

FORMACIÓN DE CONCIENCIA AMBIENTAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ENTRE LA TRANSVERSALIDAD DECLARADA Y LA PRÁCTICA AISLADA

JUAN PABLO RAMÍREZ-SILVA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT. UNIDAD
ACADÉMICA DE TURISMO Y GASTRONOMÍA

SEMBLANZA

Doctor en Ciencias Biológicas, profesor investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Nayarit. Coordinador de la Maestría en Ciencias para el Desarrollo, Sustentabilidad y Turismo, y miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores nivel I. Su línea de investigación se centra en la ecología y conservación de la biodiversidad, el turismo sustentable y el pensamiento ambiental crítico. Practica meditación budista y disfruta pasar tiempo en el gimnasio y la playa, así como de una buena lectura.

Palabras clave: conciencia ambiental, educación superior, justicia social, transversalidad, turismo y sustentabilidad

RESUMEN

Se analizan las tensiones entre la transversalidad declarada y su práctica efectiva en la formación de conciencia ambiental en la educación superior. A partir de una revisión crítica del discurso institucional y de marcos teóricos como la educación am-

biental crítica, el conocimiento situado y la ética del cuidado, se argumenta que dicha conciencia no puede ser reducida a contenidos temáticos o competencias instrumentales. Se presenta una reflexión desde la práctica docente en programas de Licenciatura en Turismo y Posgrado en sustentabilidad, contrastando distintos mapas curriculares e identificando limitaciones, resistencias y oportunidades pedagógicas. Se sostiene que la transversalización real implica transformar los planes de estudio, pero también las metodologías, los vínculos con el territorio y las formas de acompañamiento educativo. Se proponen líneas de acción dirigidas tanto al profesorado como a las instituciones de educación superior, orientadas a fortalecer una pedagogía ética, relacional y transformadora. Se concluye que formar conciencia ambiental es también una forma de educar para la justicia, el cuidado y la vida digna, en un contexto marcado por crisis socioecológicas crecientes y una urgente necesidad de repensar el papel de la universidad.

INTRODUCCIÓN

Durante las dos últimas décadas, la educación superior en América Latina ha incorporado en sus discursos institucionales conceptos como *sustentabilidad*, *derechos humanos*, *equidad de género* e *inclusión*, reconociendo la necesidad de transversalizar estas temáticas en los procesos de formación. En documentos estratégicos, planes de desarrollo académico y declaraciones rectoras, se afirma que la universidad tiene una responsabilidad ética y social en la construcción de sociedades más justas. Sin embargo, esta transversalización declarada suele verse limitada en la práctica a asignaturas optativas, actividades extracurriculares o esfuerzos puntuales de algunas unidades académicas, sin que lleguen a constituir transformaciones estructurales en el currículo ni en las relaciones pedagógicas cotidianas.

La presente reflexión surge desde la experiencia en el ámbito de la educación ambiental crítica y la formación de posgrado en sostenibilidad, con el propósito de analizar esa brecha entre el discurso institucional y las prácticas formativas reales. A partir de una lectura crítica del concepto de transversalidad y de la noción de conciencia ambiental como proceso ético y relacional, se argumenta que los esfuerzos formativos en torno a la justicia social en la universidad requieren más que estrategias de “inserción temática”. Exigen repensar el sentido mismo de la educación, su marco epistemológico y los vínculos que establece con el territorio, con los saberes diversos y con las personas históricamente marginadas.

En este texto se plantea, primero, un análisis de la forma en que la transversalidad ha sido institucionalizada en la educación superior, mostrando sus alcances y limitaciones. En segundo lugar, se propone comprender la conciencia ambiental no como contenido, sino como experiencia formativa situada. Finalmente, se recuperan aprendizajes desde la práctica docente, para delinear algunas claves que permitan avanzar hacia una integración significativa de estos enfoques en la educación superior.

Se propone comprender la **conciencia ambiental** no como contenido, sino como experiencia formativa situada

I. LA TRANSVERSALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El término *transversalidad* ha sido empleado por organismos internacionales y universidades para referirse a la inclusión de temas prioritarios —como el respeto a los derechos humanos, la equidad de género o el cuidado del ambiente— de forma no segmentada, es decir, permeando distintos niveles del currículo, la gestión institucional y la vida académica. En teoría, este enfoque busca superar la lógica de compartimentos y generar una formación integral que prepare al estudiante no solo en competencias técnicas, sino también en pensamiento crítico, ética profesional y responsabilidad social.

No obstante, en muchos casos, la transversalidad se ha reducido a una estrategia de cumplimiento normativo, donde basta con incluir ciertas temáticas en algunos cursos para dar por satisfechas las exigencias institucionales. Lejos de una transformación profunda, este enfoque puede quedar atrapado en lo que Freire (1970) denominaba una “educación bancaria”, donde los contenidos críticos son introducidos sin cuestionar las estructuras pedagógicas que los sostienen.

En estudios recientes sobre planes de estudio universitarios en México, se ha documentado que temas como la equidad, la diversidad cultural o la sustentabilidad aparecen en los programas institucionales de desarrollo, pero rara vez se traducen en acciones curriculares articuladas, evaluación transversal o metodologías participativas.



La fragmentación también se expresa en la forma en que se asigna la responsabilidad de estos temas a ciertos docentes o cursos, generando una “especialización de la ética”, que desliga al resto de las asignaturas de su dimensión política y social. Así, un curso de turismo, de ecología o de administración puede abordarse sin considerar las implicaciones de género, territorio o justicia ambiental, bajo el supuesto de que esos asuntos serán tratados en otro momento y por otra figura académica. Por ello, urge replantear la transversalidad no como un añadido, sino como un principio organizador de la educación superior.

II. TRANSVERSALIZACIÓN EN DISPUTA

La transversalización de temas como la justicia social y la sustentabilidad en la educación superior mexicana ha sido ampliamente reconocida en el plano normativo y declarativo. Documentos como la *Ley General de Educación Superior (LGES)*, el marco de los *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)* y

diversas declaraciones de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) han establecido principios rectores que asocian la formación universitaria con el respeto a los derechos humanos, la equidad, la diversidad y el cuidado del ambiente.

En su documento estratégico más reciente, *Compromiso común por el futuro de la educación superior mexicana*, se subraya que el desarrollo académico debe sustentarse en políticas públicas transversales que promuevan el compromiso social, la sostenibilidad y la colaboración interdisciplinaria (ANUIES, 2024a).

La educación superior debe entenderse como un derecho humano universal, al servicio de la transformación social y de la construcción de paz.

Sin embargo, múltiples análisis señalan que esa voluntad normativa no se ha traducido en procesos institucionales sistemáticos. Aún son escasos los mecanismos que garantizan su implementación efectiva en los programas académicos. En particular, se ad-

La formación de **conciencia ambiental y social** no puede reducirse a contenidos periféricos

vierte una escasa articulación entre las áreas académicas, administrativas y de vinculación social, así como la ausencia de criterios de evaluación curricular transversales.

Esta situación no es exclusiva del contexto mexicano. El informe *Learn for our planet: A global review of how environmental issues are integrated in education* (UNESCO, 2021) documenta que, a nivel mundial, la educación ambiental en los sistemas educativos se ha centrado principalmente en transmitir conocimientos sobre cuestiones medioambientales, pero ha prestado menor atención a desarrollar competencias para la acción transformadora. Este hallazgo confirma que, incluso con marcos normativos avanzados, persiste la brecha entre el aprendizaje conceptual y la implementación de prácticas que impulsen cambios reales.

Un diagnóstico realizado en la Universidad Iberoamericana (Ramos Mora, Sánchez Contreras 2024), identificó que la transversalización de la dimensión ambiental enfrenta múltiples obstáculos: desarticulación entre áreas, baja participación docente en procesos de actualización, y ausencia de incentivos para incorporar metodologías críticas en el aula. Esta situación es consistente con los resultados publicados en la *Revista de la Educación Superior* (ANUIES, 2024b), donde se documenta que la mayoría de los esfuerzos por integrar temas de justicia social o ambiental se mantienen anclados en estrategias aisladas, sin llegar a incidir en la transformación integral del currículo.

Diversos actores de la educación superior han comenzado a formular respuestas educativas ante la crisis socioambiental actual, articulando enfoques de sostenibilidad con procesos de transformación pedagógica. Pero la ausencia de estrategias que promuevan el diálogo entre saberes, la incorporación de voces históricamente silenciadas y la construcción de propuestas territoriales limita su alcance formativo y su impacto

transformador. Si bien se han desarrollado estrategias nacionales que vinculan justicia social y ambiental en sectores rurales, estas no han sido apropiadamente adaptadas al campo universitario, como señala la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT, 2023).

De modo que, la transversalidad en la educación superior mexicana se encuentra en una zona intermedia entre el mandato ético y el vacío operativo. Esta situación genera un escenario de fragmentación, donde la responsabilidad recae en iniciativas individuales, dependientes del compromiso personal más que de una estructura académica sólida.

Por ello, repensar la transversalización implica ir más allá del cumplimiento formal. Supone cuestionar las condiciones que permiten (o impiden) que los temas vinculados a la justicia socioambiental se integren de manera significativa, crítica y transformadora en los espacios de las instituciones de educación superior. La formación de conciencia ambiental y social no puede reducirse a contenidos periféricos; requiere reestructurar el sentido mismo de la formación superior y los vínculos que esta establece con el territorio, las comunidades y el futuro colectivo.

III. LA CONCIENCIA AMBIENTAL COMO PRÁCTICA SITUADA

La conciencia ambiental ha sido frecuentemente abordada como un conjunto de conocimientos, actitudes o competencias que deben transmitirse al estudiantado con el fin de fomentar comportamientos responsables hacia el entorno. Esta perspectiva, aunque en ciertos niveles es útil, tiende a reducir la cuestión ambiental a una dimensión técnica, desarticulada de los procesos históricos, sociales y territoriales que configuran las relaciones entre los seres humanos y la naturaleza.

La **conciencia** no puede entenderse como una meta individual ni como un atributo que se incorpora mediante información, sino como una práctica situada, relacional y profundamente ética

Diversos enfoques críticos en educación ambiental han señalado que la conciencia no puede entenderse como una meta individual ni como un atributo que se incorpora mediante información, sino como una práctica situada, relacional y profundamente ética (Sauvé, 2005; Gadotti, 2008). Es decir, formar conciencia ambiental implica crear condiciones para que las y los estudiantes reconozcan su interdependencia con otros seres vivos, comprendan las dinámicas de exclusión y despojo vinculadas al deterioro ecológico y se involucren activamente en procesos colectivos de regeneración y cuidado.

Desde esta perspectiva, la conciencia ambiental no se forma en el aula como un espacio aislado, sino en la interacción entre conocimiento, experiencia y vínculo con el territorio. El conocimiento situado permite reconocer que no hay una sola forma legítima de entender la naturaleza, sino múltiples saberes —científicos, tradicionales, comunitarios— que deben dialogar en condiciones de equidad epistemológica. Esta idea, trabajada por autores como Boaventura de Sousa Santos (2010), interpela directamente al modelo educativo dominante, que continúa privilegiando un saber experto, descontextualizado y jerárquico.

Esta lógica también implica una reapropiación afectiva y política del entorno. En lugar de concebir al ambiente como un simple “objeto de estudio”, se propone entenderlo como una red de relaciones de la cual se forma parte. Así, la conciencia ambiental se vincula a la “ética del cuidado”, (Novo, 2006) que trasciende la normatividad ambiental para presentar una sensibilidad hacia la vida como valor compartido, y hacia un territorio como espacio vivido.

Este enfoque tiene profundas implicaciones pedagógicas. En primer lugar, requiere metodologías activas, dialógicas y contex-

tualizadas que no se limiten a la transmisión de contenidos, sino que promuevan procesos de indagación colectiva, reflexión crítica y acción transformadora. En segundo lugar, demanda un compromiso institucional por generar experiencias de aprendizaje articuladas con los problemas locales, en donde el estudiantado pueda vincular su formación con procesos reales de sostenibilidad, justicia hídrica, soberanía alimentaria o defensa del territorio.

En esta misma línea, y siguiendo los planteamientos de Humberto Maturana y Ximena Dávila (2008), el acto educativo no consiste en la transmisión de verdades objetivas, sino en la creación de espacios de convivencia donde los sujetos se transforman en su relación con los otros. La conciencia ambiental emerge en la experiencia del cuidado, la escucha y la cohabitación con lo viviente. Educar para la sustentabilidad implica, entonces, habilitar condiciones para que el aprendizaje ocurra desde la emoción, el vínculo y el sentido compartido de responsabilidad ante la vida.

En este sentido, la formación ambiental no puede desvincularse de la formación para la justicia social, la equidad de género o la no discriminación. Formar conciencia ambiental es también formar en ética, apertura epistémica y compromiso político. No se trata solo de educar para la adaptación ecológica, sino para la transformación social.

IV. EXPERIENCIAS DESDE LA DOCENCIA: LA TRANSVERSALIDAD DE LA SUSTENTABILIDAD

La formación de conciencia ambiental y justicia social en la universidad no ocurre únicamente en el nivel declarativo de los programas educativos. Se construye —o se fractura— en los mapas curriculares, en las



prácticas pedagógicas, y en los vínculos que los y las estudiantes logran establecer con los territorios que habitan o investigan. El estudio de caso de la experiencia docente en la Unidad Académica de Turismo de la Universidad Autónoma de Nayarit, hace posible identificar distintos grados de incorporación crítica de estos temas en distintos niveles formativos: la Licenciatura en Turismo (plan anterior), la Licenciatura en Gestión e Innovación del Turismo (plan vigente), y la Maestría en Ciencias para el Desarrollo, Sustentabilidad y Turismo.

En el plan de estudios anterior de la Licenciatura en Turismo, asignaturas como *Educación ambiental*, *Turismo y desarrollo*, *Legislación ambiental* o *Desarrollo sustentable*

estaban presentes, pero de forma fragmentada y sin una articulación transversal. La mayoría de los cursos de formación disciplinar (planificación, mercadotecnia, gestión de destinos, diseño de productos turísticos) mantenían una lógica operativa, centrada en la funcionalidad del turismo como sistema, más que en la reflexión crítica sobre sus impactos socioambientales. Aunque existían esfuerzos docentes por incorporar una perspectiva ética, el propio diseño curricular favorecía la instrumentalización del conocimiento ambiental.

El nuevo plan de estudios (Gestión e Innovación del Turismo) representa un avance en términos de actualización temática y énfasis en el desarrollo local. Cursos como

Turismo y medio ambiente, Desarrollo sustentable, Animación sociocultural y turismo, o Formulación y evaluación de proyectos turísticos, abren espacios para una reflexión más contextualizada. Sin embargo, persiste el desafío de traducir esos contenidos en prácticas formativas que problematicen el modelo turístico dominante. La división en líneas terminales (por ejemplo, gestión de empresas vs. patrimonio turístico) puede reforzar una separación artificial entre lo económico y lo socioambiental, a menos que se trabaje deliberadamente en el aula con un enfoque integrador.

En este sentido, la experiencia docente ha buscado generar estrategias que habiliten una mirada crítica del turismo como fenómeno territorial, político y cultural. En cursos como *Seminario de investigación aplicada al turismo*, se han empleado metodologías que permiten explorar los vínculos entre identidad, paisaje, memoria colectiva y sustentabilidad. Asimismo, se ha promovido el diálogo con experiencias comunitarias, el análisis de conflictos ecológicos reales, y la reflexión sobre los límites del turismo sustentable como concepto, especialmente cuando no incorpora la voz de las comunidades receptoras ni cuestiona las estructuras de poder en el sector.

Por su parte, el mapa curricular de la Maestría en Ciencias para el Desarrollo, Sustentabilidad y Turismo presenta una organización más claramente orientada a la reflexión crítica. Asignaturas como *Ecología básica, Biodiversidad y servicios ambientales, Sistemas turísticos, Epistemología* y los cuatro seminarios de investigación constituyen una plataforma sólida para que el estudiante desarrolle proyectos con enfoque territorial, inter y transdisciplinario. El posgrado favorece una formación más dialógica y situada, en donde los procesos de investigación no solo producen conocimiento, sino que generan vínculos éticos con las realidades locales.

Una diferencia sustantiva entre ambos niveles es que, mientras en la licenciatura la transversalidad depende con frecuencia de la iniciativa personal del profesorado, en

La experiencia docente ha buscado generar estrategias que habiliten **una mirada crítica del turismo como fenómeno territorial**, político y cultural

el posgrado existen mecanismos más sistemáticos para integrar la justicia social y ambiental como ejes de formación. Sin embargo, también allí se reproducen tensiones institucionales: carga administrativa, rigidez en los indicadores académicos y escasa formación pedagógica del cuerpo docente para abordar la dimensión afectiva del proceso educativo.

En conjunto, estas experiencias muestran que la transversalización real no se decreta, sino que se construye en el cruce entre currículo, pedagogía y territorio. La formación en turismo —por su carácter multidimensional— ofrece un campo fértil para explorar las relaciones entre cultura, ambiente y economía, pero requiere un compromiso decidido para ir más allá de la lógica extractiva. La conciencia ambiental, como práctica formativa, necesita espacios donde la crítica no sea marginal, la diversidad epistémica sea reconocida, y el vínculo con la vida esté al centro del acto educativo.

V. RETOS Y PROPUESTAS PARA UNA INTEGRACIÓN SIGNIFICATIVA

La transversalización de la conciencia ambiental en la educación superior exige una transformación profunda de las prácticas formativas, los marcos curriculares, y los vínculos entre la universidad y los territorios que la rodean. Con base en la experiencia docente revisada y en los marcos institucionales actuales, se presentan a continuación algunas claves para avanzar en una integración significativa de estos enfoques, tanto desde la práctica educativa como desde el diseño institucional.

1. Para el profesorado universitario Reconocer la dimensión política de la enseñanza.

El acto educativo no es neutral. En el campo del turismo, la sostenibilidad o la ecología, cada elección pedagógica (qué se enseña, cómo, desde dónde) implica un posicionamiento ético. Es necesario asumir ese lugar y formar desde allí a personas críticas, no sólo técnicamente competentes.

Desarrollar metodologías dialógicas y situadas. Más allá de las conferencias magistrales o los contenidos estandarizados, es necesario promover metodologías que permitan al estudiantado pensar desde su territorio, su historia y sus vínculos. El uso de casos, cartografías críticas, proyectos comunitarios o relatos de vida puede ser una vía para construir conciencia.

Incorporar la afectividad en la formación. Temas como la crisis ambiental, la injusticia estructural o el despojo territorial no pueden abordarse únicamente desde el intelecto. El aula debe habilitar espacios para acompañar las emociones, tejer comunidad y reconocer la vulnerabilidad compartida como condición para el cuidado colectivo.

Tejer redes entre docentes afines. La transversalización no puede depender de esfuerzos aislados. Es necesario articularse con otros y otras que estén trabajando desde perspectivas similares, compartir materiales, generar comunidades de aprendizaje docente e impulsar transformaciones curriculares desde dentro.

2. Para las instituciones de educación superior y los tomadores de decisiones Superar la transversalidad declarativa.

Incorporar los principios de justicia ambiental o derechos humanos en los planes institucionales es importante, pero insuficiente. Deben existir mecanismos de seguimiento, evaluación curricular y rendición de cuentas sobre cómo estos principios se traducen en prácticas formativas reales.

Formar y acompañar al profesorado. Muchos docentes carecen de herramientas pedagógicas o epistemológicas para trabajar estos temas de forma crítica. Se requiere

formación continua, espacios de reflexión docente y reconocimiento institucional a quienes integran enfoques transformadores en su enseñanza.

Fomentar proyectos de vinculación con el territorio. La conciencia ambiental no se construye en el aula cerrada, sino en el contacto con procesos sociales, comunidades en resistencia, y experiencias de regeneración. Las universidades deben financiar, legitimar y acompañar proyectos de este tipo, articulando docencia, investigación y extensión.

Revisar los indicadores de evaluación académica. Mientras se siga premiando la productividad medida en artículos publicados, créditos cubiertos o incluso el control de asistencia, será difícil sostener una pedagogía ética y situada. Es necesario repensar los criterios de éxito institucional para valorar también la calidad de la formación crítica, el impacto social y la capacidad de escucha territorial.

CONCLUSIONES

Formar conciencia ambiental en la educación superior no es una tarea técnica ni una tendencia pasajera. Es una exigencia ética y política frente a las múltiples crisis que configuran el tiempo que estamos viviendo. Esa formación no puede ser reducida a contenidos temáticos ni depender de asignaturas aisladas. Requiere de una transversalidad viva, tejida desde el currículo, pero también desde las prácticas pedagógicas, las emociones compartidas y los vínculos con el territorio.

Las experiencias en programas de turismo y posgrados en sustentabilidad muestran que este horizonte es posible, aunque no exento de tensiones. Para avanzar, se necesita voluntad institucional, cuerpos docentes comprometidos y políticas que reconozcan que el verdadero sentido de la educación superior no está en reproducir el orden existente, sino en imaginar y construir otros futuros posibles.

En este horizonte de urgencia y posibilidad, corresponde a quienes forman parte de las instituciones de educación superior

asumir un papel activo en la transformación de las prácticas formativas. Cada aula puede convertirse en un espacio de conciencia y cuidado, cada vínculo pedagógico en una oportunidad para regenerar el tejido social y ecológico. Por ello, se invita al profesorado, a las autoridades académicas y al estudiantado a sostener un compromiso ético que trascienda el cumplimiento institucional y se traduzca en acciones concretas: revisar críticamente los planes de estudio, impulsar metodologías participativas, dialogar con los saberes territoriales y construir colectivamente una educación que honre la vida en todas sus formas.



BIBLIOGRAFÍA

- ANUIES. 2024a. *Compromiso común por el futuro de la educación superior mexicana: trazando una ruta a 2030*. Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- ANUIES. 2024b. *Revista de la Educación Superior*, 53(212). Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Freire, Paulo. 2005. *Pedagogía del oprimido*. 30ª ed. México: Siglo XXI Editores.
- Gadotti, Moacir. 2008. *La educación de adultos en la era de la globalización*. Buenos Aires: UNESCO-CEPAL.
- Maturana, Humberto R., y Ximena Dávila. 2008. *Habitar humano en seis ensayos de biología-cultural*. Santiago de Chile: J.C. Sáez Editor.
- Novo, María. 2006. *La educación ambiental: Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Editorial Universitaria.
- Ramos Mora, Dulce M., Sánchez Contreras, María F., & colaboradores. 2018. *La ambientalización curricular: Una mirada al proceso en la Ibero*, Ciudad de México. Didac, (71), 35–49.

- Santos, Boaventura de Sousa. 2007. *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México: CLACSO.
- Sauvé, Lucie. 2005. "Perspectivas curriculares en educación ambiental: Miradas múltiples sobre el campo." *Revista de Educación Ambiental* 1(1): 7–30.
- Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales [SEMARNAT]. 2023. *Programa Sectorial de Medio Ambiente y Recursos Naturales 2020–2024. Avance enero 2023–junio 2024*. Ciudad de México: SEMARNAT.
- UNESCO. 2021. *Learn for our planet: A global review of how environmental issues are integrated in education*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377362>