



Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa
Dirección de Innovación Educativa
Departamento de Desarrollo Curricular

ES/DH

PRESENCIA DE LOS EJES DE
SUSTENTABILIDAD Y DERECHOS
HUMANOS EN LOS PLANES DE
ESTUDIOS Y LOS PROGRAMAS DE
EXPERIENCIA EDUCATIVA EN LOS
NIVELES DE TSU Y LICENCIATURA.

DOCUMENTO DE TRABAJO
MAYO 2022

Presencia de los ejes de **Sustentabilidad** y **Derechos Humanos** en los Planes de Estudios y los Programas de Experiencia Educativa en los niveles de TSU y Licenciatura.

Documento de trabajo
Mayo de 2022

I. Presentación

A la luz de las transformaciones e innovaciones que el Modelo Educativo Integral y Flexible ha experimentado en su devenir, este documento presenta el reconocimiento y la presencia explícita de los ejes de *sustentabilidad* y *derechos humanos* en los planes y programas de estudio, lo que demanda un plan de acción que posibilite ese avance ofreciendo orientaciones que promuevan el diálogo entre la comunidad académica para la creación de iniciativas educativas y pedagógicas pertinentes. De lo que se trata es de diversificar y exponer las rutas en las que es posible desarrollar estos ejes a través del uso de la flexibilidad y transversalidad, ambos atributos del modelo educativo institucional.

En consonancia con la *Guía para el diseño de proyectos curriculares con el enfoque de competencias*, este documento proporciona orientaciones y elementos de identificación para garantizar sus aportes en los planes de estudio y las Experiencias Educativas (EE) partiendo del reconocimiento de la diversidad de posibilidades en que se manifiesten según la disciplina y la profesión, sean mediadas de manera presencial, virtual o mixta, con lo cual este ejercicio es aplicable a la totalidad de la oferta de la Universidad.

Por otro lado, se trata de apelar a un diseño curricular y su consecuente planeación colegiada para integrar los saberes de la comunidad universitaria con la literatura experta, articulando los esfuerzos de todos quienes ofrecen los planes de estudio para con ello, consolidar oportunidades auténticas y pertinentes de aprendizaje.

II. Marco de referencia básico.

Para la transversalización de los ejes de sustentabilidad y derechos humanos, el documento *Guía para el diseño de proyectos curriculares con el enfoque de competencias*¹ es el marco de referencia directa y dentro de este, se refieren los elementos curriculares a diseñar de manera congruente con el modelo educativo, así como su relevancia para el docente y el desarrollo curricular; del mismo modo, se refieren los documentos que sostienen teórica y metodológicamente esta propuesta.

En adelante, se presentan las recomendaciones para el desarrollo de los ejes, en el entendido que tienen un carácter propositivo y no prescriptivo, ni rígido en tanto se consideran los elementos que configuran el diseño curricular de los planes de estudio como un proceso integrador que dialoga con diferentes actores.

La *sustentabilidad* se asume como una noción amplia y compleja orientada a responder a la crisis socioambiental de manera crítica, ética e integral (Cullingford, 2004). De ahí la pertinencia de un abordaje transversal de la sustentabilidad en el desarrollo curricular y del enfoque de competencias para la sustentabilidad en tanto lo que se busca es que sumen a los fines del aprendizaje permanente que “[debe] centrarse en el desarrollo humano y la participación cívica” ya que ese es su carácter: un aprendizaje que es revisado continuamente, informado por nuevas investigaciones y, esencialmente, emancipador. (Blewitt, 2004, p.24).

La revisión acerca de la transversalización de la sustentabilidad coincide en los dos conjuntos de competencias que a continuación se detallan:

Tabla I. Perspectivas de las competencias de sustentabilidad

Competencias de sustentabilidad en IES	
Asociación de Universidades Españolas (Segalas y Sánchez, 2019).	Sistematización de diversos esquemas de competencias basadas en la indagación y resolución de problemas (Wiek, Withycombe y Redman, 2011).
Contextualización crítica del conocimiento estableciendo interrelaciones con la problemática social, económica y ambiental, local y/o global	Pensamiento sistémico. Capacidad de analizar colectivamente sistemas complejos en diferentes ámbitos (sociedad, naturaleza, economía, ética, etc.) y escalas (local, regional, nacional).

¹ <https://www.uv.mx/dgdaie/guia-diseno/>

Utilización sostenible de recursos y prevención de impactos negativos sobre el medio natural y social	Anticipación. Capacidad para analizar, evaluar y elaborar colectivamente escenarios futuros.
Participación en procesos comunitarios que promuevan la sostenibilidad	Normativa. Capacidad de mapear, especificar, aplicar, conciliar y negociar colectivamente principios, objetivos y metas sobre sostenibilidad en relación con una actividad.
Aplicación de principios éticos relacionados con los valores de la sostenibilidad en los comportamientos personales y profesionales	Estratégica. Es la capacidad de diseñar y aplicar colectivamente intervenciones, transiciones y/o estrategias de gobernanza orientada a la sustentabilidad.
	Interpersonal. Es la capacidad de motivar, permitir y facilitar la investigación y la resolución de problemas relacionados con la sustentabilidad de manera colaborativa y participativa.

Fuente: Elaboración propia, 2021.

La incorporación de la sustentabilidad en las IES surge a partir de la Declaración de Taillore en la década de los 80's del siglo pasado. En el caso de México es una década después que las IES integran en sus funciones sustantivas la sustentabilidad y formulan Programas de sustentabilidad. A la luz de estas iniciativas se crea el Consorcio Mexicano de Programas Ambientales Universitarios para el Desarrollo Sustentable (COMPLEXUS2). Órgano que actualmente aglutina a 18 IES, entre ellas la UV, y cuyo propósito es orientar en la incorporación y fortalecimiento de la sustentabilidad en las IES a través de sus funciones sustantivas y de gestión.

A la luz de cuatro décadas de la gestión de la sustentabilidad en las IES y en las políticas públicas ambientales, diversas nociones gravitan en torno a ésta. Conceptualizaciones muy generales como la de Atkisson (2013), que considera la sustentabilidad en términos de capacidades de la sociedad para construir un mundo que funcione para todos. Otras conceptualizaciones remiten a la sustentabilidad como elemento constitutivo de un sistema, organizado y articulado entre sus componentes, para conservar su equilibrio y organización interna a fin de que permanezca a lo largo del tiempo. Tarea

² Para una mayor aproximación al COMPLEXUS, consultar: <http://complexus.org.mx/>

atribuida a la humanidad, en virtud de que el ser humano es la especie de mayor incidencia. Desde esta visión, tal como lo señalan Karatzolou (2013) y Alba (2017), tal organización remite a las dimensiones social, económica y ecológica, así como a la relación entre éstas. Así, las nociones que configuran el espectro conceptual de la sustentabilidad ponen mayor o menor énfasis en alguna de estas tres dimensiones.

Sin embargo, conviene señalar lo que apunta Alba (2017, p. 17), en relación con la dimensión menos discutida y visibilizada en las políticas de sustentabilidad: la social “la atención colectiva hacia las cuestiones ecológicas viene predeterminada por la situación de mezcla de la sociedad y la naturaleza en la que las amenazas ecológicas son siempre amenazas del sistema social”. En otras palabras, es la manera en la que las sociedades comprenden, se relacionan, cuidan y hacen uso de la naturaleza lo que determina el equilibrio socioecosistémico, por ello, la dimensión social en la sustentabilidad adquiere relevancia en la comprensión e implementación de acciones sustentables.

Desde esta perspectiva, los problemas ecológicos, están determinados por los arreglos sociales y principalmente económicos que configuran la relación de las sociedades con la naturaleza. De ahí la pertinencia de nombrar estos problemas como socioambientales o socioecológicos. A partir de este planteamiento, la sustentabilidad no remite únicamente a la gestión de los problemas socioambientales desde una perspectiva tecnocientífica, sino de una visión de bienestar basado en un enfoque sistémico de las dimensiones que configuran la sustentabilidad. Así como en el reconocimiento de la ecodependencia de la humanidad y la necesidad de un sistema climático que haga propicia todas las formas de vida en el planeta. (COMPLEXUS, 2013).

A partir de esta noción de sustentabilidad autores como Hirvilammi y Helne (2014, p. 2161), señalan que se precisan políticas públicas de sustentabilidad orientadas a “promover el bienestar humano, y al mismo tiempo, disminuyan la presión humana sobre la biosfera” y el sistema climático. Ello implica la gestión articulada de las dimensiones social, económica y ecológica. Hablamos entonces de un cambio social en el que la naturaleza adquiere valor vital, por lo que la dimensión social ha de replantearse en términos éticos de responsabilidad con la naturaleza (Sauvé, 2014). Pues son precisamente, las ideologías, intereses, valores y conocimientos, principalmente, características de la dimensión social de la sustentabilidad, que determina la relación sociedad-naturaleza (Alba, 2017).

Tal reconceptualización, por tanto, demanda de procesos educativos que desborden visiones centradas no sólo en aspectos ecológicos para arribar a la sustentabilidad a partir de enfoques complejos que involucren múltiples visiones de la sustentabilidad: ecológica, económica, social, ética, multicultural, principalmente, a partir del reconocimiento de que la crisis socioambiental que estamos viviendo demanda procesos de educación para la sustentabilidad que propicien valores, conocimiento y conductas ecociudadanas responsables que respondan a tal crisis (Sauvé, 2006; 2014).

A partir de lo expuesto, la incorporación de la sustentabilidad en las IES se plantea a través de sus funciones sustantivas: docencia, investigación, difusión cultural y vinculación (Alba, 2015; Bravo, 2012; Súcar, 2003), reconociendo su función, como agente de cambio, en la formación de profesionistas, en la generación de conocimiento y en la vinculación con actores sociales para enfrentar problemas socioambientales. De ahí que se configure en un eje fundamental de la vida universitaria. Sin embargo, para la incorporación de la sustentabilidad en las IES, como bien lo señala Tilbury (2010) los planes de sustentabilidad son el primer paso. Se requiere que las acciones sustentables impregnen las políticas educativas, la toma de decisiones y las prácticas universitarias.

La sustentabilidad en la función sustantiva de docencia en la Universidad Veracruzana.

La *sustentabilidad* en la función sustantiva de docencia se refiere a la incorporación, ya sea como eje transversal y/o como eje formativo -según la relación de la oferta educativa con la sustentabilidad- para integrarla como parte del perfil de egreso de los estudiantes universitarios. Esto es, se trata de que los profesionistas que egresan de la UV cuenten con formación en asuntos de sustentabilidad que les permitan ejercer su profesión con esta perspectiva, respondiendo así a los desafíos presentes y futuros en asuntos socioambientales.

A más de tres décadas de iniciados los procesos de ambientalización de las IES en la función sustantiva de docencia, se destacan dos enfoques: a) integración como eje formativo y b) transversalización (Alba, 2013; Atkisson, 2017). El primer proceso de incorporación

curricular se desarrolla en las ofertas educativas con una relación directa en el ámbito formativo de los egresados. Esto es, el ámbito laboral de estas profesiones está articulado con la sustentabilidad en alguna de sus dimensiones, por lo que es necesaria una formación específica en aspectos particulares de la sustentabilidad.

El segundo enfoque pedagógico para incorporar la sustentabilidad es la transversalización, de acuerdo con Muñoz (1997) se refiere a la intención educativa de llevar al currículo asuntos que representan desafíos actuales de orden global y local “mediante los que se persigue el desarrollo de la razón”, del juicio, el conocimiento y procesos educativos para enfrentar tales cuestiones. Los transversales, no son temas de actualidad, son desafíos que la humanidad está enfrentando, por mencionar algunos están *los derechos humanos*, la interculturalidad, la educación para la salud, la cultura de la paz, el cambio climático, además de la sustentabilidad. Por lo que los asuntos transversales dotan de sentido y significado el aprendizaje y los procesos educativos. Así, la transversalidad de la sustentabilidad se perfila en el currículo como un proyecto educativo humanizador impregnado de valores, conocimientos, habilidades y actitudes para robustecer la relación ser humano-naturaleza.

Del mismo modo, el currículo se comprende como un proceso educativo escolarizado en el que se concreta “la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales” (De Alba, 1991, p. 201). Esto es, desde diversos grupos se formula un proyecto educativo, pensando en un perfil de egreso determinado, mismo que considera para el caso de las IES el desarrollo de competencias profesionales que les permitan incorporar al sector laboral y a la vez enfrentar desafíos en este ámbito.

La sustentabilidad en la función sustantiva de docencia, también conocida como ambientalización curricular ha sido objeto de diversos procesos de evaluación a fin de conocer la pertinencia de las políticas sobre sustentabilidad, pero también para posicionarla como parte de la vida universitaria (Atkisson, 2013). En el caso de la evaluación, se han propuesto diversos conjuntos de indicadores que en términos generales están orientados a valorar la incorporación de la sustentabilidad en las IES en sus funciones de gestión ambiental y organización, docencia e investigación (Alba et al., 2012), a partir de la información que aportan. Ruíz-Gutiérrez et al., (2014) señalan tres características de los indicadores:

1. **Ser medibles.** La información que proporcionan se puede cuantificar, por lo que han de formularse a partir de escalas.
2. **Acopio asequible de información.** La información que se obtenga debe obtenerse a partir de estrategias accesibles.
3. **Seguimiento planificado.** Los aspectos para valorar deben ser además de medibles, observables y monitoreables.

Desde esta perspectiva, diversos sistemas de indicadores son empleados actualmente por las IES. Algunos de los más relevantes son: Stars³, promovido por la AASHE-Association for the Advancement of Sustainability of Higher Education, mayormente difundido en Estados Unidos y Canadá. Green league for universities⁴, que es promovido por People and Planet y con amplia difusión es el Reino Unido, al igual que Life index: learning in future environments⁵, que difunde EAUC – Environmental Associations for Universities and Colleges. Destaco los indicadores de RISU⁶, en virtud de que IES de Latinoamérica han adoptado estos indicadores. Cabe aclarar que estos sistemas de indicadores evalúan la totalidad de las funciones sustantivas de las IES.

De particular interés es el sistema de indicadores desarrollado por COMPLEXUS, en primera instancia porque recupera características de contexto socioambiental del territorio mexicano. Por otra parte, los indicadores se formularon a partir de ejercicios de auto y coevaluación por parte de las IES que forman el Consorcio. Además de que el marco conceptual para el diseño de los indicadores reconoce el equilibrio y valor de las dimensiones ecológica, social y económica de la sustentabilidad; así como la presencia de éstas en todas las funciones sustantivas de las IES (COMPLEXUS, 2013).

Para el caso de la Universidad Veracruzana, considerando el carácter profesional de su oferta educativa, para la incorporación de los ejes de sustentabilidad y derechos humanos en la UV y sus modelos educativo y curricular, se presentan a continuación las competencias que se proponen desarrollar en los PE de TSU y Licenciatura:

³ Para más información consultar: <http://stars.aashe.org/>

⁴ Para más información consultar: <http://peopleandplanet.org/greenleague>

⁵ Para más información consultar: <http://www.thelifeindex.org.uk/>

⁶ Para más información consultar: <https://oses-alc.net/publicacion/proyecto-risu-definicion-de-indicadores-para-la-evaluacion-de-las-politicas-de-sustentabilidad-en-universidades-latinoamericanas/>

Tabla 2. Competencias profesionales
en el marco de la sustentabilidad y los derechos humanos, UV.

Competencia	Orientaciones
<p>1. Diseño participativo de estrategias, acciones, proyectos, escenarios futuros, economías, políticas tendientes a la justicia cognitiva.</p>	<p>Requiere un reconocimiento explícito de las visiones multi e interdisciplinar en la atención a necesidades, problemas y problemáticas en las que tiene presencia el profesionista, así como un reconocimiento valioso de las experiencias y aportes de otras comunidades en la construcción de soluciones y alternativas innovadoras que contribuyen al desarrollo. Esta competencia precisa cultivar permanentemente la disposición para coordinarse con diferentes audiencias, atender la diversidad de discursos y construir colaborativamente acciones concretas de participación.</p>
<p>2. Gestión del consumo, producción responsable y difusión de recursos, bienes, servicios, conocimiento, de enfoques disciplinares, de discursos.</p>	<p>Implica un pensamiento dirigido para desplegar habilidades de organización, planeación, comunicación y movilización de acciones que permitan trascender visiones estereotipadas y poco pertinentes de la disciplina, la profesión y la realidad en general; se trata de ejercitar alternativas de utilización y distribución de todo aquello que satisface los requerimientos humanos, con el menor impacto posible al medio ambiente.</p>
<p>3. Evaluación, control y vigilancia de los desempeños profesionales enfocados a la procuración del mundo sostenible, inclusivo, justo y pacífico.</p>	<p>Requiere de recursos para el análisis crítico y con rigor sobre el estado de las cosas en determinadas situaciones, para identificar las fortalezas, debilidades, errores que permiten actuar con oportunidad, en el corto, mediano y largo plazo, reconociendo que los procesos socioambientales están en evolución permanente. Esta competencia desafía al profesionista a construir mecanismos, indicadores, criterios, herramientas innovadoras para establecer y comunicar las intenciones evaluativas.</p>
<p>4. Traducción e integración de saberes que atiendan el pluralismo epistemológico y se transfieran a situaciones profesionales específicas.</p>	<p>Implica el reconocimiento de la diversidad de discursos y sus marcos de sentido que posibilitan la construcción de puentes de comunicación, al mismo tiempo que alterna la perspectiva propia con la de otros para la puesta en común de acciones colaborativas que se desarrollan desde los campos profesionales e inciden multifactorialmente en la procuración del bienestar social.</p>
<p>5. Vinculación y creación de circuitos innovadores de alternativas y soluciones articuladoras de la disciplina que contribuyan a la restauración y regeneración socioambiental.</p>	<p>Requiere del despliegue y transferencia de desempeños innovadores que partan del principio de la circularidad para la identificación oportuna de necesidades, así como de la previsión de escenarios futuros, desde la perspectiva del desarrollo endógeno que da valor a las contribuciones locales en la procuración del cuidado y restablecimiento de los ecosistemas.</p>

Fuente: Elaboración propia, 2022.

De acuerdo al desarrollo curricular institucional, estas competencias pueden tener cabida en la diversidad de campos disciplinares con el ejercicio de identificación y propuesta de las especificidades que las definen. Buscan ofrecer alternativas para la articulación con los saberes de las disciplinas, tomando como punto de partida los desempeños profesionales que los planes de estudio promueven.

Con relación a la estructura de los planes de estudio y de acuerdo al modelo curricular institucional, se presentan las orientaciones en que los ejes transversales pueden desarrollarse en las secciones que los integran (Ver tabla 3):

Tabla 3. Presencia de los ejes transversales en los planes de estudio de TSU y Licenciatura, UV.

Sección	Propósito	Orientaciones
<p>De las Necesidades sociales</p>	<p>Delimitar las necesidades, los problemas y las problemáticas sociales regionales, nacionales e internacionales, para conocer los aspectos que deben atender los profesionistas de una determinada opción profesional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vincularlas el quehacer profesional del egresado, • Relacionarlas con la disciplina y/o la opción profesional. • Reconocer NS atendidas y por atender • Reconocer la diferencia entre problema y problemática • Reconocer la multidimensionalidad de la NS y la consecuente complejidad de su solución • Recuperación de la experiencia de vida académica y la vinculación con la comunidad que manifiesta el plan vigente. • Relación de la disciplina y la profesión con el contexto sociocultural • Explicitar la dimensión social de la sustentabilidad relacionada con acceso y construcción de entornos para habitar, espacios de participación y reconocimiento social, procuración y mantenimiento de la salud y la vida digna, alimentación y producción de alimentos, hábitos de consumo, circuitos de distribución y utilización de recursos naturales, entre otros. • Presentar un posicionamiento disciplinar explícito ante el cambio climático y su influencia en los cambios sociales.
<p>De los Fundamentos Disciplinarios</p>	<p>Analizar la(s) trayectoria de la(s) disciplina(s) central(es), su(s) prospectiva(s) y el impacto que tiene su desarrollo sobre la opción profesional y su ejercicio en los diferentes ámbitos de aplicación de la profesión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar el conjunto de saberes que conforman la(s) disciplina(s) central(es). • Reconocer los saberes extradisciplinarios que enriquecen a la(s) disciplina(s) central(es). • Identificar la visión transdisciplinaria inherente a la formación profesional. • Incorporación de saberes emergentes, en particular: • Sustentabilidad: identificación y propuesta de alternativas al discurso hegemónico y central de las disciplinas y la producción del conocimiento (pluralismo epistémico); identificación y propuesta al consumismo en los hábitos y patrones de estilos de vida asociados a los estereotipos de la disciplina. • Derechos humanos: identificación y propuesta de un enfoque que reconoce y atiende la diversidad cultural en pleno; identificación y propuesta para formar y construir ciudadanía desde el campo disciplinar. • Claridad en los saberes heurísticos • Uso de metodologías horizontales y transdisciplinarias para el desarrollo de la disciplina central.

		<ul style="list-style-type: none"> • Reorientar las prioridades de investigación de la disciplina para promover una ciencia ciudadana.
Del Campo Profesional	<p>Identificar los ámbitos dominantes, emergentes y decadentes de desempeño de la profesión Identificar los saberes que demanda el desempeño profesional de los egresados de la opción profesional correspondiente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los ámbitos o desempeños decadentes y a qué está(n) asociado(s) • Reconocer el posicionamiento actual de los desempeños, sus dinámicas y sus contextos • Resignificar, Avizorar, diseñar, ámbitos emergentes vinculados a las NS y disciplinas centrales • Identificar los desempeños profesionales asociados a los campos emergentes así como las especificidades en las que el estudiante requiere formación profesional. • Ubicación de la disciplina en nuevos campos profesionales (especializados, emergentes, híbridos) indicando la vigencia, su alcance e interacción con otros y otras profesiones. Ello se relaciona con la estructura curricular y las EE. • Identificar las transiciones de los desempeños profesionales hacia nuevos/alternativos modelos de desarrollo social y económico.
De las Opciones Profesionales Afines	<p>Detectar las tendencias de formación profesional en las instituciones de educación superior que ofrecen opciones profesionales afines, tanto las referidas a los modelos académicos y/o educativos como al perfil profesional, para considerarlas en la construcción de la nueva propuesta curricular.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar innovaciones curriculares • Dobles titulaciones • Organización de los saberes • Conformación de los perfil(s) de egreso • Fuentes de generación de conocimiento • Internacionalización • Perspectivas de la formación • Conformación de las trayectorias • Poblaciones de estudiantes que atiende • Identificación de ámbitos y campos comunes • Modalidades de aprendizaje y modalidades y educativas • Formas de colaboración con otras audiencias • Relacionar el PE con las otras opciones en temas/orientaciones/ proyectos integradores particulares vinculadas o asociadas a la promoción de la sustentabilidad, la atención del cambio climático y los DDHH.
De los lineamientos (Internos y Externos)	<p>Identificar las bases y los posibles obstáculos en los lineamientos normativos, con el fin de apuntalar la viabilidad del nuevo proyecto curricular.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tres momentos claves: • El primero —de carácter inmediato— se incorpora a la Fundamentación necesaria para la construcción del nuevo plan; • el segundo —de carácter mediato— se alcanza una vez concluido el diseño del plan;

		<ul style="list-style-type: none"> • el tercero se logra durante todo el proceso y se concreta al término del diseño. • Plantear recomendaciones que modifiquen y/o enriquezcan los lineamientos normativos para garantizar la viabilidad del diseño particularizando lo relativo al Programa de trabajo 2021-2025 UV Por una transformación integral, los ODS y la Declaración universal de los DDHH emergentes. • Identificar las posibles repercusiones que el nuevo plan de estudios tendría sobre los lineamientos normativos. • Reformas a la Educación Superior • Organismos acreditadores / certificadores • Enfocar alguno(s) de los objetivos del PE a la contribución del logro de los ODS y la Declaración universal de los DDHH emergentes.
<p>Del/ los Programas Educativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar un estudio acerca de las condiciones y resultados de la operación del programa educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar el origen, evolución y situación actual del programa educativo. • Describir exhaustivamente los elementos que intervienen en el desarrollo de un programa educativo (antecedentes, características de los estudiantes –índice de egreso, reprobación, deserción, tiempo en que cubren el mapa curricular- y del personal académico, la organización académico-administrativa y la infraestructura). -Posteriormente van a derivar en Estrategias de Operación- • Identificar elementos de congruencia externa, a partir de la relación entre el desarrollo del plan de estudio vigente y el campo profesional. • Análisis de bancos de horas • Detectar los factores que condicionan la operatividad de un nuevo plan de estudios de un programa educativo acorde con el MEI • Identificar limitaciones y posibilidades pedagógicas, de infraestructura, administrativas, entre otras, para transversalizar la sustentabilidad y los DDHH. • Definir estrategias para reconvertir las condiciones del PE que posibiliten la promoción efectiva de la sustentabilidad y los DDHH en las dimensiones operativas, financieras y normativas.

Visión	<ul style="list-style-type: none"> • Proyectar un plan de estudios pertinente y propositivo que a su vez, permite formar profesionales competentes y solidarios con la realidad social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta una visión de futuro de la profesión, lo que a su vez requiere identificar retos y desafíos a los que responderá la formación. • Identificar los elementos y dimensiones emergentes relativos a la construcción de redes de circulación de saberes y recursos que irán ganando dominancia y a los que el PE debe buscar responder para contribuir a sociedades sustentables, justas y democráticas.
Misión	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitar el trayecto que sigue la disciplina en su transformación, lo que hace posible generar nuevas y mejores formas de intervención en la profesión que forma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Declara las bases e intenciones que le dan origen a la profesión y su vínculo con la sociedad. • Expresar las acciones concretas con que va a incidir/ tener presencia el plan y que consolidan opciones de preservación y mejoría de la biósfera y las redistribuciones socioculturales promovidas desde la educación para crear sociedades responsables y solidarias.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer que los objetivos se consolidan a partir de la interrelación de saberes de diversos tipos y que en esa articulación dan como resultado una identidad compleja y porosa de una profesión que sin embargo admite variaciones e innovaciones lo que suma a los desempeños que es capaz de tener. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentar y expresar concretamente la razón de ser una profesión. • Incluye los fines de la formación que se ofrece a los estudiantes a partir de lo que es considerado, disciplinar, cultural, social y profesionalmente valioso. • Declarar los propósitos (y el alcance que se pretende cubrir con ellos) en los que el PE va contribuir atendiendo diferentes niveles y ámbitos de salvaguarda de la biodiversidad y las dinámicas culturales de nuestras sociedades complejas, presentando los medios y recursos por los que lo hará.

Perfil de egreso

- Expresar una visión amplia y compleja de la profesión para configurar la identidad en que se expresan sus desempeños e intervenciones en la realidad por lo que la creatividad y el compromiso con la disciplina y con la profesional se ponen al servicio de la sociedad.
- Describe específicamente las características profesionales que se desarrollarán en la trayectoria del PE.
- Se expresan a través de las competencias básicas, genéricas y específicas por lo que ubicar con precisión los ámbitos y funciones de la profesión resulta relevante.
- Incluir en las competencias del egresado al menos una que contribuya directamente a la formación en desempeños que configuren prácticas e intervenciones relacionadas con la Sustentabilidad y los Derechos Humanos; del mismo modo asegurar su presencia tanto en la Estructura Curricular, como en los Programas de las Experiencias Educativas (en la UC, los saberes, las estrategias, la evaluación, las referencias).

Fuente: Elaboración propia, 2022.

Referencias.

- Alba H, D. et al. (2012). Estrategias de sostenibilidad y responsabilidad social en las Universidades españolas: una herramienta para su evaluación, Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 16(2), 59-75.
- Alba H, D. (2015). La evaluación de la contribución de la universidad a la sostenibilidad ambiental. Una aplicación a las universidades españolas. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Alba H, D. (2017). Hacia una fundamentación de la sostenibilidad en la educación superior, Revista Iberoamericana de Educación, 73, 15-34.
- Atkisson, A. (2013). Sustainability is for Everyone. United Kingdom: ISIS Academy.
- ANUIES. (2018). Visión y acción 2030 Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. México: autor.
- Blanco-Portela, N. y Benayas, J. (2017). Formación para la sostenibilidad en las Universidades Latinoamericanas. Análisis de resultados del proyecto RISU, Revista Enseñanza de las Ciencias, Recuperado de: (PDF) Formación para la Sostenibilidad en las Universidades Latinoamericanas: Análisis de resultados del Proyecto RISU (researchgate.net).
- Bravo M. (Coord.) (2012). Los planes ambientales en la educación superior de México. Construyendo sentidos de sustentabilidad (2002-2007). México: Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales.
- CMNUCC (2015). Paris Agreement. Recuperado de: https://unfccc.int/files/meetings/paris_nov_2015/application/pdf/paris_agreement_english_.pdf.
- COMPLEXUS (2013) Indicadores para medir la contribución de las universidades de educación superior a la sustentabilidad. Universidad de Guanajuato: Guanajuato, Gto.
- De Alba, A. (1991). Currículum: crisis, mito y perspectivas, Buenos Aires: Miño y Dávila.

- De Alba, A. (2015). Cultura y contornos sociales. Transversalidad en el currículum. En Alicia de Alba y Casimiro Lopes, A. (Coords.) Diálogos curriculares entre México y Brasil, CDMX: ISSUE-UNAM, pp. 195-212.
- Hirvilammi, T. y Helne, T. (2014). Changing Paradigms: A Sketch for Sustainable Wellbeing and Ecosocial Policy. *Sustainability*, 6, (4), 2160-2175.
- IPCC (2021). Climate Change 2021: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change [Masson-Delmotte, V., P. Zhai, A. Pirani, S.L. Connors, C. Péan, S. Berger, N. Caud, Y. Chen, L. Goldfarb, M.I. Gomis, M. Huang, K. Leitzell, E. Lonnoy, J.B.R. Matthews,
- T.K. Maycock, T. Waterfield, O. Yelekçi, R. Yu, and B. Zhou (eds.)]. Cambridge University Press. In Press.
- Karatzogou, B. (2013) An in-depth literature review of the evolving roles and contributions of universities to Education for Sustainable Development. *Journal of Cleaner Production*, 49, 44-53.
- Muñoz de Lacalle, A. (1997). Los temas transversales del currículo educativo actual, *Revista Complutense de Educación*, 8 (2), pp. 161-173.
- Ruíz-Gutiérrez, L., Céspedes García, D. y Lima Cazorla, L. (2014). Consideraciones sobre indicadores de desarrollo sostenible en las universidades, Deserción, calidad y reforma universitaria. Apuntes para el debate. Recuperado de: <http://www.uide.edu.ec/wp-content/uploads/investigacion/publicaciones/produccion-regional/6.pdf#page=89>.
- Sauvé, L. (2006). La educación ambiental y la globalización: desafíos curriculares y pedagógicos. *Revista iberoamericana de Educación*, 41(2006), 83-101.
- Sauvé, L. (2014). Educación ambiental y ecociudadanía. Dimensiones clave de un proyecto político-pedagógico. *Revista Científica*, 18(1), 12-23.
- Segalas, J. y Sánchez C., F. (2019). El proyecto EDINSOST. Formación en las Universidades españolas de profesionales como agentes de cambio para afrontar los retos de la sociedad, *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1), 1204
- Solis-Espallargas, C., Ruiz-Morales, J., Limón-Domínguez, D. y Valderrama-Hernández, R. (2019). Sustainability in the University: A Study of Its Presence in Curricula, Teachers and Students of Education, *Sustainability*, 11, 6620; doi:10.3390/su11236620.
- Tilbury, D. (2010). Sustainability in the DNA of the university. *Sustainable Mediterranean*, 63-64, 9-13
- Universidad Veracruzana (2005) Guía para el diseño de proyectos curriculares con el enfoque de competencias, UV.
- Universidad Veracruzana (2020). Plan Maestro de Sustentabilidad. Xalapa: autor. Recuperado de: <https://www.uv.mx/cosustenta/files/2020/12/Plan-Maestro-de-Sustentabilidad-UV-2030.pdf>.
- Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. En "Integrated Research System for Sustainability Science, United Nations University", *Sustainability Science*, 6(2), 203–218. <https://doi.org/10.1007/S11625-011-0132-6>.
- Súcar, S. (2003) La Formación de los Profesores: Proceso Fundamental para una Educación Ambiental. La Experiencia de la Universidad de Guanajuato. Programa Institucional de Medio Ambiente de la Universidad de Guanajuato, PIMAUG. En: Memoria del Ier. Foro Nacional sobre la Incorporación de la Perspectiva Ambiental en la Formación Técnica y Profesional. San Luis Potosí, S.L.P., México, 9 al 13 de junio de 2003.

Cosustenta

Dra. Laura Odila Bello Benavides / labello@uv.mx
Coordinadora

DGDAIE

Mtro. Miguel Ángel Barradas Gerón / anbarradas@uv.mx
Dirección de Innovación Educativa
Dra. María del Rayo Pérez Juárez / rayperez@uv.mx
Departamento de Desarrollo Curricular