



Transversalización en los Planes de Estudios 2020: Sustentabilidad, Género e Interculturalidad

Fundamentos y orientaciones

Octubre de 2019

Contenido

Presentación	3
1. Perspectiva de género en los planes de estudio 2020	4
2. Enfoque intercultural en los planes de estudio 2020	10
3. Competencia de sustentabilidad en los planes de estudio 2020	14
4. Mapeo de la competencia de sustentabilidad	18

Presentación

En el marco del Diseño de los Planes de Estudios 2020, la Vicerrectoría Académica de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, convocó a académicos y especialistas en los temas de sustentabilidad, género e interculturalidad para construir apoyos que permitan la transversalización en el *currículum* universitario y brindar acompañamiento a las comisiones de diseño de cada licenciatura.

Los especialistas y académicos que participaron, se muestran en el siguiente cuadro:

Competencia o tema	Asesores
Sustentabilidad	Dulce María Ramos Mora Cimenna Chao Rebolledo
Género	Elvia González Del Pliego Dorantes Michelle Gama Leyva
Interculturalidad	Stefano Sartorello Eugenia Legorreta Maldonado Luz María Moreno Medrano

El producto de este trabajo se presentó a las comisiones de diseño de planes de estudios el día 1° de octubre del 2019 en el Auditorio San Ignacio de Loyola. En este documento se integra la información presentada con el propósito de brindar un acercamiento a estos temas, algunas consideraciones que pueden servir de inspiración para su abordaje en cada programa académico de licenciatura y un ejemplo para llevar a cabo el mapeo en sus mallas curriculares.



1. Perspectiva de género en los planes de estudio 2020

- Dra. Michelle Gama Leyva, Mtra. Elvia González del Pliego Dorantes -

Justificación

La transversalización de la perspectiva de género en la educación superior forma parte de las diferentes dimensiones que componen la vida universitaria, tanto a nivel de la investigación y la formación académica, para también adentrarse en las prácticas, normativas y estructuras institucionales. En este sentido, la transversalización de la perspectiva de género en los planes de estudio permite formar al estudiantado con un perfil integral al incluir en sus conocimientos y futura práctica profesional una mirada crítica y propuestas de acción frente a las distintas problemáticas de la realidad social (Buquet, 2011).

Para la transversalización es necesario integrar las preocupaciones, necesidades y experiencias de las mujeres, al igual que las de los hombres, en la elaboración y evaluación de los programas y planes de estudio de tal manera que la población estudiantil y docente pueda reflexionar y transformar aquellas creencias, acciones y actitudes que perpetúan las desigualdades de género, la injusticia, discriminación y la falta de consideración sobre la igualdad y equidad de género.

Género

Se refiere a lo cultural, aprendido en un proceso de socialización. Género hace referencia a la construcción social de mujeres y hombres, de feminidad y masculinidad, que varía en el tiempo y en el espacio y entre las culturas. El género se refiere a las actitudes y comportamientos culturales que dan forma a los comportamientos, productos, tecnologías, ambientes y conocimientos “femeninos” y “masculinos” (European Union, 2011, citado por Díaz, 2016). Incluye: normas de género (actitudes), relaciones de género (roles) e identidades de género (Comisión Europea, 2016).

Entendemos al género “como una divisoria socialmente impuesta a partir de relaciones de poder “que asigna espacios, tareas, deseos, derechos, obligaciones y prestigio. Asignaciones y mandatos que permiten o prohíben, definen y constriñen las posibilidades de acción de los sujetos y su acceso a los recursos” (Maqueira, 2001, citada por Sordo, 2017).

Estos discursos e ideologías establecen también una correspondencia estricta entre el sexo biológico y la orientación sexual, así como con la identidad y la expresión de género socialmente esperada, ubicando fuera de la ‘norma’ a las personas no heterosexuales, las personas transgénero o transexuales y las que tienen una expresión de género más fluida (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Catalunya, 2018, p. 13).

El género es una categoría sobre la cual se constituye la identidad. Los códigos y los mandatos del género parten de una lectura del cuerpo, específicamente de los genitales y de ciertas marcas corporales sexuadas. Estos procesos tienen que ver con la adscripción y perpetuidad de convenciones sociales y culturales sobre lo que tiene que ser la masculinidad y la feminidad. Su planteamiento es hegemónico. Esto es, que en el binomio hombre/mujer, la categoría “hombre” se habita desde un lugar de poder sobre la categoría “mujer”. Este planteamiento ha tenido y tiene consecuencias históricas que van desde la discriminación hasta el feminicidio y exige que se continúe con la revisión y reescritura crítica que se ha venido

haciendo desde los feminismos y posteriormente desde los Estudios de Género, en tres dimensiones: desde la representación teórica-filosófica, la representación cultural y el activismo.

Perspectiva de género:

En la investigación significa integrar las variables sexo y género en el proceso científico, lo que tiene implicaciones de:

- Considerar las diferencias biológicas de mujeres y hombres y sus efectos sobre el fenómeno analizado.
- No caer en esencialismos biologicistas, también llamado determinismo biológico, en el que se sostiene que por ser mujer u hombre se está determinado a un destino desde una esencia.
- Considerar, las normas, identidades y relaciones de género como variables explicativas de ese mismo fenómeno.

Según el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2006), la perspectiva de género nos permite comprender y analizar de forma integral, los factores que intervienen en los cambios sociales, culturales y económicos, al ofrecer planteamientos teóricos y metodológicos que explican aspectos como los siguientes:

- Las razones por las cuales las personas y los grupos usan sus recursos de distinta manera
- La percepción sobre las diferencias y desigualdades en el acceso a dichos recursos y su control
- La comprensión de los efectos que tiene en un grupo
- La distribución de actividades por sexo, clase social y/o etnia. (p. 2).

Perfil de egreso

Las y los estudiantes contarán con elementos que les permitan analizar críticamente la realidad social y profesional en la que se desenvuelven, identificando impactos diferenciados de las diversas problemáticas sociales, económicas y políticas en mujeres y hombres, tomando como base de su análisis la perspectiva de género y considerando en ello la interacción de las variables sexo-género-orientación sexual. Asimismo, desarrollará una mirada crítica para reconocer las injusticias sobre las que se erigen las categorías hegemónicas de género e identifica las diferencias a la norma (hombre, blanco, heterosexual, eurocéntrico, joven, etc.) como posibilidades éticas.

El/la egresadx de la Ibero está comprometidx por desmontar y revisar convenciones culturales que promuevan y mantengan la injusticia, por lo tanto, es críticx con su propia constitución identitaria desde los mandatos de género, y es especialmente contestatarix a prácticas hegemónicas sostenidas por la pretensión de naturaleza, normalidad y verdad, que pasan por la violencia simbólica y material de cuerpos y sujetos que no se ciñen a estas estructuras culturalmente determinadas.

Elementos

- Pensamiento crítico

- Identificación de códigos culturales
- Compromiso ético y político
- Disposición para revisar los propios privilegios
- Incidencia causa/relación
- Análisis interdependiente y multifactorial

Ejemplos para ponerlo en práctica en el aula por áreas de estudio:

-En los estudios estadísticos y demográficos se recomienda que se vinculen los contenidos de las asignaturas con el análisis de los impactos diferenciados de diferentes problemáticas entre hombres y mujeres, además de también tomar en cuenta los diferentes contextos, condiciones y grupos sociales. Se sugiere también recomendar al alumnado que acudan a revisar y utilizar las encuestas nacionales, por ejemplo: ENDIREH, ENADIS, ENUT, etc.

- En los estudios de áreas políticas, económicas y sociales, se recomienda vincular los contenidos de las asignaturas con problemáticas como: violencia por razón de género en sus diferentes tipos y modalidades; leyes nacionales y tratados internacionales en la materia; políticas públicas con perspectiva de género; análisis de impactos diferenciados en el acceso a recursos económicos y al libre ejercicio de derechos sociales, económicos, culturales y políticos; análisis en las diferencias de recursos, condiciones y programas de apoyo para el emprendimiento de negocios; igualdad y equidad de género y no discriminación en las empresas y organizaciones; etc.

- En los estudios de áreas de las ciencias de la salud, se recomienda vincular los contenidos de las asignaturas con impactos diferenciados de distintas discapacidades, nutrición por edad, género y condiciones de salud y económicas; tomar en cuenta los impactos en la salud de mujeres y hombres ante la utilización de distintos fármacos o sustancias químicas; impactos diferenciados de las enfermedades según las variables sexo-género; etc.

- En los estudios de las áreas de arte, humanidades y comunicación, se recomienda vincular los contenidos de las asignaturas con la participación y aportes de las mujeres en las artes, la historia, la filosofía, filología; utilizar el análisis de género en el arte; incluir la utilización de la perspectiva de género en las producciones de cine, publicidad y televisión, así como el análisis de problemáticas en las que los medios de comunicación, la publicidad y las producciones de cine, radio y televisión pueden impactar a favor de la igualdad de género, así como de la disminución de la violencia por razón de género y contra la población LGBT, etc.; promover el cuestionamiento y reflexión sobre la representación de las mujeres a partir de estereotipos relacionados con su rol familiar y social, así como de su cuerpo como objeto sexual.

- En educación, se recomienda incluir la perspectiva de género en contenidos y docencia para promover la reflexión crítica, propositiva y constructiva para identificar los estereotipos de género, las desigualdades y la discriminación por razón de género y sexo a lo largo de la historia, reconociendo los factores y creencias que las han legitimado y que las mantienen vigentes; promover prácticas didácticas que permitan desarticular el sexismo, el machismo y la homofobia; utilizar metodologías que permitan al estudiantado identificar y transformar los hechos y

creencias de la vida cotidiana que sustentan la violencia por razón de género; incluir en los contenidos las aportaciones de las mujeres a la educación y mostrar la importancia de incluir sus aportaciones e imágenes que promuevan la inclusión y desarticulen el sexismo y el machismo en los libros de texto, en las investigaciones y de los espacios de toma de decisiones; promover procesos de enseñanza-aprendizaje que eliminen todo tipo de discriminación directa o indirecta por razón de género, sexo, etnia, clase, etc.

- En estudios de las ingenierías y arquitectura, se recomienda vincular los contenidos con la utilización de las variables sexo-género en el diseño de distintas maquinarias y herramientas, así como de los espacios, que tienen relación con la actividad humana, sobre todo aquellas que impactan cuestiones de seguridad; utilizar ejemplos de aportaciones e investigaciones relacionadas por mujeres, etc. Es necesario utilizar la perspectiva de género para considerar la forma en que utilizan de manera diferenciada o específica los productos y servicios tecnológicos. En arquitectura y urbanismo, habrá de tomarse en cuenta la percepción de seguridad de mujeres y hombres en el diseño de las ciudades y edificios. Asimismo, habrá de tenerse en consideración las tareas del cuidado y la creación de espacios que no perpetúen la desigualdad social y de género, así como la discriminación en las casas habitación.

*En todas las áreas se recomienda utilizar bibliografía con producciones de mujeres y hombres que desarrollen críticamente la temática en cuestión desde un lugar de enunciación con perspectiva de género.

* Capacitar al estudiantado y profesorado para desarrollar investigaciones, tesinas, trabajos y proyectos escolares con perspectiva de género.

*Preguntarse por la hegemonía y visibilidad de lo masculino.

*Establecer una relación crítica entre cuerpo y género.

*Cuestionar los roles que se asignan a la masculinidad y a la feminidad.

*Evaluar el deseo romántico desde narrativas culturales de género.

*Analizar y desmontar mandatos culturales de género.

* Revisar que todos los nombres y carátulas de las asignaturas utilicen lenguaje incluyente.

*Reconocer materias en la retícula que podrían ser sujetas a la transversalización desde el género:

-Desde la bibliografía

-Desde el contenido

-Desde el aprendizaje actitudinal

-Desde el análisis: social, histórico, político, cultural, teórico, simbólico y artístico.

Ejemplos de objetivos desde categorías del dominio cognoscitivo de Bloom:

- Identificar los mandatos hegemónicos de género en el contexto que habitan.

- Criticar los roles estereotípicos social y culturalmente impuestos.
- Demostrar desde los datos duros la desigualdad imperante en materia de género.
- Proponer alternativas cuantitativas y cualitativas de aproximación a problemáticas sociales.

**Es importante ir más allá de los meros contenidos y desarrollar competencias específicas en materia de conocimiento, procesos y actitudes.

Algunos recursos para incluir la perspectiva de género en la docencia:

Cátedra UNESCO UPM de Género- Comisión Europea (2017). The UNESCO Chair on Gender Equality Policies in Science, Technology and Innovation: <https://www.gendersteunescocoair.com/>

“Teaching with Gender” Book Series: <https://atgender.eu/category/publications/volumes/>

Direcció General d'Igualtat, Generalitat de Catalunya (2018). Guia per a la incorporació de la diversitat sexual i de gènere a les universitats catalanes a partir de la Llei 11/2014: https://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/01departament/08publicacions/ambits_tematicos/igualtat/Guia Diversitat Sexual i Gènere Universitats/Guia-diversitat-sexual-i-gènere-universitats_DEFINITIVA.pdf

GENDER-NET. *Manuals with guidelines on the Integration of sex and gender analysis into research contents, recommendations for curricula development and indicators.*
http://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Ministerio/FICHEROS/UMYC/GENDER_NET_D311_Manuals_with_guidelines.pdf

European Institute for Gender Equality. Gender Equality in Academia and Research. <https://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/toolkits/gear>

Ministerio de Ciencia e Innovación (2011). Manual de género en la investigación: http://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Investigacion/FICHEROS/El_genero_en_la_investigacion.pdf

Oxford University set to feminise curriculum by requesting inclusion of women on reading lists. https://www.telegraph.co.uk/education/2018/03/14/oxford-university-set-feminise-curriculum-requesting-inclusion/amp/?WT.mc_id=tmg_share_tw&twitter_impression=true

Bibliografía básica de estudios de género

BEASLEY, C. (2005). *Gender & Sexuality: Critical theories, Critical thinkers*. London: SAGE.

BEAUVOIR, S. (1989). *El segundo sexo*. México: Siglo XX.

BUTLER, J. (2002 [1993]). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Alcira Bixio (Trad.). Buenos Aires: Paidós.

- FOUCAULT, M. (1991). *El nacimiento de la clínica: Una arqueología de la mirada médica*. México: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1977-1987). *Historia de la sexualidad*. México: Siglo XXI.
- HALBERSTAM, J. (1008) *Masculinidad femenina*. Javier Sáez (Trad). Madrid: Egales
- LAURETIS, T. (1996) *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*. London: Macmillan Press, pp. 1-30.
- RICH, A. (1983). *Sobre mentiras, secretos y silencios*. Barcelona: Icaria,
- SEDGWICK, E. (1998). *Epistemología del armario*. Teresa Bladé Costa (Trad). Barcelona: Ediciones de la Tempestad.
- WITTIG, M. (2006) *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*; Javier Sáez y Paco Vidarte (Trad). Madrid: Egales.

2. Enfoque intercultural en los planes de estudio 2020

- Eugenia Legorreta, Luz María Moreno, Casandra Guajardo, Stefano Sartorello -

Justificación

A pesar de su creciente uso discursivo y político¹, la interculturalidad es un término polisémico y debatido, un “significante” (Sartorello, 2009: p.78) cuyo significado depende del *locus* de enunciación desde el cual se define. Como bien destaca Walsh (2003, p.116): “Dentro del debate sobre la interculturalidad están en juego perspectivas que, por un lado, intentan naturalizar y armonizar las relaciones culturales a partir de la matriz hegemónica y dominante (...) y, por el otro, perspectivas que denuncian el carácter político, social y conflictivo de estas relaciones”.

En el caso de la Universidad Iberoamericana, en cuanto universidad confiada en la Compañía de Jesús que se caracteriza por su compromiso con la justicia social, así como con la calidad, equidad e incidencia social de la educación, la interculturalidad se concibe entonces desde perspectivas interdisciplinarias como, entre otras, los estudios interculturales (Gundara, 2001; Dietz, 2012) y la perspectiva crítica decolonial (Walsh, 2012; Gasché 2008). Éstas analizan las múltiples diversidades que caracterizan a las sociedades contemporáneas (diversidades culturales, lingüísticas, de género, religiosas, de capacidades, etc.) relacionándolas con “(...) el contexto más amplio de estructuras de desigualdad y asimetría que trascienden pero también permean las interacciones entre grupos y actores diversos” (Dietz, 2019: p.97), asumiendo que “(...) estas desigualdades tienen su origen a nivel macro en el sistema colonial-moderno, capitalista y patriarcal, pero igualmente se reproducen e internalizan a nivel micro en las identidades y subjetivaciones” (Ibid.).

El reto de llevar a las aulas universitarias de la IBERO una educación intercultural crítica y decolonial implica por lo tanto permear no sólo el currículum, sino atravesar las relaciones que generamos en lo cotidiano (Fornet-Betancourt, 2004). Construimos nuestras relaciones desde perspectivas en las que están imbricadas relaciones de poder regidas por circunstancias económicas, políticas, sociales, de raza, de género y de clase, mismas que se reproducen en las aulas universitarias. En este sentido, desde un enfoque intercultural crítico y decolonial, es importante reconocer la urgencia de aproximarnos a culturas distintas desde el respeto, la dignidad, la apertura y el aprecio.

¹ En México, la recién promulgada reforma al art. 3 constitucional señala que la educación: “Será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social” (SEGOB, Diario Oficial de la Federación, 15/05/2019)

Es así que este enfoque intercultural contribuye a la transformación de las relaciones de desigualdad, injusticia, discriminación, racismo y violencia que viven los sectores en situación de vulnerabilidad como son los pueblos indígenas, afrodescendientes y migrantes, entre otros. En este sentido, educar desde una perspectiva intercultural crítica y decolonial implica en primer lugar un proceso reflexivo en torno a la cultura propia y a las de los otros.

Aportación de la interculturalidad como tema transversal

Trabajar el tema de la interculturalidad desde una perspectiva crítica y decolonial, contribuye a comprender la realidad desde diferentes racionalidades y lógicas de pensamiento, asumiendo una postura autorreflexiva, ética y crítica frente a ellas, para relacionarse desde planos de igualdad, respeto y aprecio con diferentes grupos socioculturales, e involucrarse y acompañar procesos de transformación social que favorezcan la valoración y el reconocimiento de las diversidades socioculturales y confronten las asimetrías, el racismo y la discriminación para la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Elementos que configuran el tema transversal de la interculturalidad desde una perspectiva crítica y decolonial:

- **Intracultural:** capacidad de valorar el grupo de pertenencia desde una mirada crítica (autoestima cultural reflexiva) que propicie el conocimiento y el análisis crítico de la identidad propia y la del grupo de pertenencia, y permita cuestionar sus privilegios y su papel en la reproducción del clasismo, racismo y de la discriminación.
- **Transcultural:** capacidad de reconocer y relacionarse con el otro siendo consciente de las asimetrías y mecanismos de inclusión y exclusión presentes en el lenguaje verbal y no verbal, así como en los diferentes espacios de interacción, posicionándose de forma crítica ante las inequidades e injusticias socioculturales.
- **Interepistémico:** conocer, comprender y valorar otras lógicas, perspectivas y enfoques de conocimiento y propiciar procesos de diálogo intercultural y de saberes desde posiciones de igualdad.
- **Incidencia intra e intercultural:** comprometerse y movilizarse a favor de los derechos, reivindicaciones y demandas (políticas, socioambientales, económicas, culturales, lingüísticas, etc.) de las poblaciones y grupos en situación de vulnerabilidad (pueblos originarios, migrantes, afrodescendientes, LGBT, personas con discapacidad, etc.), así como de promover cambios en el propio grupo de referencia.

Aporte de la interculturalidad al perfil de egreso general de la IBERO

- Comprende las realidades desde diferentes racionalidades y lógicas de pensamiento y adopta una postura crítica frente a ellas.

- Se relaciona desde planos de igualdad, respeto y aprecio con diferentes grupos socioculturales.
- Se involucra y acompaña procesos de transformación social para favorecer la valoración y el reconocimiento de las diversidades socioculturales.
- Confronta las asimetrías, el racismo y la discriminación para construir una sociedad más justa y equitativa

Ejemplos de posibles aportes del tema en diferentes programas académicos y asignaturas:

Licenciatura	Asignatura	Aporte al desarrollo de la competencia
Pedagogía	Educación intercultural (materia de aporte sustancial)	Comprendemos ² la importancia del contexto sociocultural y lingüístico como punto de partida para el diseño curricular y de materiales educativos. Reconocemos la existencia de racionalidades y lógicas distintas de vida y conocimiento igualmente legítimas. Valoramos la importancia de la diversificación curricular para implementar una educación pertinente y relevante.
Derecho	Derechos humanos (materia de aporte parcial)	Comprendemos que los derechos humanos universales son derechos individuales que, en ocasiones, se contraponen con derechos colectivos asociados a sistemas jurídicos comunitarios. Reconocemos que existen otros sistemas normativos, como los indígenas, que responden a otras lógicas, racionalidades y formas de vida igualmente legítimas. Nos comprometemos y movilizamos para promover el reconocimiento de derechos colectivos en el sistema jurídico nacional.
Administración de empresas	Desarrollo emprendedor (materia de aporte potencial)	Desarrollamos alternativas de producción, comercialización y consumo desde una lógica no capitalista, solidaria y sustentable. Comprendemos los peligros relacionados con el predominio de una lógica economicista neoliberal para el futuro del planeta.

Referencias

² Usamos el verbo al plural porque consideramos que la aportación del eje incide tanto en los estudiantes como en los docentes.

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México: FCE.

Dietz, G. (2019). “Diálogos intersaberes: reflexiones metodológicas”, en Sartorello, S. (coord.). *Diálogo y conflicto interepistémicos en la construcción de una casa común*. México: Universidad Iberoamericana, pp.95-132.

Fornet-Betancourt, R. (2004). *Reflexiones sobre el concepto de interculturalidad*. México: CGEIB-SEP.

Gasché, J. (2008). “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?”. En Bertely, M., J. Gasché y R. Podestá. *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Abya-Yala.

Gundara, J. (2001). *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman Educational Publishing.

Sartorello, S. (2009). “Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: el caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 3 (2), 77-90.

Walsh, C. (2003). “(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en Ecuador”. En N. Fuller, *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Quito: Abya-Yala.

3. Competencia de sustentabilidad en los planes de estudio 2020

- Cimenna Chao, Mtra. Claudia Celis, Mtra. Claudia Escobar, Mtra. Dulce María Ramos -

Justificación

Nos encontramos en un punto crítico de la historia de la humanidad. En los últimos 50 años, los seres humanos hemos transformado prácticamente todos los ecosistemas del planeta, alterado el clima y perdido 60% de las poblaciones de vertebrados. La Tierra se halla a las puertas de la sexta extinción masiva de especies.

De forma paralela, enfrentamos una profunda crisis social. Más de la mitad de la población mundial se encuentra al borde de la pobreza extrema, la desigualdad se profundiza y la violencia aumenta. No se trata de dos crisis separadas, una ambiental y otra social, sino una sola y compleja crisis socio-ambiental, como lo señala el Papa Francisco en la Encíclica *Laudato Si'* (Francisco, 2016).

Los organismos internacionales y la comunidad científica³ advierten que tenemos solo hasta 2030 para evitar que la temperatura global del planeta se eleve por encima de 1.5 °C, con respecto a los niveles preindustriales, de lo contrario, las consecuencias en las comunidades, los ecosistemas y la economía, serán irreversibles. Evitar el colapso socioambiental demanda cambios profundos y transformaciones sin precedentes en todos los ámbitos de la sociedad.

La transición hacia la sustentabilidad, entendida como la posibilidad de satisfacer las necesidades de la generación actual y de las futuras, al tiempo que se mantienen las condiciones que permiten la vida en el planeta (Boff, 2013), requiere una nueva visión de mundo que modifique la manera en la que lo interpretamos y habitamos (Mulà & Tilbury, 2011). La educación juega un papel preponderante en este propósito.

Las instituciones de educación superior (IES) deben asumir el imperativo ético de preparar a las futuras generaciones para hacer frente a los desafíos que plantea la realidad. En este sentido, es esencial reorientar el curriculum para formar sujetos capaces de actuar, personal, colectiva y profesionalmente a favor de la sustentabilidad.

³ **Informe especial sobre el calentamiento global de 1.5°**

Fecha: 8 de octubre de 2018

https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2018/11/pr_181008_P48_spm_es.pdf

Informe Especial sobre el Cambio Climático y la Tierra

Fecha: 8 de agosto de 2019

https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2019/08/2019-PRESS-IPCC-50th-IPCC-Session_es.pdf

Informe especial sobre el océano y la criósfera en un clima cambiante.

Fecha: 25 de septiembre de 2019

https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/sites/3/2019/09/SROCC_PressRelease_ES.pdf

Para lograr este perfil es fundamental desarrollar en los estudiantes competencias que les permitan comprender la realidad desde una perspectiva crítica y compleja, tomar decisiones, y resolver problemas a partir de los principios y valores de la sustentabilidad; así como comprometerse en procesos de transformación socioambiental.

El desarrollo de la competencia para la sustentabilidad requiere trascender los modelos tradicionales de enseñanza, centrados en la transmisión de conocimientos, hacia otros que, a partir de una perspectiva crítica y sistémica y de la adopción de métodos colaborativos, activos, situados y experienciales promuevan el desarrollo de las capacidades para la toma de decisiones y la resolución de problemas socioambientales en situaciones reales.

Definición de la competencia para la sustentabilidad

Al término del trayecto educativo el estudiante será capaz de comprender críticamente la crisis civilizatoria, tomar decisiones, prevenir y resolver problemas de su ámbito profesional, a partir de los principios y valores de la sustentabilidad; y comprometerse personal y colectivamente en procesos de transformación socioambiental.

La competencia para la sustentabilidad es compleja ya que se encuentra conformada por cuatro elementos estrechamente interrelacionados que actúan de forma sinérgica:

Pensamiento crítico. Es la capacidad de comprender, analizar, evaluar y explicar significados para llegar a conclusiones razonadas y emitir juicios fundamentados (Facione, 2007). Este pensamiento favorece la autonomía intelectual y la toma de decisiones responsables e informadas. Permite que los estudiantes sean capaces de leer críticamente la realidad y de cuestionar el paradigma dominante en sus dimensiones epistemológicas, económicas, sociales, políticas y éticas, así como sus implicaciones en la relación de la sociedad con la naturaleza.

El pensamiento crítico favorece la capacidad de analizar las diversas posturas y enfoques respecto a la sustentabilidad y sostener y defender una postura propia frente a ello.

Por otro lado, la sustentabilidad conlleva desafíos inéditos y complejos por lo que se requiere el desarrollo de un pensamiento divergente que permita plantear alternativas innovadoras y creativas para la solución de los diversos problemas socioambientales.

Compromiso ético. Consiste en asumir, de forma intencionada y explícita, la responsabilidad con la transformación de la realidad a partir de la búsqueda del bien común, la justicia social y el respeto por la naturaleza.

El compromiso ético se encuentra en el corazón de la competencia para la sustentabilidad y apunta a que los estudiantes transformen su visión de mundo y se asuman como parte de la comunidad de la vida, que los conduzca a adoptar una actitud de respeto y cuidado hacia la Tierra, hacia los otros y hacia sí mismos.

Pensamiento sistémico. Es la capacidad de entender la realidad desde una perspectiva holística y relacional. Debido a que los problemas socioambientales son complejos, su

interpretación y solución requiere un pensamiento que permita comprender la interrelación e interdependencia entre los diferentes factores que intervienen en ellos, que considere las escalas espaciales implicadas (global, regional, nacional y local) y reconozca los efectos indirectos o de largo alcance derivados de estas interacciones (Murga y Novo, 2017).

Pensamiento prospectivo. Es la capacidad de imaginar escenarios de futuro a partir de los antecedentes, la situación presente y las tendencias o trayectorias que se proyectan. La prospectiva ofrece información pertinente y útil para orientar los procesos de toma de decisiones, mediante la realización de análisis sistémicos que integran contextos, dimensiones y contenidos (Mera, 2014). Esta capacidad es fundamental en la construcción de la sustentabilidad puesto que permite anticipar la evolución y el desarrollo de situaciones, modificar y prevenir problemas, reducir la incertidumbre y posibilitar la creación de alternativas estratégicas para alcanzar futuros deseables.

Perfil de egreso

Es deseable que el perfil de egreso de cada programa de licenciatura exprese su compromiso con la sustentabilidad. Como resultado de la incorporación de la competencia para la sustentabilidad en los planes de estudios de la Universidad Iberoamericana, se espera que los egresados muestren uno o más de los siguientes rasgos:

- Comprende crítica y sistémicamente la crisis civilizatoria.
- Toma decisiones informadas y realiza acciones responsables dirigidas a la justicia social y a conservar la integridad ambiental, considerando a las generaciones presentes y futuras.
- Propone soluciones innovadoras y creativas para atender los desafíos de la sustentabilidad desde su ámbito profesional.
- Se compromete éticamente con la transformación de la realidad a partir de la búsqueda del bien común, la justicia social y el respeto por la naturaleza.
- Muestra resiliencia para adaptarse a los cambios a nivel local y global.
- Crea escenarios de futuro a partir de los antecedentes, la situación presente y las tendencias o trayectorias que se proyectan, para la toma de decisiones.
- Aplica los principios y valores de la sustentabilidad en su campo profesional.
- Plantea soluciones a problemas socioambientales desde una perspectiva holística, sistémica y compleja.
- Colabora con diferentes personas y colectividades para impulsar procesos de transformación hacia la sustentabilidad.

Documentos de consulta

Ull, S. M. A. (2014). Competencias para la sostenibilidad y competencias en educación para la sostenibilidad en la educación superior. *Uni-pluri/versidad*, 14(3).

UNESCO MGIEP (2017). *Textbooks for Sustainable Development. A guide to embedding*.

https://d27gr4uvxgbqz.cloudfront.net/files%2F8de790a8-db8f-4f00-945f-70ce29785cfc_Embedding%20Guide.pdf

UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos del Desarrollo Sustentable. Objetivos de aprendizaje*.

https://www.oneplanetnetwork.org/sites/default/files/learning_objectives_spanish.pdf

UNESCO (2012). *Educación para el Desarrollo Sostenible. Libro de consulta*.

http://www.lacult.unesco.org/docc/2012_Educ_para_des_sost.pdf

Referencias

Boff, L. (2013). *La sostenibilidad: Qué es y qué no es*. Santander, España: Sal Terrae.

Facione, P. (2007). Pensamiento crítico. ¿Qué es y por qué es importante? Insight Assessment (Traducido por Eduteka). Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>

Francisco, P., & Bergoglio, J. M. (2015). Carta Encíclica Laudato Si': sobre el cuidado de la casa común.

Mera, C. (2014). Pensamiento prospectivo: visión sistémica de la construcción del futuro. Análisis. *Revista Colombiana de Humanidades*, 46(84), 89-104.

Mulà, I. & Tilbury, D. (2011) (Eds.). *National Journeys towards Education for Sustainable Development*. París: UNESCO: 1-132. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/255963754_Mula_I_and_Tilbury_D_2011_ed_%27National_Journeys_towards_Education_for_Sustainable_Development%27_UNESCO_Paris_ISBN_978-92-3-104196-9_pp_1_-_132

Murga-Menoyo, M. A. & Novo, M. (2017). Sostenibilidad, desarrollo glocal y ciudadanía planetaria. Referentes de una pedagogía para el desarrollo sostenible. *Teor. educ.*, 29(1), 55-78.

4. Mapeo de la competencia de sustentabilidad

Orientaciones para la incorporación transversal de la competencia para la sustentabilidad en los planes de estudio

Documento elaborado por: Dra. Cimenna Chao, Mtra. Claudia Celis, Mtra. Claudia Escobar, Mtra. Dulce María Ramos

Lograr el perfil profesional deseado requiere la incorporación transversal de la competencia para la sustentabilidad, perspectiva de género y enfoque interculturalidad en los planes de estudios 2020. Esto significa que no basta con agregar una asignatura aislada, ni integrar nuevos contenidos temáticos a los cursos, implica impregnar el *curriculum* de tal forma que la competencia se trabaje en todos los espacios posibles.

Para ello, es importante identificar dentro del plan de estudios, las asignaturas que contribuyen a su desarrollo. En este sentido, se sugiere realizar un mapeo en la malla curricular de cada licenciatura. Para llevar a cabo esta tarea se propone, desde el ejemplo de sustentabilidad considerar los siguientes pasos, adaptándolos a los temas de género e interculturalidad:

1. Plantearse las preguntas generales ¿Cómo el ejercicio de la profesión contribuye a la crisis socioambiental? ¿Cómo la profesión o la disciplina contribuyen a comprender la crisis civilizatoria y/o a la construcción de la sustentabilidad? ¿Qué nuevos conocimientos, valores, técnicas y/o habilidades relacionadas con la crisis civilizatoria y/o la sustentabilidad requiere el profesionista?
2. Revisar los objetivos y el temario de cada asignatura.
3. Identificar la potencial contribución de la asignatura al desarrollo de la competencia para la sustentabilidad.
4. Señalar el nivel de aporte de la asignatura, objetivo y/o tema, al desarrollo de la competencia, a partir de la siguiente clasificación:

Aporte sustancial: La asignatura contribuye de manera significativa al desarrollo de la competencia en sus componentes: cognitivo, valoral, procedimental y actitudinal. Se distinguen tres posibilidades:

- a) Asignaturas que se centran en la sustentabilidad en sus tres dimensiones: social, económica y ecológica. Ejemplos:

Asignatura	Licenciatura
Desarrollo sustentable	Reflexión Universitaria
Medio ambiente y desarrollo sustentable	Ingeniería Física
Introducción al estudio del medio ambiente	Relaciones Internacionales

- b) Asignaturas enfocadas en la aplicación de la sustentabilidad a un campo profesional. Ejemplos:

Asignatura	Licenciatura
Diseño y sustentabilidad	Diseño Gráfico
Economía ambiental	Economía
Derecho ambiental	Derecho

Ingeniería ambiental	Ingeniería Química
Proyectos sustentables	Arquitectura
Desarrollo sustentable en las empresas	Administración de Empresas

- c) Asignaturas orientadas al desarrollo de conocimientos y/o habilidades relacionados con la comprensión y/o resolución de uno o más desafíos de la sustentabilidad. Ejemplos:

Asignatura	Licenciatura
Energías alternativas	Ingeniería Química
Manejo y distribución de la energía	Arquitectura
Sustentabilidad y eficiencia energética	Ingeniería Mecánica y Eléctrica

Aporte parcial: La asignatura contribuye al desarrollo de la competencia, aun cuando no explicita su relación con la crisis socioambiental y/o la sustentabilidad. Se distinguen dos posibilidades:

- Algún objetivo y/o tema de la asignatura se relaciona con algún aspecto de la crisis socioambiental y/o la sustentabilidad.
- Algún objetivo y/o tema favorece el desarrollo de conocimientos, valores, habilidades y/o actitudes de uno o más elementos de la competencia para la sustentabilidad (pensamiento crítico, sistémico, prospectivo, compromiso ético).

Ejemplos:

Asignatura	Licenciatura	Aporte al desarrollo de la competencia
Política y globalización	Ciencias Políticas y Administración Pública	Analizar la globalización promueve el pensamiento crítico y el pensamiento sistémico en tanto facilita la comprensión de los orígenes de este fenómeno y sus implicaciones socioambientales. Asimismo, favorece el análisis de las relaciones de poder que se establecen entre las culturas. Este tema también contribuye al compromiso ético ya que posibilita el reconocimiento de las condiciones de desigualdad a las que la globalización da lugar y contribuye a que se asuma una postura personal al respecto.
Propiedades de envases y embalajes para alimentos	Ingeniería de Alimentos	Analizar las propiedades de envases y embalajes para alimentos contribuye al pensamiento sistémico en tanto permite comprender la interrelación entre los aspectos económicos, ecológicos y sociales asociados al diseño, la extracción de materias primas, la producción, la distribución, el consumo y la disposición final de estos productos.
Introducción al pensamiento occidental	Ciencias Teológicas	Analizar el pensamiento occidental favorece el desarrollo del pensamiento crítico en tanto que permite comprender la racionalidad dominante y asumir una postura con respecto a ella; asimismo, permite poner en práctica la actividad filosófica, entendiéndola como una reflexión sobre las problemáticas actuales.

Tendencias y estilos de vida	Diseño Gráfico	<p>Analizar las tendencias y estilos de vida promueve el pensamiento crítico y el pensamiento sistémico en tanto que permite, por un lado, relacionar los estilos de vida con el modelo económico y por otro, los patrones de producción y consumo con los impactos sociales y ecológicos.</p> <p>Esta asignatura promueve el pensamiento prospectivo pues favorece la capacidad de anticipar escenarios de futuro, considerando criterios de sustentabilidad, para el diseño de nuevos productos.</p> <p>A su vez propicia el compromiso ético ya que permite cuestionar los propios estilos de vida y elaborar propuestas creativas para generar otros más sustentables.</p>
------------------------------	----------------	---

Aporte potencial. La asignatura no tiene relación explícita con la crisis civilizatoria o con la sustentabilidad, sin embargo, puede recurrirse a un tópico asociado a estas para desarrollar una habilidad o un proceso y para facilitar el aprendizaje.

Asignatura	Licenciatura	
Diseño interactivo I, II o III	Diseño Interactivo	Se elige un tema socioambiental para desarrollar un producto de diseño interactivo (app, animación, video...)
Estadística	Administración de Empresas	Se plantea como caso de estudio un tema relacionado con la crisis socioambiental y/o la sustentabilidad, por ejemplo, la movilidad de la comunidad universitaria (se analizan los medios de transporte, los horarios, entre otros.)
Taller de redacción	Comunicación	Se elige como tema para la elaboración de textos un tópico socioambiental, por ejemplo, el impacto de los megaproyectos mineros en México.

No se identifica relación. La asignatura no tiene relación explícita con la crisis civilizatoria o con la sustentabilidad ni se percibe un aporte al desarrollo de la competencia para la sustentabilidad.

La siguiente tabla muestra un ejemplo del mapeo de la competencia para la sustentabilidad en la licenciatura en Historia. Se asignó un color para cada tipo de aporte.

Aporte sustancial	
Aporte parcial	
Aporte potencial	
No se identifica relación	

PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE	SÉPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE
-----------------	------------------	-----------------	-----------------	-----------------	----------------	------------------	-----------------

Antigüedad clásica	Técnicas de investigación	Reflexión universitaria 1	Reflexión universitaria 2	Reflexión universitaria 3	Reflexión universitaria 4	México contemporáneo	México en el contexto internacional
Europa medieval	Lecturas históricas	Historiografía moderna	Seminario de investigación documental	Europa contemporánea	Historiografía contemporánea	América Latina contemporánea	África contemporánea
Comunicación oral y escrita	Religiones del mundo	Razonamiento crítico cuantitativo	América anglo-francesa s. XVI-XXI	Mundo hispánico y lusitano III	México independiente II	Docencia de la historia	Asia contemporánea
Introducción al pensamiento occidental	Culturas autóctonas antiguas	Paleografía, diplomática y archivística	Europa moderna	México independiente I	Seminario de investigación histórica I	Práctica profesional y de servicio social	Seminario de investigación histórica II
El concepto de arte a través del tiempo	Teoría de la historia: la operación historiográfica y el discurso histórico	Teoría de la historia: el problema de la verdad en la historia	Mundo hispánico y lusitano II	Historiografía del siglo XIX	Práctica profesional de historia	Optativa 2 de ocho créditos	Historiografía e historiadores mexicanos
Historiografía antigua	Asia antigua	Mundo hispánico y lusitano I	Teoría de la historia: historia y posmodernidad	Historia oral	Optativa 1 de ocho créditos	Optativa 3 de ocho créditos	Optativa 4 de ocho créditos
				Historia conceptual e historia cultural			Optativa 5 de ocho créditos