACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN POR LOS DOCENTES ANTE EL PARADIGMA DEL DESARROLLO SOSTENIBLE PARA LLEGAR A LA SOSTENIBILIZACIÓN CURRICULAR

Tanto el discurso generado por los especialistas como por los estudiantes, pone el énfasis en la necesidad de cambio no solo a nivel macro, sino también en la tarea individual del docente, en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Atribuyen al docente un rol de modelo y lo posicionan como el primer escalón en la cadena de sostenibilización curricular de las universidades, al considerarse que el impacto de mayor huella social a corto, y medio plazo recae en su acción docente.

Centrándome en el aprendizaje-servicio y rescatando así cosas que me ayudan a ver si son sostenibles; por ejemplo son proyectos, yo creo que la gran mayoría se trabaja un cambio de actitudes, se trabaja un cambio de motivación de la persona, desde unas metodologías participativas en las que estamos interaccionando todos por igual tanto los profesores como las propias instituciones, tercer sector, como universidad, el propio alumnado, la propia ONG donde se está realizando: se está dotando también de autonomía a las personas. Es importantísima la acción del docente en su día a día, en sus aulas, en sus proyectos. *(Representante de organización de Educación Social. Grupo discusión gestores universidad)*

Se introduce una dimensión formativa que no centra su foco en lo conceptual y/o procedimental sino que para una universidad más social, más cercana a las demandas y a las necesidades sociales hay que incorporar un componente actitudinal (77% saturación) en los procesos de enseñanza, liderado por el docente.

Muchas veces las personas, más que quedarse con el currículum explícito se quedan con ese currículum oculto que son nuestras actitudes, que es la manera de como hablamos, como nos acercamos a los demás; y desde ese punto de vista la función de la universidad es vital, porque al final todos estos valores, todos estos procesos, todos estos quehaceres o los aprendemos en la facultad que es donde nos formamos o directamente aterrizas en el mundo laboral y vas a dar lo mejor de ti, lo vas hacer con todo el cariño pero no tienes incorporados todos estos procesos y difícilmente los vas a poder transmitir. *(Representante gestión universitaria. Grupo discusión gestores universidad)*

Las entrevistas realizadas nos muestran una disparidad en las respuestas obtenidas en lo relativo a la sostenibilización de sus propias asignaturas dependiendo del grado de reflexión del docente sobre el DS en relación con la práctica docente, o como parte de la propia visión que tienen

como individuo o ciudadano de la realidad actual en la cual el planeta está inmerso, llegando a puntos de inflexión en el funcionamiento de sus sistemas biológicos, económicos y sociales.

6. CONCLUSIONES

Vivien Stewart (2014) sostiene que hemos asumido una serie de tendencias de carácter global que han cambiado o están cambiando nuestros contextos: tendencias económicas, científicas y tecnológicas, demográficas, en seguridad y ciudadanía, etc. Pero ¿hemos asumido esos mismos cambios en educación?

Este cuestionamiento sobre la educación no es nuevo. Ya en 1996 Jacques Delors al analizar el significado de la educación para el siglo XXI sistematiza una serie de supuestos tanto educativos como socioculturales que permitirían construir una nueva misión y acción educativa a nivel global. En efecto, no solo plantea que la función principal de la educación debe medirse en el desarrollo continuo de las personas y sociedades, sino que ésta, además, debería estar al servicio de un desarrollo armonioso, genuino, que determine no solo la capacidad y competencias a nivel individual sino también que permita una estructuración social en cuanto a la persona, los grupos y las naciones. Por lo tanto el conocimiento debería constituirse en un instrumento de promoción, no de discriminación (Véase asimismo a Guillén, 2008, p. 140-1). En definitiva, debemos “aprender a vivir juntos en la aldea planetaria” (Delors, 1996, p. 16).

Estas reflexiones, y otras de similar carácter, se concretan en los conocidos cuatro pilares de la educación (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos y con los otros).

Por su relación con los ODS así como a las conclusiones y resultados obtenidos a lo largo de la investigación que aquí presentamos, queremos hacer especial referencia tanto por sus implicaciones en cuanto a la transformación social como por la innovación que se requiere a nivel de educación superior en particular, en la necesidad de incluir el pilar aprender a convivir para desarrollar la comprensión del otro y capacitar a las personas para vivir en comunidad respetando los valores de pluralismo, solidaridad, colaboración, aceptación y paz. Con esta cuarta dimensión se daría respuesta a la necesidad de buscar soluciones globales desde una toma de decisiones colaborativa (UNESCO, 2012).

Vivir juntos debería constituir un objetivo de aprendizaje y un objetivo de política educativa creando marcos que definan las líneas de acción para aquellos que pretenden trabajar por una sociedad más justa y solidaria. Tedesco (2003, p. 7) señala que desde el punto de vista del aprendizaje:

... la cuestión que estamos analizando pone de relieve que no se trata sólo de aspectos cognitivos. La formación ética en particular y la formación de la personalidad en general, trascienden lo cognitivo. Al respecto, nos parece pertinente retomar el concepto de *escuela total*, que ya fuera presentado hace algunos años, como concepto que puede ayudar en la búsqueda de caminos para enfrentar este nuevo desafío.

Evolucionando en la idea de aprender a vivir juntos desde una perspectiva sostenible para las sociedades, la UNESCO ha añadido a estos postulados un quinto pilar fundamental para la educación: aprender a transformarse uno mismo y la sociedad, fomentando los cambios de comportamiento individuales y colectivos para crear una sociedad más viable y justa para todos y todas. Un proceso donde todos somos aprendices y educadores. Donde la educación no es un mecanismo de entrega sino un proceso de por vida, holístico e inclusivo. En definitiva, una educación que ayude a aprender a prevenir y resolver conflictos, respetar la diversidad cultural, crear una sociedad con respeto y una vida en paz (UNESCO, 2007).

La propuesta que resulta de esta investigación va más encaminada a abordar la educación para todos en términos de competencias incorporando la dimensión de convivir y transformar que de una educación diferenciada que se vertebró sobre el eje sostenibilidad. La educación superior no queda al margen de estas reflexiones, al contrario, supone un elemento fundamental en todo el proceso educativo y reflexivo hacia qué educación se precisa para la sociedad del mañana (Canadian Commission, 1997) que incluya objetivos como la comprensión entre las personas y su relación con el mundo, el uso de las tecnologías de una manera crítica, encontrar el lugar de cada persona en la sociedad, y construir un mundo más vivible y más justo. Debe constituirse en el escenario idóneo para el debate de ideas y de propuestas a los problemas éticos y sociales que enfrenta a la sociedad (Guillén, 2008, p. 149).

Por todo ello la educación en general y la educación superior en particular, no puede ni debe quedarse anclada en métodos de enseñanza tradicionales que se limiten a una transferencia de conocimientos. Habría que adoptar paradigmas y metodologías que incluyan la idea de transformación y cambio tanto personal como social (Sterling, 2014), ir más allá de lo metacognitivo en la formación de los futuros profesionales.

Desde símiles postulados, organismos internacionales y autores convergen en que la educación ambiental está incluida de forma seminal y genuina en la EDS, siendo la primera necesaria pero no suficiente en la educación del siglo XXI en todos los niveles educativos (UNESCO, 2014; PNUMA, 2016; Braslavsky, et al., 2004; Macedo, 2007; Novo, 2007; Cortés-Peña, 2011). Así mismo, dados los objetivos y metas que señala la Agenda 2030 y a la luz de la triangulación de resultados obtenidos, que destacan las responsabilidades de la educación social como agente de sostenibilidad, consideramos necesaria una reflexión que incorpore al perfil profesional del educador social el Desarrollo Sostenible. Ya que “es necesario promover una cultura de la sostenibilidad, no sólo en el ámbito político, sino también en el ámbito de los agentes sociales y el conjunto de los ciudadanos” (Aznar, 2003, p. 224). Cultura socioeducativa, que se traduzca en la voluntad de realizar una ciudadanía planetaria o, lo que es lo mismo, desarrollar la ética del género humano, o principio de “antropo-ética” (Morin, 2001, 2011).

REFERENCIAS

128

- Andreu, C. (2008). Desarrollo comunitario: estrategias de intervención y rol de la educadora social. *Revista de Educación Social*, 7. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/?b=10&c=90&n=252>
- ANECA, (2005). *Libro Blanco para El título de Grado en pedagogía y en Educación Social*. Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf.
- Aznar, P. (2003). Participación de las agencias educativas en el desarrollo sostenible a nivel local: hacia una Agenda 21 escolar. *Revista Española de Pedagogía*, (225), 223-241.
- Aznar, P., Ull, M. A., Martínez. M.P. y Piñero, A. (2012). *Evaluación de la instrucción de competencias específicas para la sostenibilidad en los estudios de grado en la Universitat de València. Informe de investigación*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Boff, L. (2001). *Ética planetaria desde el gran sur*. Madrid: Trotta.
- Canadian Commission for UNESCO (1997). *Learning together throughout our lives*. Ottawa: Canadian Commission for Unesco.
- Caride, J. A. (2008). El grado en educación social en la construcción del espacio europeo de educación superior. *Educación XXI*. (11), 103-131. <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.11.0.311>
- Comisión Europea (2010). *EUROPA 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV%3Aem0028>
- Cortés-Peña, O. F. (2011). Comportamiento proambiental y pensamiento económico en la construcción del desarrollo, sostenible. *Cultura Educación y sociedad*, 2(1), 43-55.
- CRUE (2005). *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Curriculum*. Recuperado de <http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Declaraciones>

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Unesco.
- Disterheft, A., Ferreira da Silva Caeiro, S., Ramos, M. R. y De Miranda, U.M. (2012). Environmental Management Systems (EMS) implementation processes and practices in European higher education institutions e Top-down versus participatory approaches. *Journal of Cleaner Production* (31), 80-90.
- Ferrer-Balas, D. et al. (2010). Going beyond the rhetoric: system-wide changes in universities for sustainable societies, *Journal of Cleaner Production*. 18 (7), 607–610.
- Fuertes, M.T. y Albareda Tiana, S. (2014). *Evaluación de competencias genéricas en sostenibilidad y responsabilidad social universitaria*. En M. Del Valle (Ed), *Experiencia en docencia superior* (pp. 221-242). Barcelona: ACCL.
- Grau, F. (2014). *The “Glocal” University*. Recuperado de http://www.guninetwork.org/files/glocal-university_fx_grau_2014.pdf
- Guillén, J.M. (2008). Estudio crítico de la obra ‘La educación encierra un tesoro’. *Laurus. Revista de Educación*, 14 (26), 136-167.
- Losada-Puente, L., Muñoz-Cantero, J. M. y Espiñeira-Bellón, E. M. (2015). Perfil, funciones y competencias del educador social a debate: análisis de la trayectoria de la formación de profesionales de la educación social. *Educació Social. Revista d’Intervenció Socioeducativa*, (60), 59-76.
- Lozano, R. (2011). The state of sustainability reporting in universities, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 12 (1), 67-78.
- Macedo, B. y Salgado, C. (2007). Educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible en América Latina. *Fórum de sostenibilidad*, (1), 29-37.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2007). Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, 3 de junio de 2016, núm. 260. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-18770-consolidado.pdf>
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes de la Educación*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2011). *Para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Murga-Menoyo, M. Á., (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13 (19), 55-83.
- Novo, M. (2006). *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: UNESCO-Pearson.
- OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. París: OCDE.
- OCUD-CRUE (2016) *Conclusiones de los diálogos Universidad y Desarrollo*. Recuperado de <http://www.ocud.es/files/doc870/conclusiones-universidadyods-22.pdf>.
- ONU (1987). *Nuestro futuro común. Informe Brundtland*. Nueva York: Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Recuperado de <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/42/427>
- ONU (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. 17 Objetivos para cambiar el mundo*. Recuperado de <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>.

- ONU (s.f.). *Desarrollo sostenible*. Recuperado de <http://www.un.org/es/ga/president/65/issues/sustdev.shtml>.
- Pachón, C. (2011). Educadora social - Educador social: Formación y profesión. *Horizonte 2020. Revista de Educación Social* (13). Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/13/forpro_res13.pdf
- Pérez, C. (2016). *Educación en valores para la ciudadanía- Estrategias y Técnicas de aprendizaje*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- PNUMA (2015) *Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe*. Recuperado de <http://www.pnuma.org/educamb/quienes%20somos.php> .
- Segalàs, J., Ferrer-Balas, D., Svansrom, M., Lundqvist, U., Mulder, K. (2009). What has to be learnt for sustainability? A comparison of bachelor engineering education competences at three European universities. *Sustainability Science*, (4), 17-27. doi:10.1007/s11625-009-0068-2
- Sterling, S. (2014). Separate tracks or real synergy? Achieving a closer relationship between Education and SD, Post 2015. *Journal of Education for Sustainable Development*, 8 (2), 89-112.
- Stewart, V. (2014). Un aula tan amplia como el mundo. En H.H. Jacobs (ed.) *Curriculum XXI. Lo esencial de la educación para un mundo en cambio* (pp. 83-96). Madrid: Narcea.
- Tilbury, D. (2012). *Forjar la educación del mañana*. Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible – Informe 2012. París: Unesco.
- UNESCO (2007). *Declaración de Ahmedabad. Educación para la vida: la vida a través de la educación*. Recuperado de http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=9451&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html .
- UNESCO (2009). *Manual de Educación para la Sostenibilidad*. Recuperado de http://www.unescoetxea.org/ext/manual_EDS/unesco.html.
- UNESCO (2012). Educación para el Desarrollo Sostenible. Libro de consulta <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002167/216756s.pdf>.
- UNESCO (2014). *Hoja de ruta para la ejecución del programa de acción mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514s.pdf>.
- Van Weenen, H. (2000). Towards a vision of a sustainable university. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 1 (1), 20-34.
- Wright, T. (2004). The evolution of sustainability declarations in higher education. En P.B. Corcoran, A. Wals, (Eds.) *Higher Education and the Challenge of Sustainability. Problematics, Promise and Practice* (pp.7-20). Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.