

## De la obligación institucional a la conciencia ambiental: el reto de la ambientalización en la Universidad de La Habana<sup>34</sup>.

*Geraldine Ezquerra Quintana, PhD.  
Jorge E. Gil Mateos, PhD.*

### Introducción

Enmarcadas en la educación para el desarrollo sostenible, numerosas universidades se encuentran inmersas en el proceso de ambientalización. Este puede definirse como aquel enfocado no solo a incorporar contenidos curriculares o acciones institucionales, administrativas a favor de la naturaleza, sino dirigido a incorporar la reflexión social y política de las relaciones que se establecen de forma mutua entre el sistema social y la naturaleza. En este sentido, ha de ser concebido como el proceso formativo y de prácticas que tienda a la incorporación de competencias ambientales<sup>35</sup> en los actores implicados y que permita una mejor comprensión de la complejidad que entraña el medioambiente y que derive en prácticas sociales (individuales o colectivas) a favor de una sociedad sostenible. Específicamente, en el ámbito de la educación superior, la ambientalización es entendida como el proceso dirigido a la inclusión de la dimensión ambiental en los procesos o funciones sustantivas de la institución y que como resultado garantice la formación de profesionales con competencias ambientales.

Los resultados presentados en este artículo proceden de un riguroso diagnóstico realizado en la Universidad de La Habana (UH) sobre el proceso de inclusión de la dimensión ambiental en las funciones sustantivas de formación e investigación. Se presenta un contraste entre la normativa ministerial en materia de inclusión de

<sup>34</sup> Este epígrafe ha sido publicado como artículo científico bajo el mismo nombre en Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina. FLACSO/ Cuba Vol. 2, No. 3 (2014) en < <http://www.revflacso.uh.cu/index.php/flacso/article/view/74>>.

<sup>35</sup> Son entendidas como el resultado final de un proceso formativo; estarán dirigidas a la comprensión de la relación medioambiente sociedad, a la adquisición de conocimientos y a la creación de habilidades, destrezas para la solución de problemas en un entorno marcado por la crisis ambiental. Deben además, contribuir a la formación ciudadana.

la dimensión ambiental, cómo en la práctica se instrumenta y qué características tiene este proceso de apropiación en las carreras seleccionadas para el estudio. Sin embargo, no se pretende un análisis que de cuenta del proceso de ambientalización de forma individual en cada una de las carreras seleccionadas. El estudio de forma indistinta se mueve desde el análisis por carreras, por áreas del conocimiento y luego la UH, permitiendo posteriormente extender los hallazgos a la educación superior en Cuba.

Dada la complejidad estructural de la institución estudiada, la dispersión geográfica de sus instalaciones, la diversidad de funciones que desempeña, la matrícula de estudiantes en los cursos de pregrado, así como por la necesidad de un primer estudio sobre ambientalización en la UH que permitiera, en un futuro su extensión al resto de los procesos universitarios, el análisis de la ambientalización fue ceñido solo a los estudios de pregrado. Para este fin, fue examinado en tres sentidos: la ambientalización curricular; la ambientalización de la investigación y por último la formación ambiental de docentes y sus prácticas pedagógicas.

Esta mirada permitió aproximarse a la forma en que la universidad se prepara para abordar los problemas ambientales y cuál es la solución que ofrece a estos; visualizando tanto la política como la práctica universitaria en este ámbito. Se persiguió, además, el develado del currículo oculto: las prácticas reales y los matices impresos al proceso de enseñanza-aprendizaje más allá de lo establecido en materia ambiental. Se pretendió el estudio de una experiencia concreta en materia de ambientalización que sirva de referente en otros contextos universitarios. El período analizado va desde el año 2005 al 2013.

El estudio realizado partió de seleccionar de forma intencional 8 carreras. Los criterios seguidos para su selección fueron: 1) Representación de todas las áreas del conocimiento y 2) Selección de áreas con diferentes grados de avances en la implementación de la Estrategia Curricular de Medioambiente. Las carreras elegidas fueron: Geografía, Sociología, Química, Biología, Comunicación Social, Ciencia de la Computación, Economía y Derecho. Las técnicas utilizadas en la investigación fueron: la entrevista por cuestionario, la entrevista en profundidad y el análisis documental.

Las siguientes preguntas constituyeron los principales ejes de la exploración: ¿Cuáles son las trabas en el proceso de incorporación de la dimensión ambiental en el currículo y la investigación? ¿Existen incentivos institucionales para la formación ambiental de docentes? ¿Hay una concepción disciplinar en la introducción de la dimensión ambiental en los Planes de estudio? ¿La instrumentación de la dimensión ambiental se realiza por excelencia en asignaturas obligatorias u opcionales? ¿Tiene la UH una amplia oferta de asignaturas en el currículo propio dedicadas al examen de la dimensión ambiental? ¿Las asignaturas ambientalizadas se ubican en los primeros años del proceso formativo o en los años terminales? ¿Se reconoce el conocimiento ambiental como central para el desempeño profesional de los futuros graduados?

¿Cómo aparece reflejada la dimensión ambiental en los planes de estudio? ¿Cómo ambientalizan los docentes sus asignaturas y prácticas pedagógicas? ¿Existe apoyo institucional para la investigación ambiental? ¿La bibliografía reconocida como básica o complementaria en los planes de estudio incluye materiales que aborden el medioambiente desde la perspectiva de la profesión? ¿Favorece la concepción curricular vigente la introducción de la dimensión ambiental? ¿Qué competencias ambientales reconocen los docentes como necesarias para el desempeño de su labor formativa y profesional? ¿Cuáles son los contenidos ambientales incluidos en los planes de estudio? ¿Se reconocen los valores ambientales como necesarios para la formación profesional?

### **La ambientalización en la Universidad de La Habana**

Fue entendida por incorporación formal de la dimensión ambiental, la adición de contenidos ambientales en solo uno de los elementos constitutivos de los programas de las disciplinas y asignaturas de los planes de estudio: objetivos, sistema de conocimientos, sistema de habilidades, sistema de valores, orientaciones metodológicas y de organización y bibliografía. Para definir “real incorporación” de la dimensión ambiental se tomó la adición de estos contenidos en al menos dos de los elementos anteriormente mencionados, considerando que su aparición en dos elementos demanda un proceso reflexivo que permite en alguna medida la articulación.

Desde el punto de vista estructural y metodológico, se reconoce como insuficiente la política ministerial e institucional para la inclusión de la dimensión ambiental en los procesos sustantivos. Si bien existen una estrategia ambiental y la estrategia curricular de medioambiente a nivel ministerial, no existe ninguna comisión a este nivel que norme las pautas de su incorporación ni evalúe los resultados alcanzados por cada uno de los actores implicados. En los mismos, lo ambiental queda enunciado de forma global, siendo necesario instrumentos que guíen su adecuación a cada contexto. De igual forma puede estar obstaculizando el proceso el hecho de que sea el Ministerio de Educación Superior (MES) quien oriente la ambientalización en el proceso de formación y el Ministerio de Ciencia Tecnología y Medioambiente (CITMA) en la investigación.

Como segundo elemento a abordar y que se considera cimiento de la inclusión de la dimensión ambiental, los docentes encuestados de las carreras seleccionadas tienen una concepción amplia del medioambiente y lo entienden como una construcción social, que nace de la interacción del sistema social con la naturaleza y se constituye a través de las relaciones bilaterales que se establecen. Esta concepción de los docentes, puede facilitar la comprensión de los problemas profesionales asociados al medioambiente, en la medida que es entendido como algo más que elementos naturales. De igual forma la mayoría de los encuestados y entrevistados consideran que la inclusión de la dimensión ambiental debe estar sustentada en el desarrollo sostenible. Este aspecto constituye una fortaleza que la institución

debe aprovechar para lograr una incorporación de la dimensión ambiental en sus funciones sustantivas.

Se considera una desventaja para el logro de la ambientalización de los procesos sustantivos, el hecho de que gran parte de los encuestados y entrevistados (incluyendo algunos de los jefes de departamentos y directivos) no conocen el término ambientalización ni la existencia de la estrategia curricular de medioambiente. Los expertos a los que se tuvo acceso, en su mayoría tienen referencias sobre la ambientalización en el contexto internacional, pero no en el nacional. De igual forma, la ausencia de registros sobre la labor ambiental institucional dificultó la recogida de información necesaria para contrastar los indicadores de la ambientalización evaluados.

La estrategia curricular de medio ambiente, documento que norma la inclusión de la dimensión ambiental en cada una de las carreras concibe el proceso de ambientalización a partir de: el dominio de los conceptos claves sobre medio ambiente para el desarrollo sostenible y sobre la problemática ambiental que tenga como resultado la formación de valores como fundamento para la acción; el carácter consciente del aprendizaje de los fenómenos ambientales desde el contenido de las disciplinas y la resolución de problemas interdisciplinarios con enfoque ambientalista (Ruiz et al, 2012).

Esta concepción de estrategia curricular de medioambiente, hace descansar la responsabilidad de la inclusión de la dimensión ambiental en las carreras a través del trabajo de las comisiones de carrera y colectivos de docentes. Si bien esto favorece la participación de los docentes implicados en el diseño e instrumentación de sus estrategias, frente a una posible posición vertical proveniente del ministerio encargado, constituye un elemento que más allá de potenciar la creatividad y la delimitación de las demandas específicas de las carreras acorde a los escenarios de desempeño profesional, puede tender al ocultamiento o minimización de la dimensión curricular de la ambientalización. Quedan a criterio de los docentes de cada carrera, los elementos y formas de incorporar, haciendo depender el proceso de ambientalización de la sensibilización y capacidad de estos.

Para Ruiz y colaboradores (2012), la formación ambiental que recibe el estudiante desde la dimensión curricular, debe ser complementada con trabajos extracurriculares bajo la guía de un tutor; sin embargo en las bases de datos a las que se tuvo acceso, fueron encontrados muy pocos trabajos de diploma con una perspectiva ambiental. Este constituye un elemento significativo que pudiera estar ocultando no solo la falta de motivación de estudiantes para el estudio de temas ambientales, sino también de docentes, en la medida en que estos desempeñan una función decisiva en la sensibilización de los educandos. A partir de las entrevistas realizadas se reconoce de forma general que la estrategia curricular no ha logrado permear de forma significativa en la investigación de estudiantes. En ninguna de las carreras analizadas el abordaje de la relación medioambiente con la problemática investigada constituye un requerimiento para la realización del trabajo de diploma.

Aún cuando se reconoce que la inclusión de la dimensión ambiental en la educación superior está orientada al proceso de formación y por tanto debe partir desde el modelo del profesional, la creación de competencias ambientales o la formación de un profesional con perspectiva ambiental; no constituye una declaración frecuente en los planes de estudio analizados, como tampoco lo es la formación de valores ambientales.

La utilización del término competencias ambientales no es incongruente en los planes de estudio diseñados sobre la base de la delimitación de habilidades. En solo la mitad de los planes de estudio analizados, se utiliza el término competencias ambientales (los conocimientos y habilidades) como una meta a alcanzar por los futuros graduados para la resolución de problemas de la profesión. Este elemento constituye un indicador de la poca sensibilización ambiental y escasa importancia asignada a las cuestiones ambientales, por los claustros docentes en tanto hacedores/planificadores del currículo.

Las asignaturas ambientalizadas, con independencia de su nivel de ambientalización, están concentradas en los primeros años de las carreras analizadas (de 1ro a 3ro), en su mayoría del currículo base. La ubicación de estas asignaturas, en los primeros años de las carreras, según criterio de los autores del presente artículo, constituye un elemento que apunta a la formalidad de esta inclusión. Durante los primeros años los estudiantes reciben las asignaturas de formación básica teórica y metodológica; para luego en los años terminales (4to y 5to) recibir asignaturas especiales, ampliamente vinculadas al desempeño de la profesión. La reducida presencia de asignaturas con contenidos ambientales en estos últimos años, no permite la potenciación y ejecución en los estudiantes, de competencias que le permitan visualizar el impacto ambiental de su profesión y luego el enfrentamiento de situaciones profesionales que las demanden.

Prevalece la inclusión de contenidos ambientales en las asignaturas ya existentes sin que ello signifique una reestructuración del programa de la asignatura, frente a la presencia de asignaturas que vinculen el tema ambiental a la profesión. En las carreras analizadas, existe una asignatura que vincula la profesión al tema ambiental, salvo en el caso de Comunicación Social y Ciencia de la Computación que no tiene ninguna con estas características y Geografía que por las condiciones antes descritas todas las asignaturas tienen un componente ambiental.

Con relación a la forma de incorporación de la dimensión ambiental en las asignaturas, sobresale su inclusión como parte de los instrumentos metodológicos que diseña para las actividades prácticas y en el análisis de teorías, paradigmas, modelos que permiten una mirada al tema ambiental. La carga horaria de las asignaturas ambientalizadas oscila entre 32 y 160 horas por semestre. Sólo el 16.5 % de estas pertenecen al currículo propio de las carreras analizadas. Este aspecto apunta a que la inclusión de la dimensión ambiental está centrada en elementos que son estándares para todas las carreras del país y no a una labor diferenciada de

la universidad en este sentido. Sin embargo, no aparecen contenidos ambientales en casi ninguna de las asignaturas de corte filosófico (del currículo base) y que representan los cimientos para la comprensión de las relaciones sociedad-naturaleza.

En los planes de estudio analizados para este ítem solo aparecen 37 textos, en cuyos títulos se incluye el término medioambiente o algún otro que sugiera su vinculación a este. Si bien lo ideal hubiese sido la revisión del contenido de cada uno de los textos, la cifra representa un número ínfimo, que devela una insignificante relevancia concedida a la dimensión ambiental dentro del diseño curricular.

La ambientalización sin dudas, constituye un proceso costoso para la institución en la medida que demanda la ubicación de recursos financieros y humanos. No obstante, es posible que sin grandes movilizaciones de recursos financieros y potenciando al máximo la capacitación de los recursos humanos se logren niveles de ambientalización aceptables.

Los docentes encuestados reconocen limitantes institucionales para la inclusión de la dimensión ambiental. Como primera barrera y que obedece al orden de las concepciones, destacan la falsa creencia (de docentes, investigadores y directivos) de que los temas ambientales son dominio de las ciencias naturales. En un segundo orden sitúan barreras en el ámbito profesoral: falta de conocimiento sobre el tema en docentes; falta de interés de los profesores en el tema ambiental; y la noción reducida de medioambiente que tienen algunos de ellos. En la esfera de gestión institucional se señalan: la falta de conciencia ambiental entre los tomadores de decisiones sobre currículo e investigación; la forma en que se pretende la inclusión ambiental (como orientación institucional); la ausencia de recursos para emprender acciones creativas; el no reconocimiento de la inclusión ambiental como prioridad institucional y la escasa incorporación del tema ambiental en la agenda de investigación de la institución. Estas limitantes dejan fuera la existencia de incentivos institucionales para el fortalecimiento de la dimensión ambiental tanto en el proceso de formación como en el de investigación. Por último, tampoco reconocen los docentes encuestados la existencia de una política institucional que fomente la investigación ambiental tanto para los estudiantes de pregrado como para los docentes.

En esta dirección es importante destacar que las prácticas pre-profesionales, es un componente fundamental en el proceso de formación en la educación superior. Si bien están encaminadas al desarrollo de habilidades profesionales en el futuro graduado, así como a la posibilidad de enfrentarse al entorno profesional, las indicaciones de estas prácticas en los planes de estudio analizados, no refieren salvo en el caso de Geografía y en alguna medida en Sociología la vinculación a cuestiones ambientales desde la profesión. Aprovechar las prácticas para la vinculación de los futuros graduados a temas ambientales, podría ser un incentivo para el desarrollo de investigaciones con perspectiva ambiental.

La real transformación del proceso de formación e investigación en el marco del

pregrado demanda la incorporación de criterios ambientales en cada uno de los componentes del plan de estudio, de forma articulada. La estructura de los planes de estudio favorece la transversalización de la dimensión ambiental, al estar concebidos, primero con un enfoque disciplinar y luego a partir del trazado de objetivos por año académico. Sin embargo, es evidente que aún cuando la discusión docente que derive en las formas de inclusión de la dimensión ambiental en las asignaturas, debe hacerse a nivel disciplinar y quedar plasmado en la caracterización de las disciplinas dentro del plan de estudio; en la mayoría de los planes analizados no aparece alusión alguna a la dimensión ambiental.

La débil presencia del enfoque ambiental a nivel de diseño de los planes de estudio y específicamente en el perfil del profesional, evidencia que no es reconocida la formación ambiental como prioritaria dentro del proceso formativo. No aparece en los planes de estudio analizados la declaración del conocimiento ambiental como necesario para el desempeño profesional. La inclusión de la dimensión ambiental en solo un elemento del programa de la asignatura no la hace realmente ambientalizada.

Los planes de estudio analizados dejan ver una inclusión de la dimensión ambiental extremadamente formal, en la medida en que la mayoría de las asignaturas que contienen en sus programas elementos ambientales, solo es posible visualizarlos en uno de los elementos del programa. La no articulación de contenidos ambientales en todos los elementos del programa hace muy difícil o imposible su real incorporación y su pretendida efectividad.

Si se cruza información proveniente de los cuestionarios (encaminados a buscar las prácticas pedagógicas de los docentes, más allá de lo establecido) y los datos obtenidos a partir del análisis de contenido practicado a los planes de estudio, (ambas técnicas aplicadas a las carreras seleccionadas), es posible detectar cuatro tendencias:

- I) Que los docentes de una asignatura que tiene declarado en su programa la incorporación de la dimensión ambiental, no lo incorpora en sus prácticas en el aula y por tanto no transmite este enfoque a sus estudiantes.
- II) Que docentes de una asignatura que no tiene declarado en su programa la inclusión de la dimensión ambiental, transmiten este enfoque a sus estudiantes y lo incluyen para la construcción colectiva del conocimiento.
- III) Docentes de una asignatura que no tiene declarado la inclusión de la dimensión ambiental en su programa, tampoco lo transmiten a sus estudiantes; y

- IV) Docentes de una asignatura que tienen declarada la inclusión de la dimensión ambiental en el programa de la asignatura, la transmiten a sus estudiantes.

La presencia de estas posiciones, develan el papel fundamental que tiene el docente en la selección de los enfoques y contenidos que incluye o deja fuera en su asignatura. De ahí la importancia de la formación ambiental de profesorado como mecanismo que asegura la formación ambiental de los futuros profesionales. No es suficiente que la institución reconozca la relevancia del tema y que este, por disposición institucional quede recogido en los planes de estudio. Si el docente no está formado ambientalmente, la dimensión ambiental queda en la cara oculta del currículo y por tanto se hace difícil su posibilidad de permear otros procesos sustantivos. Por otro lado, si se reconoce la fuerza del currículo oculto (y en este caso, las prácticas pedagógicas de los docentes) en la transmisión de los contenidos ambientales, ¿por qué no hacer oficial, lo oculto de la ambientalización?

El poco entrenamiento de docentes en enfoques inter y transdisciplinarios puede dificultar la transversalidad de la estrategia de medio ambiente. La saturación de trabajo en los profesores puede estar limitando la introducción de contenidos (nuevos) a sus clases. En unión a lo anterior, el no estar contemplado el conocimiento ambiental en la evaluación docente, puede ser un elemento que esté obstaculizando el interés de los docentes a formarse ambientalmente. La resistencia a ambientalizar puede ser también negación al cambio.

La declaración de potenciar en los futuros profesionales valores ambientales es escasa en los planes de estudio analizados. Situación que obedece a la no real inclusión de la dimensión ambiental en los planes de estudio. Entre los valores ambientales declarados en las carreras analizadas se reconocen los siguientes: I) Cuidado y preservación del medioambiente; II) Respeto ambiental; III) Uso racional de los recursos naturales; IV) Preservación de la biodiversidad; V) Sentido bioético de amor y respeto a la naturaleza; VI) Responsabilidad ética ante la utilización de seres vivos como recursos explotables; VII) Cultura ambiental.

Con relación a las prácticas pedagógicas, los docentes reconocen la necesidad de construir de forma colectiva el conocimiento, que genere interacción, propiciar un análisis crítico de los temas ambientales desde los espacios de profesionalización; utilizar las TIC como medio de enseñanza; sin embargo estos no son elementos que caracterizan sus prácticas cotidianas.

Aún cuando en los planes de estudio se encuentran asignaturas obligatorias dedicadas al examen del medioambiente desde el ámbito de la profesión, los docentes en su mayoría no reconocen, según las encuestas realizadas, que el curso de este tipo de materia constituye un requerimiento obligatorio para que el estudiante se gradúe. Este elemento remite a un desconocimiento, por parte de los docentes, de las características del proceso de ambientalización en su carrera.



Los docentes en su mayoría reconocen no tener formación ambiental. Los pocos que refieren tener conocimientos ambientales lo han adquirido de forma autodidacta o en otras instituciones. En congruencia con lo planteado, demandan la oferta de un curso de formación ambiental por parte de la institución. Ante la pregunta sobre las formas en que preferiría recibir un curso de formación ambiental, más del 90 % respondió que sobre una plataforma virtual.

Entre las competencias reconocidas como necesarias para el abordaje del tema ambiental, y la conducción de este durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre los docentes, se encuentran: competencias para el trabajo en equipo, habilidades para el diseño de investigaciones ambientales, competencias comunicativas y competencias en TIC.

Con relación a esto los docentes identifican como posibles contenidos del curso, desde el punto de vista teórico: conceptualización del medioambiente (enfoques y escuelas); conceptualización del desarrollo sostenible; enfoques sobre desarrollo humano sostenible; globalización; desarrollo científico técnico y su impacto en el medioambiente; cambio climático; tratamiento legislativo del medioambiente; historia ambiental; la ciudadanía y la formación cívica como pilares de la formación ambiental. Sin embargo en ningún caso se reporta algún tema vinculado a la ambientalización de la educación superior ni a la educación para el desarrollo sostenible. Evidencia de que estos términos son poco conocidos para los docentes.

Desde el punto de vista metodológico, consideran deben ser incluidos: perspectivas de análisis que orienten y potencien la investigación ambiental; recursos didácticos que permitan abordar la cuestión ambiental de forma transversal en el currículo desde la perspectiva de la profesión; técnicas participativas que posibiliten la construcción colectiva del conocimiento.

Los docentes recomiendan para hacer efectiva la inclusión de la dimensión ambiental: la oferta de cursos sobre temáticas ambientales (que incluyan bibliografía y experiencias docentes previas; la realización de clases metodológicas instructivas sobre el tema ambiental; la elaboración de recursos metodológicos que permitan el perfeccionamiento de la estrategia curricular de medioambiente en las carreras; potenciar actividades extracurriculares relacionadas con el tema ambiental; ampliar la oferta de cursos relacionados con el tema ambiental; creación de un fondo para investigaciones aplicadas sobre medioambiente; instrumentar una política de formación ambiental para los docentes y creación de mecanismos, que sin constituir una carga extra para los docentes monitoreen los avances en la transversalización ambiental; elementos todos que demuestren el apoyo institucional a la incorporación de la dimensión ambiental.

La institución podría aprovechar las potencialidades que pueden emanar de la articulación de las estrategias curriculares, por ejemplo medioambiente y virtualización. Este trabajo podría reforzar la creación de competencias tanto en

docentes como en estudiantes, que se orienten a necesidades sociales reconocidas, y evitaría de esta forma el trabajo duplicado.

Para la mayoría de los entrevistados, la existencia de la estrategia curricular de medioambiente no es suficiente para lograr la inclusión de la dimensión ambiental en los procesos sustantivos. La motivación de todos los actores implicados, la formación ambiental de docentes y directivos, el acceso a bibliografía actualizada sobre el tema, la adecuación de las normativas a la vida docente (clases, evaluaciones, prácticas investigativas), y particularmente la instrumentación de políticas educativas que fomenten el tema y que creen una voluntad colectiva para su desarrollo; se destacan como acciones centrales para la ambientalización de la educación superior.

## **Conclusiones**

La ambientalización de la educación superior ha de ser enmarcada como una meta social dentro de la concepción de desarrollo sostenible; en tanto contribuye a la formación de un ciudadano responsable y fomenta la cohesión social. Representa un proceso a través del cual las instituciones incorporan la dimensión ambiental a sus funciones y se potencia la creación de competencias ambientales en los actores involucrados de forma tal que permitan la resolución de problemas asociados a la profesión desde una perspectiva ambiental. Implica no solo la incorporación de determinados contenidos, sino que ha de ser entendida como un proceso consciente de transformación cultural.

Al tener la doble función de formar ciudadanos y generar conocimiento, las universidades, han de trabajar por un proceso formativo que logre insertar la perspectiva ambiental en la actividad profesional. Se necesita para su instrumentación, una reflexión inicial y toma de posición de directivos institucionales que orienten las pautas de actuación acorde a las características específicas de cada institución. El modelo de ambientalización a seguir no es el único factor para el éxito; existen elementos organizativos, de estructura institucional y de formación de recursos humanos que también influyen en su alcance.

El proceso de ambientalización curricular ha de realizarse desde el perfil profesional, permeando cada parte de los planes de estudio y programas docentes y debe ir acompañado de la formación ambiental del docente, como mecanismo de desactivación del currículo oculto que niega la importancia del tema ambiental. Es necesario que el docente sea capaz de identificar cual es la meta a alcanzar y de esta forma romper con la perspectiva verticalista de la inclusión.

Hablar de ambientalización supone reconocer un espacio y un tiempo para lo ambiental dentro de la vida académica. Desde el ámbito de la investigación es necesario el apoyo institucional (tanto en acciones, como en recursos) para la inclusión de la perspectiva ambiental en los programas de investigación existentes, para la creación de grupos interdisciplinarios que aborden la problemática

ambiental, así como para la inclusión de lo ambiental como línea de investigación y específicamente vinculado al tema de la educación.

En Cuba la ambientalización constituye una necesidad social, ministerial, institucional e individual (docentes y estudiantes), no siempre declarada. Es actualmente un proceso en construcción. En la educación superior está marcado inicialmente por la transversalidad de la estrategia curricular de medioambiente, pero ha de transitar hacia transformaciones curriculares y en otros ámbitos, que desemboquen en la formación ambiental de todos los actores implicados en el proceso educativo.

La ambientalización constituye una declaración de principios, pero no existe (desde el MES y la UH) una delimitación de contenidos, habilidades, valores, procedimientos que deben ser alcanzados en la educación superior y luego en el marco concreto de la UH y cada una de sus carreras. La intencionalidad no es garantía de su efectiva instrumentación.

Atendiendo a las particularidades de la educación superior en Cuba, la gestión de la ambientalización debe realizarse desde la estructura institucional y a través de las comisiones de carrera. Estos serían los actores encargados de decidir dónde y cómo ambientalizar. La ambientalización debe partir de un estándar, con independencia del ámbito de la profesión, para luego incorporar especificidades en función de los requerimientos de cada espacio disciplinar. Han de ser utilizadas las fortalezas que imprime el objeto de estudio de cada carrera.

En la UH el proceso de ambientalización es básicamente heterogéneo. Los avances en cada una de las carreras analizadas difieren en cuanto al alcance de las acciones, lugar donde son incluidos los contenidos ambientales al interior de los planes de estudio, carga curricular y posición de las asignaturas dedicadas a examinar la vinculación de lo ambiental con la profesión, textos con perspectiva ambiental utilizados para la docencia y preparación ambiental del claustro.

Es posible, tras el diagnóstico realizado, enmarcar a la UH en el nivel 2 de la tipología de ambientalización (Ezquerro, 2014) “Ambientalización elemental”. Caracterizada por la presencia de documentos de carácter ministerial que plantean la voluntad de ambientalizar las funciones vitales, pero que carecen de planes de instrumentación. Desde el punto de vista curricular está marcada por una introducción formal de contenidos ambientales en los currículos de cada carrera con independencia del área del conocimiento, sin que se produzcan transformaciones en la forma de aproximarse al medioambiente y su dimensión social.

En el plano de la investigación se caracteriza por una reducida presencia de trabajos de diploma que abordan el tema ambiental desde los ámbitos de cada profesión. De igual forma no hay concebido desde el espacio institucional ningún sistema de formación ambiental para los docentes.

El camino está delineado; transformar la forma de entender la relación

medioambiente-sociedad es el primer paso hacia un cambio cultural. La concientización y formación de todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, marcará el éxito de las estrategias de ambientalización de la educación superior.

## Referencias

1. Casas V, M. (2002). *Análisis de la introducción de la dimensión ambiental en la formación académica de los economistas y contadores. Estudio epistemológico y aplicación práctica a la Universidad de Pinar del Río*. Tesis doctoral. Universidad de Pinar del Río.
2. Ezquerra Quintana, Geraldine y Jorge E Gil Mateos. (2012). Plano Verde. Una ruta WEB para la gestión del conocimiento ambiental. *Revista Cubana de Educación Superior*, Vol. Único, No.32, 204-214.
3. Ezquerra Quintana, Geraldine y Jorge E Gil. (2014). De las estrategias a la acción: Gestión de Recursos Educativos Abiertos para la Formación Ambiental de docentes. *Revista Cubana de Educación Superior (CEPES)*, Vol. Único, No.1, 71-83.
4. Ezquerra Quintana, Geraldine. (2014). *Dimensión ambiental la cara oculta de la educación superior en Cuba. El reto de la ambientalización en la Universidad de La Habana*. Investigación en opción al Grado de Doctor en Ciencias Sociológicas.
5. Ferrer Carbonell, Elsi A. (2006). La Formación ambiental por competencias en el perfil geólogo-minero-metalúrgico. *Revista Pedagogía Universitaria*, Vol. XI, No.4, 66-81.
6. Ruiz Echevarría, Hilda, María R Milán y Elena Fraga. (2012). La estrategia curricular de medio ambiente en la formación de los profesionales cubanos: su fortalecimiento ante los retos impuestos por los efectos del cambio climático, Ponencia presentada al Congreso Internacional Universidad 2012 (Evento MES –OC y OACE).