



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

Facultad de Psicología

FUNDAMENTOS CURRICULARES PARA LA REESTRUCTURACIÓN DE PLANES DE ESTUDIO DE LAS LICENCIATURAS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES 2004

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de

Maestra en

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Presenta

María Edita Solís Hernández

C.U. Abril 2008



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Maestría en Ciencias de la Educación

Fundamentos curriculares para la reestructuración de planes de estudio de las licenciaturas de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 2004

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Maestra en Ciencias de la Educación

Presenta:

María Edita Solís Hernández

Dirigido por:

Dra. Ana Isabel Roldán Rico

SINODALES

Dra. Ana Isabel Roldán Rico
Presidente

Dr. Luís Rodolfo Ibarra Rivas
Secretario

María del Carmen Gilio Medina
Vocal

Ma. Del Carmen Díaz Mejía
Suplente

Ma. Esther Ortega Zertuche
Suplente

Lic. Jorge Antonio Lara Ovando
Director de la Facultad

Dr. Luís Gerardo Hernández Sandoval
Director de Investigación y
Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Abril 2008
México

RESUMEN

Los fundamentos curriculares para la reestructuración de los planes de estudio de la facultad de ciencias políticas y sociales de la UAQ, en el 2004, dan cuenta de cómo **el contexto**, estructurado desde el nivel internacional, pasa por el nacional y sus **políticas de Estado**, para contribuir en la determinación de la vida nacional en todas sus dimensiones. El **sistema educativo** no es la excepción, muy por el contrario, se vuelve la columna vertebral en la construcción del consenso y la organización social.

Los documentos institucionales que lo expresan, como el plan sexenal de desarrollo educativo, (PDE), marcan la ruta de los rubros que serán acentuados al mismo tiempo, que en el caso de la educación media y superior, las políticas ahí enunciadas, establecen las áreas prioritarias de atención y con ello la incidencia en las modificaciones de la **organización curricular** y las nuevas formas, que de ello se desprenda, de relaciones de vinculación entre la universidad y la sociedad.

En este texto se encuentra la experiencia particular de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, de la Universidad Autónoma de Querétaro, (UAQ), en relación a las predeterminantes políticas e institucionales. La génesis de la facultad y la presentación de su **historia curricular** dan cuenta de ello. Se abunda en el desarrollo de su última **evaluación curricular**, se describen los procesos y acuerdos que llevaron a la actual **estructura curricular** y se sostiene que hoy día es posible responder a las demandas externas de una manera crítica y creativa que concilie con los intereses y necesidades institucionales particulares, siempre y cuando la comunidad académica, en proceso de maduración y producción intelectual, al mismo tiempo que gregaria, sea consciente de su historia, sus momentos y resoluciones con el fin de reconocer, sin perder, sus propios fines.

(Palabras clave: **contexto, políticas de Estado, organización curricular, historia curricular, evaluación curricular, estructura curricular**)

SUMMARY

The curricular foundations for the reconstruction of the curricula of the faculty of political and social sciences of the UAQ, in 2004, show how **the context**, structured at the international level, passes through the national and his **State politics**, to contribute in determining national life in all its dimensions. The **educative system** is not an exception; very on the contrary, it becomes the spine of consensus and social organization construction.

The institutional documents that put it across, like the sexennial Educative Development Plan, (PDE in Spanish); they draw the line of the headings that will be accentuated at the same time, which in the case of high and undergraduate education, the policies enunciated there establish the high-priority areas to attend and with it the incidence on the modifications to the **curricular organization** and the new forms, which derivates from it, of relations between the university and the society.

In this text is found the particular experience of the Faculty of Political and Social Sciences, of the Independent University of Querétaro, (UAQ), in relation to the political and institutional pre-determinants. The Genesis of the faculty and the presentation of its **curricular history** give account of it. It is abounded on the development its last **curricular evaluation**, it describe the processes and agreements that leads to present **curricular structure** and it is maintained that nowadays it is possible to respond to external demands in a critical and creative way that conciliates with the institutional interests and particular needs, as long as the academic community, in process of maturation and intellectual production, and at the same time gregarious, is conscious of their history, their moments and resolutions with the purpose of recognizing, without losing, its own aims.

(Key words: **context, politics of State, curricular organization, curricular history, curricular evaluation, curricular structure**)

Dedicatorias

Para mis *pollitos*, que abren sus ojos al mundo, por el tiempo que les tomé.

Para mi *amor*, por la compañía de su sonrisa.

Para *Ana Isabel*, por su inagotable y generosa complicidad.

Agradecimientos

A mis compañeros, maestros y administrativos, de la facultad de ciencias políticas y sociales, por la diaria convivencia en el proyecto de formar.

Al Doctor *Luís Ibarra* por ser siempre maestro.

A *Ángeles*, por su apoyo personal y gestión institucional.

Al maestro *Carlos Dorantes*, por iniciarme en la docencia y por la riqueza de su conversación.

INDICE

	Páginas
Resumen	i
Summary	ii
Dedicatorias	iii
Agradecimientos	iv
I. INTRODUCCIÓN	v
II. REVISIÓN DE LITERATURA	4
2.1 La investigación educativa en México	4
2.2 Fuentes y tendencias	6
2.3 La investigación curricular: tendencias y fines	8
III. METODOLOGÍA	13
IV. CONTEXTO	15
4.1 Banco Mundial y Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995–2000 apartado III: la educación media superior y superior, coincidencias para contextualizar.	15
4.2 Los puntos de coincidencia	16
4.3 Los Modelos Universitarios	19
V. LA FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO: HISTORIA CURRICULAR	24
5.1 Génesis	25
5.2 Primer diseño y acción curricular, (1984)	26
5.3 Primera reestructuración curricular, (1987-1990)	27
5.4 La integración de la carrera técnica en periodismo, (1994-1997)	29

5.5 La segunda reestructuración, (1996-1997)	30
5.6 Tercera reestructuración curricular, (2001-2004)	35
VI. LA EVALUACIÓN DEL CIEES, ANTECEDENTE Y JUSTIFICACIÓN PARA EL TERCER REDISEÑO	37
6.1 Las recomendaciones del CIEES	37
6.2 El Congreso interno de la FCPyS	43
6.3 La Reforma Universitaria	46
VII. LOS AVATARES DEL PROCESO	49
7.1 La primera fase	49
7.2 La segunda fase	50
VIII. LA TERCERA REESTRUCTURACIÓN: BASES CONCEPTUALES QUE ORIENTARON EL REDISEÑO DE LAS LICENCIATURAS	52
8.1 La arquitectura del campo del conocimiento: cimientos	54
8.2 La arquitectura del campo del conocimiento: estructura	57
IX. MECANISMOS DE OPERACIÓN	61
9.1 La tercer fase	61
9.2 El mecanismo formal-institucional: agenda según formato institucional, “Guía para la actualización o creación de nuevos programas educativos”(2001)	62
X. MODELO CURRICULAR	66
XI. ORGANIZACIÓN CURRICULAR	68
11.1 Unidad e integración académica	68
11.2 Flexibilidad del plan de estudios	69
11.3 Restricciones a la flexibilidad	71
XII. ORGANIZACIÓN CURRICULAR: LAS ÁREAS DE CONOCIMIENTO	72

12.1.- Características integrales de la estructura	75
XIII. REFLEXIONES FINALES: LA OPERACIÓN DEL NUEVO PLAN	77
XIV. BIBLIOGRAFÍA	84
XV. ANEXOS	87

I.- INTRODUCCIÓN

Las últimas dos décadas y media son el periodo en el que las instituciones de educación superior, se inscribieron en *la línea de la modernización, de la reestructuración y reorganización académicas*. El cómo lo hizo una pequeña facultad, es el tema del presente trabajo.

La cotidianidad educativa es la arena donde, los individuos que conformamos la institución, enfrentamos a diario la creciente presencia de los enfoques racionales y tecnológicos, del concepto de éxito y calidad empresarial, encubiertos en discursos oficiales de reforma educativa-universitaria y proyectos de modernización. De manera general, las instituciones se han enfocado al concurso por el financiamiento, descuidando el efecto inductivo de los programas y sus efectos en la comunidad académica.

Las modificaciones curriculares son prueba de ello. Los cambios y reformas estandarizados, vía las evaluaciones interinstitucionales, que en las últimas décadas viven las universidades, y la nuestra en particular, van en la tendencia de la búsqueda de la *flexibilidad* académica y el *uso eficiente* de recursos además de procurar la inserción supuesta de los *profesionistas* polivalentes, (a partir de competencias y no conocimientos básicos) en el campo laboral, dentro de un marco de acreditación y certificación.

Las tendencias expresadas en tales procesos de reforma implican, por un lado, la inevitable modificación hacia la diversificación de la actividad docente, al tiempo que parece individualizarla en la presentación de cuentas, logros y rendimiento; aunado, por otro lado, a las nuevas concepciones sobre el aprendizaje y el papel de la tecnología y acceso ilimitado a la información en red que presentan un terreno de disputa entre diversas concepciones de educar y enseñar.

En este contexto, la facultad de ciencias políticas y sociales de la UAQ, experimentó, igual que cualquier otra, una serie de procesos académicos, mejor expresados, en su historia curricular. Desde su nacimiento hasta el momento

actual, la tensión entre los fines internos, particulares y los externos y públicos se ha reflejado en el terreno curricular a nivel de *qué y para qué* contra el *cómo y quien*.

No se puede ignorar que el contexto socio-económico y político que circunscribe al conjunto de interacciones, tanto individuales como institucionales, condiciona toda forma de acción social, sin ser la educación universitaria una excepción: la elaboración de conocimientos, la formación profesional, así como la determinación para la creación de nuevas licenciaturas, muestran la tensión y el conflicto de las partes que intervienen.

La intención de este trabajo, es mostrar, en un primer momento, los elementos del contexto. En el primer nivel, como modelador, el discurso oficial expresado en el plan y programa de educación 1995 – 2000, por considerarlo el parteaguas que modifica substancialmente las políticas educativas, al determinarlas desde las recomendaciones internacionales de la organización para la cooperación y el desarrollo económico, (OCDE, 1961), y a la cuál México se anexo en 1994.

En el segundo nivel, a manera de articulación descendente, la génesis y desarrollo de la facultad de ciencias políticas y sociales, desde la perspectiva de su historia curricular, aunada a un momento más particular aún: los antecedentes de su tercera y más actual reestructuración.

En los capítulos de este trabajo, partiremos del contexto político económico, 1995 -2000, que determinó la planeación y el rumbo de la educación media y superior en México para, después, particularizar en la descripción analítica de la historia curricular de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UAQ con el objetivo de presentar los antecedentes de los fundamentos curriculares de la reestructuración 2004. Se describen procesos y acuerdos, y se cierra con la propuesta de modelo y estructura, para sostener, finalmente, que **una forma de respuesta, crítica y creativa, que concilie las demandas externas con los intereses y necesidades institucionales, es posible siempre que la comunidad académica, en un proceso de maduración intelectual** (obtención

de grados, consolidación de áreas de investigación etc.) **y gregaria**, (conciencia de un *ethos* pedagógico) **sea consciente de su historia, sus momentos y resoluciones con el fin de reconocer, sin perder, sus propios objetivos.**

II.- REVISIÓN DE LITERATURA.

Reflexionar sobre la suma de acontecimientos y hechos cotidianos, seleccionados por el mismo espectador, privilegia la comprensión de lo propio, de lo local, asumiendo el ineludible sesgo de la mirada.

Profundizar no exenta de la necesidad de conocer y comprender el contexto en sus dimensiones, por ello, cuando un texto pretende ser un constructo más, en algún campo específico del conocimiento, deberá de ubicar el lugar en que se sitúa.

La búsqueda de material textual sobre el campo de la investigación educativa, la evaluación y reestructuración curricular, así como de los trabajos que, dentro de este espectro, se focalizan en el nivel superior de educación, en el tratamiento sobre la influencia de la política económica y educativa, así como de la capacidad de respuesta desde el *situ*, permitió entender lo siguiente: en México, la **investigación formal**, en el ámbito de la educación, es relativamente joven, (esta por sumar las primeras tres décadas). Durante este tiempo investigadores, instituciones y constituciones han permitido el desarrollo de la investigación educativa a partir del análisis sistemático de la producción de diversos tipos de textos en este ámbito, al mismo tiempo, que su valoración, en cuanto a estado del conocimiento, en el país.

2.1 La investigación educativa en México

Rueda Beltrán, (1994), menciona que la tradición en México es rica si se toma en cuenta la gran cantidad de trabajos que, desde disciplinas afines, como la antropología, la sociología, psicología, pedagogía y filosofía, entre otras, orientan su quehacer al estudio de algún aspecto educativo. Sin embargo, la investigación en educación, como actividad reconocida, formalizada y especializada, es decir, como actividad profesional, es reciente y se ubica en el seno de las ciencias sociales y humanas.

El autor sostiene que es en 1981 cuando, auspiciado por el Consejo nacional de ciencia y tecnología (CONACYT), se realizó el primer congreso nacional de investigación educativa (CNIE) que tuvo como virtud, reunir a gran parte de los investigadores en educación del país. Más que congreso el evento fue un *proceso*, (señala Rueda), que a lo largo de un año reunió tanto académicos como instituciones y dependencias que destacaban por su actividad de investigación en el campo de la educación. El resultado fue la publicación de dos volúmenes, (1981) que compendiaron lo ocurrido y lo tratado, especialmente en lo que se refiere la década de los setentas.

El segundo congreso vino doce años después con el plus de organizarse por la propia iniciativa de los investigadores y el patrocinio de 48 instituciones convocantes, (señala Rueda), públicas y privadas, asociaciones civiles y dependencias relacionadas. Nuevamente el objetivo fue conocer el estado de la investigación, sobre la base del anterior, referida a los doce años de mediación entre uno y otro. El estado del conocimiento se presentó en seis congresos nacionales temáticos, que hoy podemos considerar matrices de las dieciséis mesas que abrió el IX congreso nacional de investigación educativa (2007), llevados a cabo en distintas ciudades.

El autor agrega que fueron 200 investigadores aproximadamente los que trabajaron en la elaboración de los documentos que dieron cuenta de los 29 temas tratados por la investigación entre 1982 y 1992, en México y, que a su vez, se discutieron en los talleres temáticos dentro de los congresos y posteriormente en un congreso de síntesis y perspectivas, en la ciudad de México. De los seis temas, el tercero “procesos curriculares, institucionales y organizacionales” fue tratado en el quinto congreso temático en la ciudad de Monterrey. La síntesis de Sepúlveda, citada por Rueda, menciona que se expusieron 58 ponencias, asistieron 88 académicos y reunió a un público de 322 personas.

Otro de los aspectos sobresalientes, de este segundo congreso, fue la constitución formal de consejo mexicano de investigación educativa (COMIE), que hasta la fecha sobresale como una de las organizaciones más importantes en lo que se refiere a la organización y promoción de congresos nacionales, además de

promover la difusión de la investigación y colaborar en actividades de fortalecimiento y formación de la misma.

2.2 Fuentes y tendencias en la investigación

Fuente referencial obligada, en todo proceso de investigación educativa en México, es el *IRESIE*, una base de datos con publicaciones, en español y portugués, especializadas en temas de educación a nivel iberoamericano. El *IRESIE* pertenece al centro de estudios sobre la universidad, (CESU), adscrito a la universidad autónoma de México, (UNAM).

En 1997 el histórico centro de de investigaciones y servicios educativos (CISE), se incorporó al Centro de estudios sobre la universidad, CESU y con ello la revista *Perfiles Educativos*, quien con otras publicaciones relevantes, alimenta al IRESIE, (2003):

“Perfiles Educativos nació en 1978 y se publicó hasta el No. 75 en el CISE. Su tercera época se inició en el CESU con el número doble 76-77. El prestigio académico que tenía esta publicación no sólo se conservó sino que se incrementó y se convirtió en el órgano de difusión del Centro”..... “Perfiles Educativos es una publicación científica de difusión, con periodicidad trimestral. Su línea editorial da cabida a reportes de investigaciones, artículos teóricos, experiencias educativas, metodologías o documentos de importancia mundial o nacional, constituyéndose en una revista de intercambio y debate abierta a todo investigador nacional y extranjero vinculado con la disciplina educativa.”

La revisión de la temática y tono discursivo, en sus numerosos artículos, muestras el desarrollo y consolidación de líneas de investigación ya logradas en el ámbito educativo. La constante es incidir en los problemas del campo desde una postura crítica e interdisciplinar. Existen coincidencias, entre autores como Furlán, A. *et al* (1993), Rueda. M, (1994), Pérez, M. (2003), que permiten resumir dos grandes formas de hacer la investigación sobre educación. La primera, las que realizan investigadores no involucrados directamente con prácticas educativas, es decir, lo hacen de manera externa e indirecta desde sus propios campos de formación e intervención, generalmente auspiciados por instituciones y / o dependencias donde la investigación es parte orgánica de las funciones asignadas y por lo tanto, se cuentan con las mejores condiciones tanto de infraestructura

como de financiamiento o programas de estímulos, para llevarlas a cabo. La otra, es la investigación en educación que se realiza por los mismos actores en su propio contexto y práctica. Ellos toman como objetos de estudio la propia y particular realidad escolar, ya sea en su totalidad o en alguno de sus aspectos.

Pérez, M. (2003: 3), señala al respecto que, generalmente,

“este tipo de investigaciones pretende transformar la realidad y los sujetos implicados se mueven por un sistema de intereses ideológicos, académicos y prácticos particulares, a su vez, la acción investigativa está determinada de manera fuerte por variables sociales y políticas de contexto”

La organización para la cooperación y desarrollo económico, OCDE, (1995) lo explica, metafóricamente, en dos modelos:

- El *Olimpo*, donde la investigación es materia de los científicos y no se contamina con la práctica.
- El *Ágora*, donde la educación, teoría y práctica van unidas y se realimentan mutuamente.

Furlán, (1993), Rueda (1994) y Pérez (2003), (seguramente muchos más), coinciden en sus trabajos, en mostrar que en Latinoamérica la mayor parte de las investigaciones en educación se inscriben en el modelo Olimpo.

Blanco, Rosa y Mesina, Graciela, (2000), citadas por Pérez M. (2003), dicen:

“La mayoría de las innovaciones e investigaciones se han originado desde fuera de la escuela (81.35%). De 193 proyectos registrados en 17 países, sólo el 36 han surgido de la escuela”

y se debe seguramente a que en las instituciones, de donde proceden estos escasos proyectos, la función principal de sus actores es la docencia, de tal forma que, las inquietudes y acciones de investigación son determinadas estrictamente por el interés personal o bien de pequeños grupos que no siempre cuentan con las condiciones institucionales necesarias para desarrollar este tipo de proyectos.

De los comentarios de Rueda Beltrán, (1994), sobre los resultados de los distintos estados del conocimiento, analizados en los trabajos y proyectos realizados en el país entre 1982 y 1992, presentados en el II Congreso nacional de investigación educativa, se deduce fácilmente que se inscriben en el primer

modelo.

En este contexto, hay que señalar que el presente trabajo pretende sumarse al segundo tipo, (*Ágora*), como una gota más en la corriente del naciente diálogo entre las experiencias y prácticas locales, con los conocimientos existentes y los discursos instituyentes, en el afán de contrastar, reconocer y ubicar nuestro propio estado (fundamentos de reestructuración curricular) en una relación de intercambio y no de reproducción acrítica.

De la riqueza temática que ofrece la investigación educativa de estos años, un 16% de los estudios se orientaron a procesos curriculares, debido principalmente a los cambios en la política educativa, en la evaluación y transformación curricular.

2.3 La investigación curricular: tendencias y fines

Según Isabel Galán, citada por Rueda (1994), la distribución en porcentajes de los intereses temáticos entre los investigadores y las ponencias inscritas en el II congreso nacional de investigación educativa, en 1993, se distribuyó de la siguiente manera:

- 30% en procesos de enseñanza aprendizaje
- 22% en sujetos de la educación y procesos de formación docente
- 17% en educación y cultura
- 16% en procesos curriculares, institucionales y organizacionales
- 11% en teoría, campo e historia de la educación
- 3% educación de adultos y familiar

A la par con el discurso de la modernización, productividad y eficiencia, la investigación curricular cobró cada vez mayor presencia, tanto para instrumentalizar los objetivos de tales discursos como para responderles críticamente.

El siguiente recuento sobre el tema da cuenta de ello.

Estela Ruiz Larraguivel, (1992), revisó las principales aportaciones realizadas

en México sobre el tema e investigación curricular. Su fuente fue la base de datos del IRESIE en un corte de 1979 a 1987.

La autora propone 3 categorías de clasificación que responden más a un intento de ubicación por tendencias conceptuales que por aparición cronológica, (aunque también coinciden):

- a) el currículo como producto
- b) el currículo en su carácter de proceso
- c) el currículo en su calidad de práctica social

Cada una de las categorías propuestas por la autora se estructuran en dos niveles, el del *diseño* y el de la *planeación*.

En el *currículo como producto*, autores como Ibarrola, Glazman, Tyler y Taba, citadas por la misma autora, el diseño responde a las políticas modernizantes que trajeron consigo:

“la imposición de corrientes educativas proyectadas hacia el logro de la eficiencia y el control en la educación, mismas que ofrecían los elementos teóricos y sobre todo, metodológicos para el diseño de planes de estudio, la elaboración de cartas descriptivas y la construcción de instrumentos de medición para la evaluación, todo en el marco de la planeación académico”.

En esta lógica, el currículo es un producto del diseño sistemático que institucionaliza los fines y propósitos educativos.

En el nivel de la planeación, el *currículo como producto*, incorpora la caracterización de la práctica profesional y la de perfil de egreso, además de, señala la misma autora:

“los fines académicos de las escuelas, las expectativas de los estudiantes para, a partir de ellas, derivar los objetivos curriculares, los contenidos y el sistema de evaluación”.

Todo lo anterior, desde una ilusoria consideración de objetividad y neutralidad racional, en un contexto de popularidad de la tecnología educativa. Representantes de esta línea en los setentas, según la autora, son: Jaime Castrejón, José Antonio Arnáz, ambos colaboradores de ANUIES.

El *currículo como proceso* refiere a la concepción que trascendió el reduccionismo técnico que imperaba. El punto de partida fue la reflexión sobre las

funciones sociales de la educación, los aspectos contextuales y las determinaciones históricas hasta antes eludidas.

“El currículo se convierte entonces en un concepto polisémico y dependiendo de la intencionalidad subyacente, se construye un tipo de estructura curricular...Es así como la investigación curricular nacional se dirige a la identificación y explicación de los fines políticos que justifican al currículo”,

dice la autora y por último, recupera de Follari, (1982), la noción de currículo como práctica social pensando como un espacio de realización de prácticas sociales, académicas y educativas (aspectos sustantivos de la universidad) que median en los distintos momentos del desarrollo curricular.

Es en esta última categoría donde adscribimos el presente trabajo que intenta articular en tiempo, espacio, eventos y actores, un proceso de prácticas, formales e informales que en su aparente contradicción enriquecen el proceso curricular. Glazman e Ibarrola, (1984), pioneras del trabajo sobre currículo en México, elaboraron y publicaron, (según la misma autora), una serie de reconsideraciones críticas sobre sus primeros planteamientos para afirmar que:

“el currículo es un proceso de mediación entre las políticas y expectativas sociales e institucionales y el conjunto de intereses, aspiraciones y formas de pensamiento de los sujetos sociales que conviven en el aula”.

Actualizando esta misma corriente, encontramos que Frida Díaz Barriga, (2003), menciona que para el 2003, hay, aún, relativamente pocos estudios sobre historia del currículo orientados a la intervención o delimitación de políticas curriculares. Más aún, señala que:

“En varios países se habla de una indiferenciación y contradicción entre el campo académico e intelectual de la investigación y la teoría curricular con las actividades y propuestas de las “agencias educativas oficiales”.

De acuerdo con el planteamiento, ello pareciera expresarse en diversas tensiones entre dinámicas públicas, políticas y externas, por un lado, vs. dinámicas particulares y relaciones de poder internos. Un resultado, de esta tensión, no resuelve nada, por el contrario, sigue siendo un terreno fértil para la investigación curricular enfocada a los aspectos intersubjetivos y de relaciones cotidianas, procesos y sucesos que, toda institución educativa y su respectiva

comunidad académica, viven durante los distintos momentos de diseño, modificación, puesta en marcha y seguimiento, de sus planes y programas de estudio.

El desarrollo de la teoría curricular y sus propuestas metodológicas parecen haber generado un constreñimiento que si bien se dirige a la institución, su efecto se hace más evidente en los individuos que la conforman. En esta perspectiva, señala Furlán, (2002):

“se concibe al profesor como un agente del proyecto curricular... las actuales tendencias a la subordinación de la oferta a la demanda de los mercados académicos y laborales tiende parcialmente a afianzar el peso de la organización, aunque también se están abriendo nuevos caminos para el trabajo individual”.

En el despliegue de este panorama, se inserta la experiencia de éste trabajo. El contexto que le precede, más inmediato aún, es la síntesis que, en el ámbito de la investigación educativa, con acento en la evaluación curricular en la década de los noventas, elaboran Jesús Carlos Guzmán *et al* (2003). Los autores mencionan que son 155 los documentos, reunidos y analizados, de este periodo. Dato importante, es que la mitad de ellos fueron ponencias, lo que se explica por el carácter más abierto y flexible de los congresos, sobre cualquier otra forma de divulgación. Los autores, (2003: 242) *suponen*,

“que el ejercicio de evaluación curricular se desarrolló en relación directa con los procesos evaluativos que se intensificaron en la década estudiada, lo que demuestra que la motivación para realizar evaluación curricular responde más a intereses prácticos y demandas institucionales que a trabajos de investigación encaminados a la generación de nuevos conocimientos en este campo”

Sin embargo, hay capitalización de experiencias pues mencionan que los objetivos de la evaluación curricular se diversificaron, sobre todo en el sentido de su valoración, ya que sobresale la confianza en los resultados que permiten la toma de decisiones sobre variables que estructuran el currículo, tales como, procesos enseñanza-aprendizaje, profesores, estudiantes, investigación, administración, infraestructura, normatividad, elementos que la política de planeación educativa-institucional constriñe.

La reflexión, la producción conceptual y teórica, no parecen haber

aumentado cuantitativamente pero, en cambio, cualitativamente, según los autores, alcanzó mayores niveles de profundización en los conceptos de *evaluación* y *currículo*, además, éste último concepto aumentó su polisemia, (no se sabe aún si para bien o mal), al utilizarlo como sinónimo de plan de estudios, programa académico, programa de docencia, señalan los autores.

El contexto político–económico, expresado en los planes de desarrollo educativo, (que se trabaja más ampliamente, adelante), indujo, desde entonces y hasta hoy, la evaluación curricular en las instituciones educativas de nivel medio y superior como mecanismo de cambio en los modelos educativos considerados “tradicionales”, y no como proceso de reflexión previa a una modificación. Ante la política económica, en torno al financiamiento y los fines de la educación superior, fue importante introducir conceptos vehiculares como *calidad*, *pertinencia*, *eficiencia*, *eficacia* que justificara la necesidad de *acreditaciones*, recompensadas financieramente, a los programas académicos. Se explica así, la ausencia de metaevaluaciones, (Ídem: 244), otro de los rasgos de la evaluación curricular de los noventa.

El reto en la evaluación curricular, dentro del campo de la investigación educativa en esta década, es la elaboración de modelos y métodos propios que nazcan de una reflexión y maduración colectiva entre los actores de las mismas instituciones educativas. En este sentido se suma la intención del presente trabajo.

III.- METODOLOGÍA

La estructuración que la vida cotidiana ejerce sobre la persona determina, inevitablemente, la forma de mirar y aprehender el mundo. El diario acontecer se instaura como un rico tejido de discursos, plenos de significados, que los individuos, miembros de un grupo, codifican y decodifican constantemente en aras de vivir en la *realidad*.

Resulta natural reconocer, que, como en muchos ámbitos de la vida social, en el del conocimiento, el contexto social, económico y político, aunado al lugar que se tiene en él, influyen, tanto en las condiciones, como en la elaboración de los problemas que se elijen; así como en las categorías y estrategias con las que se aborda.

El presente trabajo asume una posición metodológica no predeterminada en su inicio sino demandada por las preguntas, ideas y necesidades de indagación, específicamente: conocer, comprender y explicar desde el campo de la evaluación curricular, los procesos y fundamentos de reestructuración curricular en la facultad de ciencias políticas y sociales.

Si tenemos que definir nuestro trabajo y su metodología, nos definiremos por lo que Guba, E., (1989:148-165), precisa como paradigma de *investigación naturalista* ya que sus principios epistemológicos le permiten concebir, no una sino, múltiples realidades interrelacionadas de la misma forma que quien indaga y es indagado, por ello, el proceso de investigación tendió a divergir en lugar de converger. El autor agrega que en este paradigma las generalizaciones no son posibles en beneficio de hipótesis de trabajo referidas a lo local, donde establecer verdades es menos importante que encontrar supuestos que acomoden lo estudiado.

La metodología no es una diferencia entre campos y disciplinas sino una estrategia abierta de aproximación que permite recoger *in situ* elementos de articulación y significación relevantes.

Las experiencias de modificación curricular, en la hoy, facultad de ciencias políticas y sociales, generaron siempre expectativas de cambio, de nuevas

oportunidades, para repensar la disciplina, al tiempo que se promovía la formación social crítica.

Las primeras experiencias de participación en los procesos de modificación curricular, y el seguimiento de su desarrollo posterior, fueron revelando tensiones y complejidades no previstas por la reestructuración. La vida cotidiana de la facultad parecía mostrar que los cambios no siempre resultan tal cual se planean. En un primer momento, la *observación interactiva* en lo cotidiano y la toma de *notas y apuntes*, no sistematizados, durante varios años, fueron los primeros acercamientos a esa aparente y compleja realidad.

Estas actividades, observar y anotar, no fueron asépticas como algunos criterios racionales, contrarios al naturalista, exigirían, sin embargo, con el plus del tiempo, permitieron distintos intentos de explicación que sin ser definitivos ni apurados facilitaron la reelaboración constante de sentidos pertinentes en procesos que pusieron de manifiesto los intereses, las fuerzas y los recursos de una comunidad académica ante la necesidad de cambio.

En el segundo momento, se recupera lo anterior y se suma a la clara intención de elaborar el presente trabajo: la *recolección de los textos* que se citan y sostienen el tema, su *lectura y relectura*, la *búsqueda de artículos* relacionados con los temas, para contrastar, la *elaboración y aplicación de cuestionarios*, para verificar, la *planeación y realización de una entrevista*, para profundizar, la *discusión constante* con la dirección del trabajo, para poner a prueba conceptos, perspectivas, argumentos y explicaciones, fueron estrategias que se revelaron como necesarias durante el proceso de conocimiento y comprensión de los procesos y fundamentos de reestructuración curricular en la facultad.

El resultado, a través de la descripción y tratamiento de textos y notas, de y sobre, procesos académicos: una comprensión menos superficial de la relación entre el entorno económico, político, financiero e institucional con la capacidad de respuesta, a través de la reestructuración curricular, de la comunidad académica, de la FCPyS, ante las políticas y programas de desarrollo educativo nacionales.

IV.- CONTEXTO

4.1 Banco mundial y programa de desarrollo educativo, (PDE) 1995 – 2000, apartado III: la educación media superior y superior, coincidencias para contextualizar

A partir del sexenio de Carlos Salinas de Gortari, la asistencia financiera por parte del Banco Mundial (BM) se hizo más notable, (Loría E “Educación y desarrollo en México. Hacia un círculo virtuoso. <http://www.anuies.mx>)

Una explicación superficial señalaría que esto se debió a que el programa económico de México impulsado por el grupo gobernante de economistas tecnócratas, se enmarcaba dentro de las principales líneas para el desarrollo, sobre todo el que acentuaba la inversión educativa, principalmente en el nivel básico, como medio para mejorar la capacidad de las fuerzas laborales que, a su vez, reduciría la pobreza y desigualdad social.

Adicionalmente, en el campo de legitimación político-social, el respaldo mediante el financiamiento de un organismo internacional significó el reconocimiento internacional de las estrategias y programas de modernización y recuperación impulsados por el mismo grupo de gobierno.

Por lo anterior es posible afirmar que es a partir de este sexenio que las políticas educativas forman parte concreta de las políticas públicas de desarrollo.

Las políticas generales del sexenio presidencial de Ernesto Zedillo, expresadas en el Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000, tuvieron como antecedente el Plan de Modernización Educativa (PME) 1989-1994, desarrollado dentro de las recomendaciones y acentuaciones del BM y otros organismos como la Organización para el Desarrollo Económico, (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Las tesis principales de estos organismos institucionales coincidieron en torno a problemas como *financiamiento, eficiencia, equidad y calidad*.

El PDE, desde esta perspectiva, elaboró su diagnóstico, políticas y líneas de estrategia y acción en torno a variables como:

- Cobertura
- Calidad
- Personal académico
- Pertinencia social
- Organización y coordinación

Bajo el supuesto de que la educación es inversión y que en la medida de que esta se modernice, adecuándose a los nuevos conocimientos tecnológicos (principalmente) y científicos en el ámbito mundial, el desarrollo y la productividad nacional irán a la alza a la vez que decrecerán los niveles de pobreza, desigual e inequidad.

4.2. Los puntos de coincidencia

El PDE 1995-2000, (p.127), propuso como objetivo principal:

“consolidar un auténtico sistema de educación media superior y superior, que haga posible mejorar la calidad, pertinencia y equidad de la educación e impulsar la capacidad de investigación y desarrollo tecnológico, mediante la ampliación de la base científica nacional”.

Para el logro de tales objetivos se partió de un diagnóstico que permitiera perfilar los retos que derivaron en políticas generales cuyo eje fue el programa de formación de profesores, conocido hoy como programa de mejoramiento del profesorado (PROMEP) con su propio conjunto de estrategias y acciones.

Cabe mencionar que el manejo de los problemas-concepto de estas políticas toca o se refiere a más de un solo problema:

Cobertura es el primer problema-concepto que se plantea. Parte de que el aumento acelerado de la matrícula, en las últimas 4 décadas del siglo XX, trajo consigo efectos negativos que se tradujeron en pérdida de *la calidad*, (ídem:137):

“Este gran crecimiento representó un logro en materia de cobertura educativa, pero rebasó la capacidad de respuesta de muchas instituciones por la

rapidez del proceso. Ello implicó improvisaciones, duplicación innecesaria de programas e insuficiente desarrollo de los métodos y contenidos educativos. Este crecimiento fue identificado a principios de los años ochenta como la principal razón del deterioro académico.”

Este pronunciamiento coincide ampliamente con el supuesto del BM, (1995: 2) de que la “masificación”, por un lado, y la crisis financiera, por otro, trajeron proporcionalmente la pérdida de la **calidad**:

“La crisis reviste mayor gravedad en el mundo en desarrollo debido a que los ajustes fiscales han sido más drásticos y a que a estos países les ha resultado más difícil contener las presiones para aumentar las matrículas...en muchos países la calidad de la enseñanza y la investigación se ha deteriorado aceleradamente y las instituciones de nivel terciario funcionan en condiciones adversas: Hacinamiento, deterioro de las instalaciones físicas y falta de recursos para gastos no salariales como libros de texto, materiales didácticos, elementos de laboratorio y servicios de mantenimiento..”

En este contexto las políticas del PDE, (1995-2000:145-146) del sexenio zedillista fueron:

- 1.- Apoyar la *actualización y formación* de los profesores mediante la instrumentación de un programa rector, PROMEP, (1996) que resolvería el problema de la calidad.
- 2.- Apoyar la *creación de nuevas modalidades educativas*, lo que en el lenguaje del BM es diversificar la oferta e instituciones educativas a fin de atacar los problemas de cobertura, eficiencia, calidad y equidad.
- 3.- Apoyar la ampliación y mejoramiento de la infraestructura, los espacios físicos y el equipamiento para lo cual ya se había creado el fondo para la modernización de la educación superior (FOMES), en 1990, (Didou S., 1997, <http://www.cinvestav.mx>)
- 4.- *Fomentar los procesos de reforma académica y administrativa* (modelos, programas, planes), siempre bajo los criterios de calidad, pertinencia y eficiencia tales como los conceptualiza el BM.

Respecto a la problemática de la **eficiencia**, el PDE orientó sus políticas a:

- 1.- El *estímulo de la autoevaluación y evaluación externa* de las instituciones y sus programas, de donde naturalmente se desprenden el ejercicio de organismos

de evaluación externa como los CIIES, CENEVAL, EGEL y CONACYT, entre otros.

2.- La *modernización administrativa* que debería implementar la planeación y el control de los recursos. (Actualmente parece ser el punto más rezagado).

3.- Fomentar *el desarrollo de las capacidades y aptitudes de los estudiantes* a fin de que terminen con “éxito” sus estudios, esto es, *eleva el índice de eficiencia terminal* bajo el principio de que es el pueblo quien sostiene principalmente su educación y que los recursos que otorga, en un contexto de grandes carencias sociales, deben “invertirse” sólo en quienes pongan todo su empeño para tener éxito en su educación, (Asamblea universitaria académica, 2000, <http://www.red-mat.unam.mx>).

Se observa que el punto va no sólo sobre la eficiencia, sino también sobre la calidad en los términos del BM que hacen que la educación pública superior sea, histórica e irremediablemente, elitista.

Los puntos de **organización y coordinación** del mismo PDE, (1995-2000: 145), concentran la problemática de integración y vinculación entre las instituciones del sistema educativo además de pretender *reorientar la oferta educativa*, a la vez de incidir en la necesidad de la modernización administrativa. En las políticas que de ahí se desprenden se acentúa la propuesta de considerar los mercados laborales, el desarrollo de las profesiones, los requerimientos del sector productivo, las necesidades tecnológicas, así como perspectivas de desarrollo regional y local. Sin embargo, aunque en el discurso el PDE pretende fortalecer el sistema educativo superior, su crecimiento, cobertura y consolidación, deja ver una contradicción con el impulso que da a través de sus políticas y estrategias a las tecnologías y la búsqueda de cierta estandarización que, de alguna forma, frenaría los proyectos regionales y locales. Esta sutil contradicción encuentra explicación en una de las recomendaciones del BM, (1995), que con relación al financiamiento, pretende que los gobiernos “...*puedan utilizar las fuerzas del mercado para mejorar la calidad y la eficiencia de la enseñanza superior*”.

El problema del **financiamiento** en el PDE no es tan explícito como las recomendaciones del BM. Menciona los esfuerzos financieros de la sociedad y la necesidad de hacer un uso eficiente del mismo. Este tema es delicado dentro de un documento oficial, sin embargo, señala que:

“resulta indispensable que el gobierno federal promueva el desarrollo de nuevas fórmulas y la puesta en marcha de procedimientos que faciliten una contribución creciente y equitativa de la sociedad en el esfuerzo educativo”..... “se deberán desarrollar mecanismos para diversificar y aumentar la base de su financiamiento”... “tomando en cuenta las características de sus servicios, de la población que atienden y sus posibilidades reales de contribuir en este aspecto fundamental...” (ídem:169).

Por último, antes de hacer una revisión sobre las tendencias, en este contexto, de los modelos universitarios, cabe señalar un guiño que marca la relación directa entre los mecanismos de *evaluación y financiamiento*:

“...los sistemas de mediación y los indicadores precisos y desagregados sobre los distintos aspectos del quehacer educativo son indispensables para definir los parámetros que servirán en el largo plazo para lograr mayor simetría en la distribución del gasto educativo”(ídem:170-171).

4.3 Los modelos universitarios

En el marco presentado del discurso oficial y el ambiente crítico que ha envuelto a la educación superior hasta nuestros días, se acentúa el papel que juega el mundo de la economía, las empresas y la industria.

“Las ideas de fábrica flexible, adaptable a mercados cambiantes tanto en volúmenes como en especificaciones, de equipos multipropósito, de plantas multiproducto, de innovación y de mejora continua de los productos, de polivalencia del personal, de distribución homogénea de la inteligencia y de formas combinadas de competencia y de asociación”, (Tedesco: 2006: 105)

...han migrado del mundo laboral al de la educación, concretamente, superior: reestructuración para la innovación continua, flexibilidad interna para la eficiencia y disminución de tiempos, la reingeniería industrial para la calidad total, experiencias y fines del mundo corporativo al de las universidades. La lógica institucional parece ser simple: si las empresas lo hacen, las universidades deben

hacer lo mismo. El mundo corporativo es el ejemplo a seguir y sus conceptos acerca de la administración y la organización de personal se volvieron básicos en el discurso de la educación superior y sus áreas sustantivas dejando de lado la prospección de consecuencias imprevistas.

Entonces, el que la organización de las universidades se modifique en el tiempo, como una forma necesaria de respuesta a las demandas de su medio y concretamente de quien las avala, no es sorpresa. Hoy día, bajo el contexto expuesto, las instituciones de educación superior entraron, desde las últimas dos décadas y media, a *la línea de la modernización, de la reestructuración y reorganización*. Los tiempos y las circunstancias no son homogéneas para todas las instituciones, por ello se pueden encontrar resabios entre organizaciones denominadas tradicionales y los impulsos de nuevas formas de organización, principalmente las orientadas dentro del marco mencionado.

En la educación superior de México hay, por lo menos hasta los 90's, dos formas claras de organización académico-administrativo con sus respectivas curriculas que implica, en sí, una determinada forma de orientar el conocimiento ante una conceptualización subyacente de sociedad, conocimiento, individuo y aprendizaje:

- **La Departamental**, caracterizada por el agrupamiento de profesores e investigadores en un departamento, en torno a un campo especializado del conocimiento, por lo que, generalmente, es unidisciplinario y pretende conjuntar las actividades de docencia, investigación y extensión en una sola unidad académica.

Uno de sus más aplaudidos beneficios es que tal estructura permite optimizar recursos al no duplicar las asignaturas que ofrece la institución, lo que permite la reducción de gastos operativos, (Sánchez. MaD.1995:13), sin considerar que el tema de la duplicación de materias requiere una discusión seria y epistemológica aparte ya que parece que tal idea de duplicidad tiene como criterio único la nomenclatura sin tomar en cuenta la orientación pertinente a donde se construye y dirige).

- **La de Escuelas y Facultades**, organizadas a partir de los programas, agrupan a los estudiantes en generaciones que siguen el mismo plan de estudios. Los profesores e investigadores, independientemente de su disciplina, están adscritos a la unidad académica concentrados por carrera, *lo que favorece la interdisciplinariedad*.

Una de sus ventajas es que responde a la tradición y desarrolla el sentido de pertenencia e identidad con la escuela o facultad, además de permitir la centralización académica y que, en determinados contextos, presenta ventajas y evita la excesiva especialización del personal académico según Jorge Laurent, (1975: 13) en el trabajo de Ma. Dolores Sánchez, (1995)

En el mismo sentido, la autora menciona que la *organización curricular* predominante ha sido la de *currículo rígido*, en el que se encuentran previamente definidas tanto las asignaturas, generalmente organizadas por áreas, como su secuencia temporal. En menor medida, la *curricula semi-flexible*, donde el estudiante, siguiendo los lineamientos señalados por la institución, tiene opciones tanto en la selección del contenido como el tiempo en el que se realizan los estudios.

Un tercer modelo, según la misma autora, se encuentra en los programas de doctorado:

- **Las curricula flexibles**, con un programa diseñado en torno a los conocimientos y necesidades del estudiante, de acuerdo con el perfil de egreso y los objetivos del programa. Este último parece ser el que presenta mejores condiciones estructurales que permiten empatar los objetivos que imperan en la organización del trabajo y la empresa con los académicos mismos; de tal manera, es hacia el cual se orienta el cambio en general.

“Un tipo de organización académico-administrativa y curricular que puede ser altamente eficiente en un país de economía cerrada enfocado a la sustitución de importaciones, debe ser revisada cuando el modelo de desarrollo enfatiza en la apertura a la competencia internacional”. (Ídem: 16)

Las características y demandas del entorno internacional, la situación económico-social nacional, el estado del sistema educativo y las modalidades y campos del ejercicio profesional, contribuyen a determinar la organización académica a la vez que marcan las relaciones de vinculación entre la universidad y la sociedad.

Ante esta visión de la actualización educativa bajo el predominio del mercado y el ejercicio de la profesión encontramos un enfoque diferente en la que se inscriben autores como Pierre Bourdieu, (1989), Antanas Mockus, (1990), Ángel Díaz Barriga, (1995), entre otros, abordan el tema de la universidad, sus modelos y estructuras desde una perspectiva de tensión en todo lo referente al campo curricular, es decir, las demandas del mercado laboral, los avances de la ciencia y la tecnología, los fines de la educación superior emanados de la política educativa nacional, los fines propios de cada universidad, el contexto social, las exigencias de sus actores, la disponibilidad y acceso a los recursos. Son, todas ellas, fuerzas complejas que operan en el campo y cuya primacía, de una u otra, marca las tendencias para el diseño y líneas curriculares que van en la gama de la visión técnica y eficientista del diseño, mencionada en líneas anteriores, hasta una consideración más social, tanto del conocimiento, el campo, los fines y la profesión. Ángel Díaz Barriga (1995) precisa sobre el peligro de simplificar los modelos académicos y su organización curricular como **tradicional** (facultades y escuelas, curricula rígida) y **moderno** (organización departamental, y planes de estudio por módulos), sin reflexionar lo suficiente acerca de la estructuración e implicaciones de una u otro. Agrega, (y con ello se suman los autores recién mencionados que abordaremos más adelante), que la organización académica, en sí misma, no es garantía de cambio en la relación entre universidad y sociedad ni el modelo universitario que la sostiene ni en la forma de conceptualizar la docencia y el aprendizaje.

Este enfoque alternativo parece imponer la necesidad de efectuar un análisis tridimensional, no siempre explícito y menos aún realizado, de las implicaciones y posibilidades que tiene cada uno de los modelos conocidos al diseñar, rediseñar, estructurar o reestructurar un plan de estudios:

1ro, en relación con el problema del conocimiento, (organización académica)

2do, respecto a las orientaciones fundamentales que se desprenden de las explicaciones teóricas del aprendizaje, (docencia – aprendizaje)

3ro, en relación con las formas de vinculación entre la institución educativa y la sociedad, (universidad –sociedad).

Sin embargo, en contraste con lo anterior, trabajos como el de Sánchez Soler, respaldado por ANUIES, es quien tiene mayor influencia al señalar e inducir las respuestas de reforma y reestructuración de los modelos educativos orientados hacia el mercado abierto donde comunicaciones, tecnología, informatización y uso del conocimiento son puntos fundamentales de la lógica de producción y competitividad. En este sentido y aunado al contexto más amplio presentado en el principio del presente trabajo, las universidades y las públicas en particular, se ven constreñidas a impulsar el cambio en:

- a) la organización académico-administrativo,
- b) la organización y actualización curricular,
- c) el diseño de nuevos programas y ampliación de oferta educativa,
- d) la re-conceptualización del proceso enseñanza-aprendizaje y sus elementos.

Por consecuencia, los cambios y reformas que hoy viven las universidades y la nuestra en particular, van en la tendencia de la búsqueda de la *flexibilidad* académica y el *uso eficiente* de recursos además de favorecer la inserción supuesta de los *profesionistas polivalentes* en el mercado internacional dentro de un marco de acreditación y certificación.

V. LA FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO: HISTORIA CURRICULAR

La licenciatura en sociología, matriz de la hoy facultad de Ciencias Políticas y Sociales nació formalmente en julio de 1984.

La idea y propuesta salió directamente del rector Braulio Guerra Malo, (1982 – 1989). La razón que el rector dio para instaurar la licenciatura fue el crecimiento de la UAQ en el área de las ciencias y las tecnologías. Se abrieron la licenciatura en matemáticas, algunas especialidades en el área de ingeniería y química, se abrió medicina y estaba en perspectiva la carrera en informática; por ello, el rector comentó que había que equilibrar y completar la oferta educativa con otras carreras de carácter más social. Específicamente, la carrera de sociología, según cuenta uno de los miembros de la comisión de estudios humanísticos que estudió y propuso el primer diseño curricular de la licenciatura y que tras su aprobación, en 1984, fue el primer coordinador y posteriormente director de la facultad hasta 1997, (Dorantes.C, entrevista realizada en junio 2007).

Con esta razón, el rector integró la comisión respectiva formada por el entonces director de la Facultad de Derecho, el Lic. Francisco Guerra Malo; el director, del también entonces, Centro de Investigaciones Sociales, (CIS), Dr. Gilberto Silva Ruiz, el Secretario Académico de la UAQ, el Dr. Alejandro Obregón y el director de la Facultad de Psicología, Mtro. Carlos Dorantes, quienes se dedicaron a la elaboración de los estudios y documentos pertinentes para su apertura.

El proceso culminó oficialmente, en la sesión del H. Consejo Universitario celebrado el 6 de julio de 1984, en la que se aprobó la creación de la carrera en sociología, (*Diez años de sociología en Querétaro: Memoria'*, 1994: 5) la cual inició en las instalaciones de la facultad de derecho hasta tener sus propias instalaciones.

5.1 Génesis

El complejo social en el que se establece el conjunto de relaciones e interacciones, institucionales e individuales, condiciona toda forma de acción social, sin ser la educación universitaria una excepción: la adquisición de conocimientos, la formación profesional, la determinación para la creación de nuevas licenciaturas, muestran la tensión y el conflicto de las partes que inevitablemente intervienen. En el hecho concreto del surgimiento de la licenciatura en sociología en la ciudad de Querétaro, las partes formales que la comisión de diseño debían salvar fueron, además de los estudios técnicos de viabilidad y pertinencia presentados y aprobados antes las instancias universitarias, la necesaria aprobación del gobierno del estado quien en ese momento expresó por escrito su desaprobación.

La comisión decidió no incluir ese documento en el expediente, (ídem) ya que las razones estaban en el tenor de lo político. La idea era “no más grillos”, pareciendo referirse a la facultad de psicología y, el temor mayor, hacia la tendencia marxista que parecía privilegiar la UNAM. Había un ambiente de recelo hacia la carrera que, sin embargo, se abrió por la voluntad de algunos universitarios.

El memorial de los diez años de sociología en Querétaro, (UAQ, 1994) refiere que

“La sesión del 6 de julio de 1984, donde se aprueba la apertura de la carrera de Sociología, pone en relieve con claridad el estado que guardaba en ese momento las relaciones entre la Universidad y el gobierno del estado. Uno de los asuntos generales tratados en la sesión fue una discusión en torno al incumplimiento, por parte de la autoridad estatal, de la promesa de construir un inmueble para la preparatoria de la universidad y, junto con ello cumplir, con la iniciativa de ley para la creación del organismo denominado “colegio de bachilleres”.

Con la postura adversa de gobierno del estado, se puso especial cuidado en ofrecer la licenciatura como “seria”, “de tiempo completo” a través de una curricula que lo avalara.

5.2 El primer diseño y acción curricular

Ante las condiciones mencionadas la comisión pensó en integrar y presentar para aprobación un currículo “más ecléctico” cuyos ejes fueron la metodología, la teoría, economía, historia y estadística, integrados en lo horizontal y vertical, (ídem: 6). Sin embargo, cabe mencionar que, uno de los primeros cuestionamientos a este plan de estudios fue, precisamente, su carácter multidisciplinar conformado por ejes analíticos y disciplinares, con poca vinculación entre ellos mismos, situación que, según alumnos y profesores, impidió una visión integrada de los fenómenos sociales ya que sus dimensiones se percibían segmentadas.

En su momento la propuesta abrió muchas expectativas, sobretodo entre profesores de otras áreas que veían en ello la posibilidad de pasar del área de docencia en preparatoria a la de licenciatura. Otro aspecto que se tomó en cuenta fue la certeza de la demanda segura entre los estudiantes de preparatoria que permitió descartar el interés de aspirantes que ya tenían una primera licenciatura, la decisión final fue abrir la carrera únicamente para aquellos alumnos egresados de la preparatoria, sin licenciaturas previas.

La primera generación, (1984-1989) recibió 50 alumnos, lo que mostró la amplia demanda social por esta nueva opción. Dio buenos resultados aún con los problemas de implementar por primera vez un currículum y abrir un mercado de trabajo, lo que justificó que la inscripción entre la primera, segunda, tercera y cuarta generación fuera bianual con el fin de mantener mayor cuidado y rigor en el desarrollo del currículo, al mismo tiempo que se buscaba no saturar el mercado potencial de trabajo aún en conformación.

5.3 La primera reestructuración curricular

A los 4 años de apertura, con tres generaciones en formación y teniendo como antecedente el segundo foro interno de la escuela denominado “*La enseñanza de la sociología*”, las circunstancias para la revisión curricular estaban dadas. La consecuencia fue la creación de una comisión de reestructuración en noviembre de 1987, (ídem: 21), integrada por los maestros Luis Fernando Flores Olague, Carlos Dorantes, Ana Isabel Roldán, José Luis Ruiz, Jorge López Portillo y algunos estudiantes.

Los resultados se vieron plasmados en el nuevo plan de estudios aprobado en julio de 1990, (anexo I).

La propuesta de cambio partía de varios problemas de carácter interno considerando que “*el más relevante es el que se refiere a la estructura del plan de estudios, tanto en su conformación como en sus contenidos...*” (Plan de estudios de la licenciatura en Sociología, UAQ, 1990: 1) que, como se ha mencionado antes, poseía un carácter multidisciplinar con un escaso nivel de integración que permitiera comprender la realidad social en todas sus interrelaciones de manera lógica y rica. El procedimiento para los cambios siguió las vías institucionales y académicas. Primero, la conformación de una comisión de evaluación curricular integrada por profesores y estudiantes nombrada en el Consejo Académico, como ya lo mencionamos, segundo, una metodología de trabajo que realizó una amplia investigación y análisis documental además de consultas con expertos que permitieron

“optar por el diseño de un plan curricular conformado por dos matrices: la de investigación y la de ejercicio profesional. Esto debido a que consideramos a la labor sociológica determinada por dos niveles: el de la producción científica y el de la práctica profesional”, (ídem: 3)

La propuesta aclaró que, al hablar de niveles, no debía pensarse en ellos como un orden jerárquico y menos de supeditación de uno a otro. Por lo contrario, ambos niveles funcionarían a manera de matriz de la cual se desprenderían ejes ya no históricos o económicos desarticulados entre sí, sino integrados en espacios

nucleares, horizontales y verticales, de intervención específica como la sociología de la educación, de la religión, del trabajo, del desarrollo etc. donde la formación se articulaba formando, informando y desarrollando destrezas y habilidades propias que se sintetizarían en el último tercio del PE en los dos talleres correspondientes a cada uno de los niveles o matrices nucleares: taller de investigación y taller de ejercicio profesional.

La estructura para el PE 1990 de la licenciatura en sociología, se distribuyó así:

Matrices:

Investigación	Ejercicio profesional
Eje teórico-metodológico (8 materias)	Eje de disciplinas afines (4 materias)
Eje histórico-económico (6 materias)	Eje de las sociologías específicas (5 materias)
Eje técnico-instrumental (9 materias)	
Talleres de Investigación (4 semestres, de 7mo a 10mo)	Talleres de Ejercicio profesional (2 semestres, 9no y 10mo)

El mapa curricular quedó conformado y aprobado en estos ejes con 38 materias distribuidas en 10 semestres, (ver anexo 1). La idea de dos matrices básicas e integradas desde el pensar y el hacer, quedó como impronta en los subsiguientes diseños y rediseños. La herencia curricular fueron la matriz de investigación, como la expresión necesaria y compleja de formas de pensar e interpretar la realidad social, desde ciertos paradigmas teórico-metodológicos que estudian problemas generales y, además, la matriz del ejercicio profesional como formas de intervención y aplicación sociológica directamente en el campo laboral. Ambas matrices se articularon, como ya se mencionó, en campos específicos de problematización y significación propios de la disciplina.

5.4 La integración de la carrera técnica en periodismo

Los siguientes años transcurrieron en la línea del crecimiento y consolidación de la escuela que pasaría a facultad, con la apertura en 1991 de la especialidad en desarrollo comunitario, su primer postgrado.

En forma paralela, la carrera técnica en periodismo, surgida en 1984 y que dependía en ese entonces directamente de la secretaría académica de la universidad, buscó un acuerdo con la coordinación de sociología, en 1986, para utilizar los nuevos espacios de la escuela en el turno vespertino, manteniendo ambas su autonomía administrativa y académica. Posteriormente la universidad reordenó las áreas de conocimiento y adscribió las carreras que estaban bajo la supervisión de la secretaría académica a las facultades afines. Fue así como la carrera técnica en periodismo quedó, formalmente, adscrita a la facultad de sociología.

En 1994 la representación estudiantil de la carrera técnica, ya adscrita en esa fecha a la facultad, solicitó al consejo académico de un estudio formal que evaluara la pertinencia de transformación del nivel técnico al de licenciatura. La propuesta se aceptó y el consejo nombró una comisión para llevarla a cabo. La comisión fue integrada por los profesores Fernando A. Romero Vázquez, Efraín Mendoza Zaragoza, Sandra Lourdes Llamas Doblado y los estudiantes Gerardo Vázquez Piña y Oscar A. Alcázar Zaragoza.

El trabajo de la comisión terminó en junio de 1997. Se propuso un PE, en periodismo y comunicación, (1997), de nueve semestres estructurado en dos líneas, la “informativa” con respecto a la acumulación y procesamiento de conocimientos”, (ídem: 23-24) y la otra “formativa” en cuanto al desarrollo de aptitudes y actitudes. Ambas líneas se desarrollaban en ejes de formación retomados del PE 1990 de sociología. La dos líneas buscaban cubrir cuatro aspectos: la cultura general, la formación teórico – metodológica en ciencias sociales, la orientación a la especialización y, la ética periodística, a través de 6 áreas de aprendizaje de las cuales 2, la técnico instrumental y la contextual, contuvieron 14 materias iguales, en nombres y contenidos, a las del plan

reestructurado de sociología y del nuevo diseño para *ciencias políticas y administración pública*, que se verán más adelante, de la facultad:

ÁREAS DE APRENDIZAJE,
Organización del mapa curricular de la Lic. en
PERIODISMO Y COMUNICACIÓN, 1997

Teórica	6 materias
Técnica – instrumental	8 materias
Lengua	6 materias
Contextual	14 materias
Procesos comunicativos	10 materias
Ejercicio periodístico	10 materias

En esencia, el documento aprobado señalaba que la idea era responder a la “profesionalización exigida”, por la demanda del mercado, a través de una formación más sólida tanto, en lo teórico, como en las disciplinas afines, en un contexto de competitividad sustentada en el marco universitario. Este objetivo implicó una inevitable reconfiguración, no solo en lo curricular, sino también en la planta de profesores, quienes en su mayoría, incluyendo la coordinación, no contaban con los títulos necesarios para cubrir el perfil docente de licenciatura.

De manera paralela, en la facultad se discutía la pertinencia de crear la licenciatura en ciencias políticas y administración pública. Esta coyuntura llevó a la necesidad de reestructurar el plan de estudios de la licenciatura en sociología para conformar un tronco común en la formación de ambas licenciaturas. El proceso se describe a continuación.

5.5 Segunda reestructuración

En el contexto nacional que marcaba el PDE 1995-2000 ya señalado anteriormente, cuyo objetivo principal era la consolidación del sistema de educación media y superior en las líneas de calidad, pertinencia y equidad de la educación, (ídem: 127) las políticas del PDE del sexenio zedillista, (ídem: 145-

146), tuvieron como principal vehículo inductor los programas de financiamiento, en ese momento, FOMES y PROMEP, principalmente. Como se mencionó en el primer capítulo del presente texto, los programas pretendían apoyar la *actualización y formación* de los profesores, al mismo tiempo que apoyar la *creación de nuevas modalidades educativas*, la *ampliación y mejoramiento de la infraestructura* y *fomentar los procesos de reforma académica y administrativa*; diversificando con ello la oferta de las instituciones educativas a fin de atacar los problemas de cobertura, eficiencia, calidad y equidad.

La Universidad Autónoma de Querétaro no permaneció al margen de esto. En 1996 el consejo académico de la facultad de sociología conoció la propuesta del diseño de una nueva licenciatura, para dar respuesta a las nuevas demandas sociales y locales dentro de la estela político-educativa. A partir de la propuesta se decidió rediseñar el plan de estudios de la licenciatura en sociología con el fin principal de integrar en un tronco común ambas carreras, la nueva: *ciencia política y administración pública* y, *sociología*.

Para ello se nombró una comisión a cargo de la maestra Martha Gloria Morales G., ya que ella formaba parte de la comisión universitaria que estudiaba la posibilidad de crear nuevas carreras, que compartieran materias en común dentro de una lógica en boga, como se señaló anteriormente, de “eficiencia” en el uso de los recursos.

La forma de trabajo de la comisión se ciñó, sin mayor discusión, al formato institucional de presentación de modificaciones o nuevos diseños curriculares, para aprobación, de la UAQ. La justificación, factibilidad, viabilidad, pertinencia, prospectiva de la profesión, egresados, mercado de trabajo, fueron los rubros que al llenarse constituían el nuevo proyecto curricular al mismo tiempo que aseguraban el financiamiento.

Este mecanismo de trabajo curricular denotó la introyección de las políticas educativas, no solo en cuanto a fines, sino también en cuanto a metodología de reestructuración y diseño curricular y su marcada orientación al mercado laboral, mencionado en el contexto general del presente trabajo. En esta lógica, el formato de presentación de modificación o diseño curricular de la institución, (hoy Guía

para la actualización o creación de nuevos programas educativos, 2001) exigió un orden, que estructuró y determinó, al mismo tiempo que reprodujo características de diseño curricular de las macro políticas, en cuanto a modelo educativo.

El propósito general del segundo proyecto de reestructuración curricular de la facultad, se centró en atender la **demanda local y regional** de carreras con tendencia en ciencias sociales, en un contexto que se planteó como un conjunto de “procesos de recomposición y reestructuración, (...) de la sociedad y el estado (...) teniendo como consecuencia la construcción de un nuevo orden político” (FCPyS: 1997: 3).

Asimismo, en cuanto al **estado de las ciencias sociales**, el documento aprobado, (ídem), explicó que se partió de tres supuestos:

1.- “La pérdida de vigencia o de predominio de tradiciones intelectuales, corrientes de pensamiento o paradigmas cuya precedencia fue de considerable influencia siendo los marcos de explicación e intervención en la sociedad”. Es decir, la idea era dejar de enseñar el conocimiento científico de sociología diferenciándolo por escuelas de pensamiento, para partir de problemas sociales y las distintas explicaciones teóricas que dan cuenta de ello.

2.- “Un nuevo impulso de esfuerzos dirigidos a la renovación o al planteamiento de los enfoques tradicionales con la emergencia de nuevos enfoques y resurgimiento de planteamientos escasamente conocidos para responder a los nuevos desafíos y nuevas problemáticas”. Refiriéndose a la necesidad de hacer frente a los nuevos desafíos y problemáticas de la sociedad, recuperaron las nuevas explicaciones teórico-conceptuales que también daban cuenta de ello.

3.- “La conformación actual de estilos plurales, flexibles e interdisciplinarios de la práctica científica en las ciencias sociales y política”, (ídem: 4-5). Que refiere a la constitución de formas explicativas desde una perspectiva interdisciplinar, que buscaran estilos más plurales de formación e intervención en las ciencias sociales y políticas.

A dichos supuestos se aunó el reporte interno de **egresados**, de las casi 10 generaciones de sociólogos formados, que encontraron como debilidad al mismo tiempo que oportunidad:

- a) La falta de conocimientos y técnicas útiles para la promoción social y el manejo de grupos (campo laboral potencial).
- b) La necesidad de concretar la aplicación de la teoría en problemas prácticos.
- c) La ausencia de conocimientos generales en el área de economía (que en el plan 2004 quedó condicionada a su demanda específica).
- d) La debilidad en la manifestación de una ética profesional encaminada hacia el compromiso político y social.
- e) La necesidad de formación para el ejercicio de la docencia (campo laboral no previsto).

Por otro lado, el estudio de **factibilidad** mostró la ausencia de la licenciatura en *ciencias políticas y administración pública* en la región; con el plus de la posibilidad de consolidación de la formación profesional de los profesores que, en ese momento, se encontraban cursando o habían cursado la maestría en análisis político de la facultad que, en ese entonces, gozaba ser parte del padrón de excelencia de CONACYT.

Por último, juntar la *ciencia política* con la *administración pública* en una sola carrera pretendió obedecer a las **evaluaciones** del Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública aplicadas en 32 programas nacionales, (ídem: 8-9).

El resultado fue un plan de estudios, (ver anexo II) que al igual que el de la licenciatura en periodismo y comunicación, recuperó del de 1990 una articulación en dos grandes bloques:

PE 1997: SOCIOLOGÍA y, CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA

INFORMATIVO / EJES	FORMATIVO / VALORES Y HABILIDADES
-Eje Teórico – metodológico	- Ético – profesional
-Eje Histórico – económico	- Habilidades del pensamiento

-Eje Técnico – Instrumental	- Habilidades profesionales
-----------------------------	-----------------------------

El cambio curricular se manifestó en una estructura de tres *troncos* en los que se desplegarían los ejes de formación e información:

Tronco Básico Común	3 semestres
Tronco Disciplinar	5 semestres
Tronco Terminal	2 semestres

El tronco terminal resultó novedoso al lograr sintetizar los planteamientos y experiencias del PE anterior. Se articuló en dos grandes talleres, el de investigación y el de ejercicio profesional. Se pretendía no solo concentrar la formación, sino también permitir el acompañamiento de la institución, durante las primeras inserciones e intervenciones de los estudiantes en el campo profesional.

En conjunto, las dos licenciaturas tendrían una duración de 10 semestres (5 años) durante los cuales tomarían 54 materias que equivalían a 480 créditos.

Tronco Básico/Común	144 créditos	16 materias
Tronco disciplinar	240 créditos	30 materias
Tronco Terminal: de Investigación y Ejercicio profesional	96 créditos	8 materias
TOTAL	480 CRÉDITOS	54 MATERIAS

Es importante señalar que la propuesta de trabajar con o por créditos no solo era una modificación substancial a los PE anteriores, también implicó un reto para el sistema administrativo escolar de la UAQ que aún hoy no se supera. Si bien, el PDE 1995-2000 incluía entre sus políticas la necesaria *modernización administrativa*, que debería implementar la planeación y el control de los procesos y recursos, en la práctica fue claramente uno de los puntos más rezagados del

programa. En la UAQ, en ese momento, no todos los programas de licenciatura trabajaban o pretendían trabajar con el sistema de créditos.

5.6 La Tercer reestructuración curricular

La tercer reestructuración curricular comenzó a gestarse, (igual que la primera), sin tener aún una generación de egresados de ninguno de los tres nuevos programas de licenciatura que ofrecía la facultad. Algunos problemas, de ausencia, de integración entre los contenidos, pertinencia, repetición, fueron detectados, de manera interna, por los profesores, en ciertos ejes como el técnico – instrumental, por ejemplo, al ir desarrollándose de manera paulatina cada uno de los planes de estudio; sin embargo, lo que pareció definir la necesidad de reestructurar no solo los planes y programas de estudio, sino aun la vida académica misma, fue un factor exógeno e instituyente: la visita y resultados de una evaluación externa solicitada a los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior, (en adelante CIEES), llevada a cabo entre finales del 2000 y principios del 2001.

Las circunstancias de este tercer momento de reestructuración permitieron definir un ciclo, más o menos, regular de los procesos de diseño y modificación curricular en la facultad: el punto de partida pareció corresponder a un momento de *diástole* cardiovascular en el que la disciplina y su comunidad académica se llena, se empapa, de todo tipo de estímulos y circunstancias que le obligaron a dar una rápida respuesta al exterior. En un segundo momento, a manera de *sístole*, (para seguir con la metáfora) la misma disciplina y la comunidad que la sustenta se contraen dirigiendo este nuevo impulso a su interior.

El PE fundador fue un momento de *diástole* empapado por circunstancias de todo nivel: nacionales, regionales, locales, institucionales, académicas y siempre políticas. La primera reestructuración, en cambio, igual que el *sístole*, se avocó a la parte interna de la vida académica que cobijaba perspectivas y demandas tanto de profesores como de estudiantes en torno a la disciplina, la formación y el hacer

sociológico. El resultado: el PE 1990 se modificó formalmente hasta 1997 logrando 2 años más de duración que el primero.

En la segunda reestructuración, los elementos ya mencionados con anterioridad, inclinaron a pensar nuevamente en una *diástole*. Sin embargo, los procesos y experiencias de formación docente, enmarcados en el PDE 1995-2000, por vía de la maestría y el doctorado, (la cronología de los postgrados en la facultad fueron: 1991, especialidad en desarrollo comunitario. 1992 la maestría en análisis político, 1993, apertura, como sede, del doctorado en ciencias sociales de la UAM), principalmente, marcaron una nueva e importante discusión, en el interior de la facultad, sobre las formas de ordenar y estructurar el conocimiento, la teoría y la intervención, de y desde, las ciencias sociales. Esta pequeña *sístole*, se tejió en los cursos y foros con especialistas y, generó una amplia reflexión reflejada en el ordenamiento de la reestructuración.

La presencia de nuevas directrices administrativas y de financiamiento, externo, como ya se mencionó, marcharon a la par. Se encontró entonces dos formas de respuesta, integradas en un PE, que respondieron tanto al exterior como al interior. Sin embargo, pareció prevalecer la *diástole* ya que la discusión interna era más un efecto que causa.

El tercer momento de reestructuración mantiene en sus antecedentes las circunstancias descritas, pero, con el plus de un tiempo que permitió la acumulación y capitalización de las experiencias anteriores ante una mayor presencia institucional externa.

VI.- LA EVALUACIÓN DEL CIEES, ANTECEDENTE Y JUSTIFICACIÓN PARA EL TERCER REDISEÑO

En el marco de lo descrito y paralelo al inicio del proceso de reforma universitaria (1999-2003), en el que la Universidad Autónoma de Querétaro se vio inmersa, en noviembre del 2000 la facultad fue visitada y evaluada por uno de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, CIEES, (2001), que puso en la mesa lo que, desde la discusión nacional y regional, competía al nivel universidad y de facultad: una serie de recomendaciones que sentaron las bases inductivas hacia la búsqueda de solución o mejoramiento en ciertos rubros y problemáticas que se percibían en la facultad, entre ellas y de manera convergente, las deficiencias que presentaban los planes de estudio de las carreras que se ofrecían. Las recomendaciones hechas por el CIEES en ese momento, acentuaban los rubros y las líneas prioritarias del Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000 ya discutido en la primera parte de este trabajo. A continuación se muestra como las secciones del CIEES se empatan con las líneas de dicho programa.

6.1 Las recomendaciones del CIEES

Aquí se presentan las recomendaciones sintetizadas en las líneas y ordenamiento dadas por el CIEES. Se pone en cursiva la recomendación para diferenciarla de los comentarios adicionales.

1.- Administración de la unidad (o modernización administrativa, en el PDE)

El PDE 1995-2000 sostiene, refiriéndose al nivel medio y superior, que *“las instituciones presentan múltiples problemas en sus procesos de planeación, programación, presupuesto y evaluación”*. Lo que repercute, siguiendo la misma lógica, en el uso eficiente de los recursos, la infraestructura y las capacidades de

todo el personal. En este sentido, las recomendaciones en torno al aspecto administrativo de la facultad, señalaron que:

- Debería existir *mayor nivel de participación de la comunidad en el diseño del Plan Institucional de Desarrollo.*
- Se debería *adecuar la legislación a la nueva estructura de la FCPyS y sus programas* que ya se estructuraban por créditos siguiendo el concepto de flexibilidad del mismo PDE.
- La necesidad de *crear cuerpos colegiados intermedios y modalidades de participación autónoma de profesores y alumnos* que favorecieran la comunicación, la concertación, el consenso y la corresponsabilidad interna de la facultad tal y como lo proponían las políticas generales, (idem: 145) del PDE.
- Y para concretar lo anterior, *crear Manuales de Funcionamiento, Responsabilidades y Competencias* que sentaran las bases de la eficiencia y la calidad de la institución.

2. Planes y programas de estudio. (Políticas generales sobre diversificación, cobertura, calidad y eficiencia, en el PDE)

El sexto párrafo de las políticas generales del PDE, ya citado, decreta que se

“apoyarán las acciones de las instituciones que tengan como fin la creación de nuevas modalidades educativas, así como la reforma de planes y programas de estudio que consideren como criterios fundamentales: el mejoramiento de la calidad de la educación, los avances más recientes del conocimiento, la pertinencia de los programas y la eficiencia en el aprovechamiento de los recursos”.

Por modalidades educativas se entendía que eran aquellas que presentaran flexibilidad estructural con programas académicos multidisciplinares basados en el aprendizaje del alumno, la investigación y la vinculación inter y extra institucional. Para inducir el cumplimiento efectivo de tales políticas, el CIEES recomendó:

- Algo elemental como *definir el Perfil de Ingreso de cada uno de los programas* existentes en ese momento.

- Por concordancia, *precisar el Perfil de Egreso de cada uno de los mismos programas.*
- Pero, el punto detonante, *revisar los planes de estudio de las carreras de Sociología y Ciencias Políticas y Administración Pública y (para) consolidar la interdisciplinariedad en el Tronco Común Básico.*
- Y en concordancia con el punto anterior, para otro tronco, *elaborar programas semestrales de prácticas de investigación de campo complementarias a las de ejercicio profesional.*
- Acentuando el concepto de flexibilidad del PDE, *definir la posibilidad de que el número de materias optativas se incremente en las licenciaturas.*
- *Adecuar el número de créditos de las materias según las modalidades de enseñanza-aprendizaje de las licenciaturas.*
- *Especificar la pertinencia de optimizar el tiempo de duración de las carreras, entendiendo: reducir, según las tendencias internacionales.*
- *Reestructurar el plan de estudios de Periodismo y Comunicación, que como se mencionó ya, entre otras cosas, compartía 14 materias con los otros dos programas de la facultad por lo que se consideró que también podía compartir un tronco o área común.*
- Y, para apoyar la administración educativa, *homogenizar la presentación de los formatos de los programas.*

3.- Alumnado

Este rubro es el que menos recomendaciones tuvo, al menos, directamente. Bajo el supuesto, del PDE, que sostiene que en cuanto a los estudiantes, *“las instituciones educativas no realizan esfuerzos sistemáticos para identificar a los mejores, apoyarlos en su desempeño y estimularlos para que se superen,”*(ídem:140), el CIEES recomendó una medida de tipo administrativa:

- *Incluir requisitos de permanencia en el plan de estudios en los diferentes programas.*
- Una de cobertura y eficiencia: *abrir la carrera de Periodismo y Comunicación cada año.*

- Y la central, acorde al punto supuesto citado, *diseñar un programa de evaluación de los estudiantes.*

4.- Personal académico

Bajo el supuesto de que el nivel de formación académica, es igualmente proporcional al incremento de la calidad educativa, las políticas generales del PDE tienen como estrategia prioritaria y eje del programa, la “formación y actualización de maestros”, tanto en área de postgrados como de formación didáctico – pedagógica, al mismo tiempo que se impulsan las modificaciones curriculares que permitieran la integración de la actividad docente con la de investigación. Así el contexto, las recomendaciones del CIEES fueron:

- *Incrementar el apoyo para que la planta académica de cada programa cuente con estudios de maestría y doctorado.*
- *Proporcionar cursos de actualización y superación académica en aspectos didáctico-pedagógicos a todo el personal académico.*
- *Continuar y ampliar las redes de colaboración interinstitucional con PROMEP a fin de elevar los niveles académicos.*
- *Vincular a todos los docentes con el trabajo de campo.*
- *Definir el perfil profesiográfico en los talleres de investigación y de práctica profesional.*
- *Contratar más especialistas en ciencias políticas y administración pública bajo un perfil apropiado para esta licenciatura, (grado de doctor, de manera preferencial).*
- *Contratar más especialistas de tiempo completo en la licenciatura de periodismo y comunicación, (con privilegio al grado de doctor y la juventud).*
- *Precisar e informar sobre los criterios y la importancia de la evaluación de la práctica docente para la asignación de las materias.*

5.- Proceso de enseñanza – aprendizaje, (Calidad, en el PDE)

El rubro de calidad del PDE señala con respecto a los estudiantes que deberán propiciarse procesos de selección, para primer ingreso a la facultad, objetivos y equitativos. Agrega, que deberá impulsarse una formación integral que incluya, la cultura y el deporte y que, por otro lado, se promoverá la consolidación de aspectos formativos en los PE y el profesorado. En este sentido, las recomendaciones fueron:

- Que la coordinación de evaluación curricular de la facultad *debe revisar diferentes mecanismos para evaluar a los estudiantes (no sólo la docencia) con el fin de mejorar los niveles de enseñanza.*
- *2.- Al mismo tiempo, diseñar y operar un Programa de Formación de Profesores en cuestiones didáctico-pedagógicas.*

6.- Mecanismos de vinculación, (Calidad y Pertinencia, en el PDE)

El PDE marca cinco criterios para impulsar la oferta educativa. El primero, hacerlo con calidad; entendiendo ésta como una respuesta directa a la demanda que se asocia al segundo criterio: responder a la solicitud de servicios de las entidades. El tercero, desalentar la creación de nuevas instituciones públicas donde exista capacidad para absorber la demanda. Cuarto, procurar el desarrollo equilibrado de la oferta educativa en contraste con las necesidades sociales y las aspiraciones formativas de los educandos, y por último, el quinto y más importante, según el PDE 1995-2000 (p145):

“considerar los mercados laborales, el desarrollo de las profesiones, los requerimientos del sector productivo, las necesidades tecnológicas, así como las perspectivas de desarrollo regional, local..”

Por consecuencia, las recomendaciones para la institución fueron:

- *Realizar seguimiento de egresados por programa.*
- *Diagnóstico del estado actual del mercado de trabajo en cada programa.*
- *Establecer una política de vinculación laboral planificada.*
- *Incrementar la coordinación entre profesores, instituciones y asesores.*

- *Proponer proyectos y prácticas profesionales de común acuerdo entre autoridades del programa y estudiantes, así como proporcionar los apoyos en función de las capacidades y recursos.*

7.- Infraestructura y equipamiento, (Calidad, en el PDE)

Este punto de las políticas nacionales del PDE 1995 – 2000 es el menos abundante y al mismo tiempo específico. Anota que en aras de la calidad educativa “se apoyará la ampliación y mejoramiento de a infraestructura, los espacios físicos y el equipamiento dando preferencia a las instituciones que desarrollen programas y acciones comunes”, (ídem: 46), lo que implica una clara inducción vía el financiamiento para este rubro, a través del programa para modernizar la educación superior (FOMES). Por lo anterior, las recomendaciones fueron:

- *Fortalecer el equipamiento de los distintos espacios académicos y administrativos de la unidad.*
- *Ampliar el acceso y la calidad de los servicios informáticos tanto de profesores como del alumnado.*
- *Construir y equipar una cafetería para la convivencia de los estudiantes y profesores.*

8.- Financiamiento

En el parteaguas de las políticas educativas, que fue el proyecto de gobierno del sexenio zedillista, el discurso oficial afirmaba que “*la educación será una altísima y constante prioridad,(...),tanto en sus programas como en el gasto público que los haga posibles*”. Sin embargo, como ya se mencionó antes, la única vía que lo haría posible era al mismo tiempo declarada como uno de los temas “*más complejos de la agenda educativa*” (ídem: 163): el financiamiento. Con el proceso en marcha de la federalización de los recursos, el PDE tenía como objetivo aumentar los recursos públicos destinados al subsistema tecnológico dependiente directo de la SEP, al mismo tiempo que “*estimular la diversificación*

de fuentes de financiamiento” para la educación superior en un cuadro de “*mayor eficiencia y transparencia en el manejo de los recursos*”, (idem: 159), por ello, los CIEES recomendaron en la facultad:

- *Recurrir a fuentes alternas de financiamiento mediante el desarrollo de proyectos de consultoría, cursos de educación continua, cuotas de recuperación, diplomados, así como fortalecer los apoyos económicos ya existentes (FOMES, PROMEP, etc.).*

El documento elaborado por los CIEES, recogió las situaciones institucionales de la facultad y las preocupaciones de la comunidad académica para devolver una evaluación negativa que colocaba los dos de los programas, comunicación y periodismo y, ciencias políticas y administración pública, en el nivel 3 y uno, el de sociología, en el 2. Al mismo tiempo devolvió las recomendaciones citadas en el entendido de que observarlas permitiría una mejor evaluación y acceso al financiamiento.

El documento fue sometido a discusión interna para valorar los aspectos fundamentales que permitirían el desarrollo de la facultad. La mayoría de los puntos señalados encontraron una respuesta favorable, casi inmediata, a la entrega de los resultados de los CIEES, pero el tema nodal de la reestructuración de los programas se llevó más tiempo.

6.1 El Congreso Interno de la FCPyS

En consecuencia con el proceso de Reforma Universitaria y en el marco de esta evaluación, en el 2002 se llevó a cabo el congreso académico de la facultad de ciencias políticas y sociales, (FCPyS, 2002), en el que participaron directivos, maestros y alumnos. La discusión se centró en las observaciones hechas por los CIEES y cómo se abordarían, desde diversas perspectivas, los puntos específicos para cada licenciatura. Éstos y el resto de los rubros se retomaron como punto de partida para formular el **objetivo, función y misión** general de la Facultad como

un intento de adecuación y respuesta tanto a las demandas internas como las externas.

Los resultados obtenidos en las mesas de trabajo se centraron básicamente en definir el **Objetivo de la Facultad**:

“La Facultad de Ciencias Políticas y Sociales debe ser un centro académico que tenga como tareas primordiales: la enseñanza, la investigación, la difusión en el campo de las ciencias sociales. Su función básica debe consistir en formar científicos, profesionales y humanistas del más alto nivel académico, capaces de competir en el rango más exigente del mercado de trabajo local, nacional e internacional. Como institución pública de educación superior autónoma del Estado, debe sostener como principios básicos: la libertad de cátedra y la investigación y tiene la obligación de formar a sus egresados con sentido crítico y responsabilidad social, capaces de incidir en los procesos de desarrollo, así como con habilidades profesionales que les permitan ser agentes de cambio y promotores de bienestar social”.

La visión:

“La Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, en el año 2010, es una Institución de Educación Superior bien consolidada que ha sido certificada en el primer nivel por organismos evaluadores externos de educación superior, lo que permite responder a lo siguiente:

- *Satisfacer la demanda potencial de la sociedad en las carreras profesionales y de los programas de posgrado que ofrece.*
- *Cuenta con programas de estudio flexibles y con calidad certificada, lo que permite una movilidad de docentes y alumnos integrando redes regionales, nacionales e internacionales de colaboración.*

- *Proporciona a la región la demanda de científicos, profesionales y analistas del más alto nivel académico que satisface los requerimientos que la sociedad plantea.*
- *Cumple cabalmente con las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión que la sociedad demanda por lo que su compromiso social es plenamente cubierto"*

Y la misión:

"La Facultad de Ciencias Políticas y Sociales es una Institución de Educación Superior que tiene como tarea primordial la enseñanza, investigación y difusión en el campo de las Ciencias Sociales. Su función sustantiva es la de formar científicos, profesionistas y humanistas del más alto nivel académico con habilidades que les permitan ser agentes de cambio capaces de incidir en los procesos de desarrollo y promotores del bienestar social".

Para cumplir con estos fines se hicieron consideraciones sobre los planes de estudio, observándose la necesidad de adecuarlos a los objetivos y posibilidades planteadas por la institución y, además, ajustar los contenidos a las necesidades sociales, el contexto económico y las demandas de la política educativa, expresadas en los criterios de evaluación externa y políticas de financiamiento.

Se precisó que el modelo educativo, a nivel interno, debería garantizar el aprendizaje de los alumnos y transformar el carácter presencial de la enseñanza integrando la investigación, la vinculación de la teoría con la práctica en trabajos de campo, aunado a una clara definición del servicio social y las prácticas profesionales. En resumen se definieron las funciones y características generales que debería cumplir la formación en todas sus etapas.

Se recomendó la revisión del proceso general de ingreso a la facultad así como delimitar si éste debería ser inductivo, evaluativo, selectivo, de diagnóstico o más de alguna de estas combinaciones. Lo importante, en todo caso, era ayudar

a la orientación vocacional e informar sobre los programas, su organización, contenidos y fines.

Los planes deberían operar con base en créditos a fin de garantizar la convalidación de estudios previos y la vinculación con otras facultades y universidades nacionales y extranjeras.

6.2 La Reforma Universitaria

De forma paralela al congreso interno, en enero de 2003, la Universidad Autónoma de Querétaro, en el cierre del proceso de la reforma universitaria, propuso a la comunidad universitaria el “Modelo Educativo Centrado en el Aprendizaje”, (UAQ, 2003), como elemento rector de todos los programas educativos (PE) de la institución.

Dicha propuesta tiene como base una educación centrada en el aprendizaje y la flexibilización de los planes de estudio como ejes de la transformación del modelo educativo de la Universidad.

Los elementos sintéticos de este modelo educativo son:

- Orientación humanista, integral, de calidad y excelencia, sustentada en los más altos valores éticos y de compromiso social.
- Enfoque inter y multidisciplinario para abordar los conocimientos teóricos y metodológicos combinando la educación presencial con actividades de aprendizaje fuera del aula, cuyo diseño, coordinación y operación recae en los académicos organizados en cuerpos académicos,(ídem: 18).
- Educación centrada en el aprendizaje y construcción de conocimientos y habilidades necesarios para aprender a aprender, que se beneficie con el intercambio sistematizado de saberes derivados de la confrontación con la realidad.

- Modelo flexible el cual requiere que la docencia, investigación y extensión sean elementos sustantivos en la formación de los estudiantes.
- Orientar y seguir las trayectorias escolares de los estudiantes a través del programa de tutorías, (ídem: 13), como complemento a las evaluaciones que los profesores hagan en sus asignaturas al desempeño académico de los alumnos.

En cuanto al perfil genérico de egreso de la UAQ, el modelo establece que:

“Todos los egresados de la UAQ contarán con una formación integral, sólidos conocimientos básicos que permitan su aplicación en una práctica profesional exitosa en el mercado sustentada en valores éticos y de responsabilidad social. Los egresados en su formación habrán desarrollado la capacidad de liderazgo, de trabajo en equipo y de resolución de problemas, el pensamiento creativo, crítico y reflexivo; contarán con conocimientos en el uso de nuevas tecnologías y habrán constituido las habilidades intelectuales necesarias para aprender a lo largo de sus vidas, incorporando adecuadamente nuevos conocimientos en su práctica profesional”.

El modelo agrega que los valores y actitudes en los cuales estará sustentada la formación del egresado de la UAQ son:

- Compromiso social, con la universidad y con su propia formación.
- Valores éticos, honestidad, tolerancia y respeto.
- Actitud emprendedora, con iniciativa, creativa e innovadora.
- Capacidad de liderazgo, de adaptación al trabajo en equipo y en grupos interdisciplinarios.

En resumen: tres eventos: evaluación CIEES, con sus repercusiones presupuestarias, a nivel de planeación y desarrollo, contraídos en el programa de fortalecimiento institucional (PIFI), el congreso académico de la FCPyS y la propuesta del modelo educativo de la UAQ, son los elementos explícitos que enmarcaron el propósito, en un principio, de rediseñar por tercera vez en la historia de la facultad, los planes y programas de las tres licenciaturas de la facultad.

Es importante mencionar que, al hablar de rediseño curricular, en cualquier circunstancia que éste se dé, estamos hablando de un proceso de amplio espectro que involucra distintas dimensiones de la planeación educativa en donde los procesos institucionales, de tipo administrativo, académico, financiero y político, impactan directamente a cada uno de los miembros de la comunidad involucrada. Al respecto, Díaz Barriga, (1995) destaca que la evaluación curricular genera (inevitablemente, asumimos) un conjunto de resistencias en los sujetos que se relacionan de alguna manera con el programa o la acción educativa a estudiar. Ezcurra, citado por Díaz Barriga, (ídem), dice que *“Es indispensable encontrar un diseño que permita reducir dicha resistencia así como preparar a las escuelas para la adopción de la nuevas prácticas”*, agrega, que las resistencias son más comunes en los niveles de mandos medios, en un contexto de total desconfianza, que no solo obstaculizan el proceso, sino que erosionan la validez y confiabilidad de la evaluación misma.

VII.- LOS AVATARES DEL PROCESO

7.1 Primera fase

En un primer momento, entre junio del 2002 y junio del 2003 se intentó realizar el tercer rediseño en la historia de la facultad de ciencias políticas y sociales de la UAQ. Aunque se habían tomado cursos de preparación como: *Los nuevos modelos educativos para la enseñanza superior. Panorámica internacional y Enfoque Constructivista del Aprendizaje*, ambos de ANUIES, (Lenhe, M.: 2002), la comisión anterior, nombrada para tal proceso, no logró el consenso suficiente debido, en parte, al desgaste de la dirección en su intento de sacar la evaluación curricular en *express*, y también, a la inanición por inasistencias del cuerpo docente, que reflejó la tensión entre responder de manera entusiasta e inmediata a los requerimientos externos, y responder, rescatando las experiencias curriculares anteriores, por vía de una reflexión propia más consensada. El momento culmen de esta tensión interna fue el 4 de junio del 2003 cuando la dirección convocó al colegio de profesores para la revisión y aprobación del documento borrador de rediseño, para las tres licenciaturas, con el objetivo de enviarlo a los “expertos” externos para su respaldo.

La conclusión de esta reunión, a la que asistieron la mayoría de los profesores, fue revisar con el apoyo de un experto interno, es decir, de la propia universidad, el trabajo realizado por las comisiones de rediseño, en virtud de los comentarios que señalaban *ausencias en la discusión* de varios elementos importantes recomendados por el CIEES, el congreso interno de la facultad y el modelo de la UAQ, además, de falta de claridad en conceptos básicos como *diseño, modificación, cambio o evaluación curricular, práctica docente, organización curricular, flexibilidad, aprendizaje, organización académica, modelo educativo*, que no eran comprendidos de la misma manera por todos y cada uno los miembros del colegio de profesores.

En estas observaciones, propuestas por una fracción del colegio de profesores, la idea fue trabajar sobre una conceptualización distinta a la meramente instrumental que proponían las políticas educativas y que parecía, se respondería inmediatamente y de manera poco crítica. La capitalización, por parte de esta fracción, de experiencias anteriores en reestructuración curricular, señaló la pertinencia de recordar y recrear los espacios de discusión necesarios y previos, a todo proceso de modificación en el plan de estudios. La primera acción fue programar un espacio-curso, sobre *diseño curricular*. Se invitó a un profesor – investigador de “casa”, el Dr. Luis Ibarra, catedrático de la UAQ que conoce diversos aspectos de la vida institucional y académica de la universidad, y cuya formación y perfil permitió tener una perspectiva mucho más cercana, precisa y reflexiva, respecto a las demandas internas y externas.

Como resultado se estableció una propuesta de agenda de trabajo que en ese momento evidenció, una vez más, la falta de criterios homogéneos que justificaran el rediseño mismo. El colegio de profesores nombró una comisión integrada por la Dra. Ana Isabel Roldán Rico, la Soc. Edita Solís y la Lic. Vanesa Muriel, que reunió y sintetizó las aportaciones individuales sobre los principios y conceptos que lo hicieran posible. Con ello se entró en **una segunda fase** de conducción del proceso.

7.2 La segunda fase

En el principio de este segundo momento la respuesta, al acuerdo de hacer llegar a la recién formada comisión las aportaciones individuales, fue muy inferior a lo esperado. Con estas condiciones, la dirección de la facultad solicitó el apoyo de la asesoría externa del ANUIES que en ese momento asesoraba el proceso de reforma institucional de la UAQ. Esta intervención no tuvo mayor eco ya que las reflexiones y aportaciones de los profesores, conducidas por la comisión, se orientaron a organizar el proceso desde las bases, recuperando la experiencia curricular de la facultad sin responder acriticamente a las demandas externas. Los fundamentos y conceptos propios permitieron reiniciar un nuevo proceso de

discusión interna sobre el *modelo educativo*, el tipo de *organización curricular* y la metodología de trabajo que recuperó la historia hecha por la facultad en sus procesos de evaluación curricular, al mismo tiempo que el proceso de formación y desarrollo del cuerpo docente.

Es remarcable que en este momento la facultad había agotado el tiempo para cumplir con sus compromisos institucionales de respuesta, por un lado a la evaluación externa del CIEES y por otro, derivado del primero, de planeación y desarrollo, contraídos ante el novedoso programa integral de fortalecimiento institucional, (PIFI). Ambas situaciones ejercían una fuerte presión que se concentró en la necesidad de concluir la reestructuración.

Del curso de *Diseño Curricular*, las aportaciones del colegio de profesores y luego, el trabajo para la elaboración de los fundamentos de la comisión central de rediseño, rescataron las propuestas de autores como Antanas Mockus (1990: 167-178) y sus *Lineamientos sobre programas curriculares*, con un enfoque profesionalizante, *Los principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza* de Pierre Bourdieu *et al* (1989) en el marco de las reflexiones y consideraciones acerca de los *Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio* de Ángel Díaz Barriga (1981). Los elementos retomados estructuraron los fundamentos de un rediseño que se convirtió, igual que los anteriores, en reestructuración al mismo tiempo que marcó un acuerdo colectivo importante y necesario para el desarrollo del proceso.

VIII.- LA TERCERA REESTRUCTURACIÓN: BASES CONCEPTUALES QUE ORIENTARON EL REDISEÑO DE LAS LICENCIATURAS

Una vez que la comunidad académica, (colegio de profesores), logró los acuerdos en cuanto a documentos, conceptos y formas de trabajo básicos, se partió del supuesto, indicado con anterioridad, **que todo proceso de formación académica está inscrito en una serie de determinantes sociales, económicas, políticas, ideológicas y culturales que lo condicionan tal y como lo hemos intentado mostrar.** Estas determinantes se comprendieron más claramente, en una suerte de red conceptual, y mostraron que la educación, la ciencia y la ideología son una unidad condicionada, indisoluble e invisible para la mayoría.

Desde tal perspectiva estas premisas se lograron a partir de una reflexión y apropiación colectiva fruto de las discusiones estimuladas por los cursos y las aportaciones por escrito recibidas como tarea final. Los puntos y concepciones de partida fueron tres:

1.- El avance del **conocimiento científico** (la generación de conocimientos), de la **disciplina** (ciencia para ser enseñada) y la **profesión** (aplicación del conocimiento en determinadas situaciones), son dimensiones que se consideran como las directrices fundamentales que incorporan a su vez otros espacios.

La comisión para la reflexión sobre *los contenidos de la enseñanza*, encabezada por Pierre Bourdieu y Francois Gros, (1988), en Francia, señalaban como primer principio la revisión periódica de los programas para la actualización de los: “saberes exigidos por los progresos de la ciencia y los cambios de la sociedad”, (ídem: 95) sin que ello implique el aumento de los contenidos sino por el contrario, mantener el equilibrio, “disminuir la extensión”, (ídem) sin bajar el nivel que deberá mantenerse e incluso mejorarse a través de un cambio y control en el aprendizaje mediante la evaluación.

Del mismo modo, en el segundo principio, resalta el imperativo educativo de enseñar lo pertinente, “*ofrecer modos de pensamiento dotados de una validez y una aplicación general*”, particularizando que, “*hay que cuidar que la enseñanza*

no permita que subsistan lagunas inadmisibles, (...), en particular en materia de modos de pensamiento o de habilidades fundamentales”, (ídem: 96).

Desde estos principios se asumió que el rediseño y el modelo educativo de la facultad de ciencias políticas y sociales no debería ser circunscrito únicamente a las exigencias del mercado y la profesión como lo marcaba la política educativa, de ser así estaríamos imprimiéndole una visión parcial, utilitarista y desvinculada de las bases epistemológicas y filosóficas del conocimiento y, de alguna manera, limitando la posibilidad de que los progresos de la ciencia pudieran ser construidos desde la licenciatura, restringiéndolos al posgrado o a los centros de investigación.

Así, el primer paso fue construir la **“arquitectura del campo del conocimiento”** para cada una de las tres licenciaturas en la línea de lo que Mockus, (1990), reconoce como el equilibrio entre coherencia conceptual, capacidades y habilidades profesionalizantes, resaltando que tal arquitectura debería partir de los saberes en los que los profesores son fuertes (ídem: 175).

Como se señaló anteriormente, hay una tendencia externa en la política educativa a considerar la formación orientada por la práctica profesional (estrictamente lo laboral o la supremacía del modelo norteamericano, es decir, la productividad) dejando de lado principios axiológicos, éticos, culturales, estéticos y humanistas que reclama la profesión misma. Esta tendencia, como es de suponer, ha encontrado eco dentro de la comunidad académica, sin embargo, hubo voces mediadoras que en sus textos de aportación mencionaron:

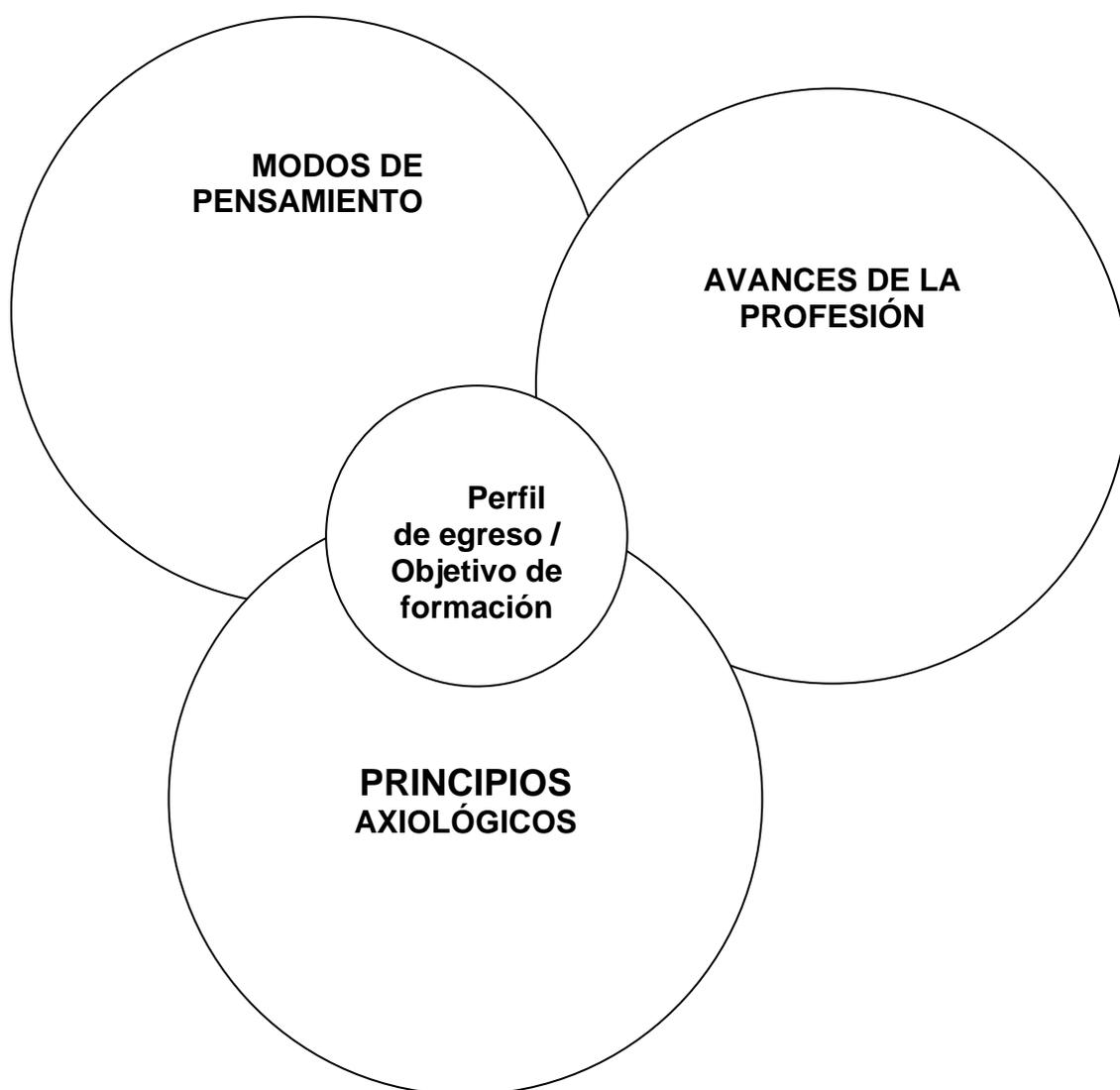
“... la universidad debe esclarecer que la sociedad también plantea una necesidad manifiesta, que aporte a los estudiantes no solamente habilidades y destrezas para actuar, sino formas de pensar la sociedad y la realidad en que se desenvolverá como un “profesional”, dado que hay que transformar al mundo y elevarlo a condiciones superiores”(archivo personal, 2004).

Este aspecto creó la coyuntura para un punto más de reflexión que nos llevó a discutir cuál es la *esencia de la formación en el nivel de licenciatura y su relación con otros niveles*. De igual forma, siguiendo a Bourdieu y Mockus, cuáles son los modos de pensamiento pertinentes en la actualidad y cuáles son los nuevos saberes impuestos por los cambios económicos, técnicos y sociales, englobando todo lo anterior en los valores y el compromiso social de las disciplinas.

La integración de estas tres dimensiones nos mostraría el núcleo del cual se proyecta concretamente el perfil de egreso, para fines institucionales y el objetivo de la formación para fines pedagógicos.

8.1 ARQUITECTURA DEL CAMPO DE CONOCIMIENTO

(LOS CIMIENTOS)



2.- Los *modos de pensamiento* dotados de validez y aplicación generales, según Bourdieu, (1989), deben ser, sin cuestionamiento alguno, la base de la formación científica y disciplinar, pero, siguiendo al mismo autor, asegurando **la asimilación reflexiva y crítica de los modos de pensamiento fundamentales**, (ídem).

En el mismo sentido, desde la perspectiva latinoamericana, Mockus, (1990), coincide al señalar que

*“contra los currículos enciclopedistas es necesario reivindicar una **jerarquización** que logre decantar y ordenar (...) aquello que es realmente indispensable para la formación de un colega o de una profesión: Un núcleo disciplinario o profesional”, (ídem: 171-172),*

al mismo tiempo que, acorde a los nuevos avances de la psicología educativa, tecnología de la información etc.,

*“el eje de la nueva Universidad puede ser precisamente el trabajo **sobre el trabajo del estudiante** (...) buscando nuevas formas intensas y eficaces de cooperación profesor-alumno y alumno-alumno orientadas a la crítica y perfeccionamiento de las realizaciones del estudiante” (ídem).*

Ambas posturas, Bourdieu y Gros, en Francia y Antanas Mockus en Colombia, encontraron un buen nicho de aplicación en el modelo educativo centrado en el aprendizaje que la UAQ propuso en el 2003, y más aún, en el proceso de reestructuración de la facultad en el 2004.

Al seguir los lineamientos del modelo de la UAQ aceptamos compartir la propuesta del mismo y, se agregó, que lo de *centrado en el aprendizaje* debe aludir no solo a los estudiantes, sino también a los profesores, sin olvidar que este *aprendizaje* debe venir acompañado de una clara definición.

Para nuestra propuesta, el aprendizaje se definió como una reelaboración constante de lo aprendido de manera tal que quienes participan del proceso de aprender adquieren nuevos significados, (Pansza, M. *et al*: 1997).

Un **aprendizaje significativo**, como lo acuña Ausubel, (Casanueva, P. “*Evaluación educacional formadora*”, <http://www.monografias.com>), no sólo se restringe a la voluntad e intensidad de aprender o de allanar el camino de contenidos obsoletos, además, se vincula con la coherencia de las experiencias de aprendizaje.

Algunos de los maestros que hicieron su aportación por escrito, (archivo personal 2004), consideraron y coincidieron que la organización curricular de las 3 licenciaturas debería ordenar los contenidos por problemas sociales, conceptualizados como “*objetos de transformación*”, (Díaz B: 1984: 35).

El *objeto de transformación* devino en un concepto que integra la triada del conocimiento, (conocimiento/contenido, sujeto que aprende/ aprendizaje, sujeto que guía/ enseñanza) y la formación profesional de manera dialéctica. En esta relación, el eje del trabajo docente es, como lo señala Mockus, el trabajo del estudiante para construir conocimiento y habilidades haciéndolos significativos.

Para ello fue importante reflexionar y acordar que el objetivo de la formación académica sería la generación de conocimiento a través de los objetos de transformación, por lo que los cuerpos académicos (CA), nuevos actores en la escena de la educación superior donde profesores de tiempo completo y grado mínimo de maestría se agrupan por líneas temáticas de investigación, adquirirían suma importancia, como lo señala el modelo educativo de la UAQ.

Los cuerpos académicos, al proponerse generar conocimiento compartido, no sólo fortalecen las prácticas académicas, sino que aseguran la asimilación reflexiva y crítica de los modos de pensamiento fundamentales a la vez que construyen metodologías y técnicas tanto para la investigación como para la docencia. Mockus propone que

*“Al determinar el “núcleo profesional” se trata de seleccionar un grupo reducido de **realizaciones ejemplares** cuya apropiación convierta al estudiante en un virtual miembro de la correspondiente comunidad profesional o disciplinaria”,*

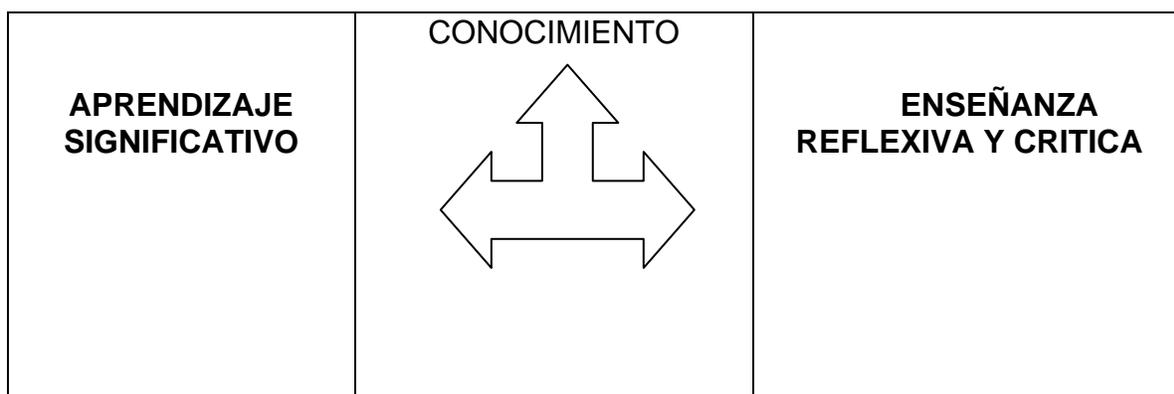
por realizaciones ejemplares Mockus,(1990: 173), se refiere a *obras completas*, que bien pueden ser las líneas de investigación de un CA, que fundamentan gran parte de la práctica de una comunidad disciplinaria.

8.2.- ARQUITECTURA DEL CAMPO DE CONOCIMIENTO

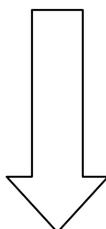
(LA ESTRUCTURA)

OBJETOS DE TRANSFORMACIÓN

(Problemas y/o procesos sociales)



CUERPOS



ACADÉMICOS

3.-En cuanto a la materialización de estas reflexiones, los planes de estudio y su modelo curricular, se propuso trabajar con algunos conceptos específicos de los ineludibles ingredientes del buffet de políticas educativas para la educación superior bajo los siguientes criterios:

a.-**Flexibilidad** que comprenda el diseño de los planes de estudios, en sus contenidos y por créditos, para que haga compatible la movilización de los estudiantes a otros programas de formación, locales, nacionales e internacionales, con el fin de ofrecerles la posibilidad de articulaciones diversas, tanto a nivel interdisciplinar, de intervención profesional, como de experiencias pedagógicas. Los estudiantes tomarán decisiones sobre lo que sería su programa de estudios y sus opciones. Adicionalmente, después de ciertos créditos el PE consideraría una salida intermedia con valor técnico-universitario como lo proponen el modelo educativo de la UAQ.

Con ello se retomó algunos puntos de la propuesta de Mockus para la universidad colombiana:

- *“permitir una formación diversificada según los intereses de los estudiantes.”*
- *“permitir una vinculación entre el pregrado y las líneas de investigación”*
- *“permitir una actualización permanente de los contenidos de los planes de estudio mediante la introducción de elementos recientes”,*
(ídem: 172).

b.- La flexibilidad y capacidad de revisión y modificación continua, de los programas, se sustentó en los principios ya citados de Bourdieu y Gros, (1989): son **progresivos** en su articulación vertical y **coherentes** en la vinculación horizontal,(ídem: 97), además de que se estructuran en etapas formativas que ordenan los contenidos en secuencias, lo que permite considerar el tránsito desde una formación básica, sólida y de menores niveles de especialización hacia conocimientos más especializados y generadores de conocimiento, tanto para la disciplina como para la profesión, al mismo tiempo que se responde con ello a las circunstancias y demandas del contexto local, nacional e internacional.

c.- El **equilibrio entre los contenidos analíticos y los prácticos** se consiguió al definir su interdependencia con el fin de evitar repeticiones innecesarias, al mismo tiempo que se consideró todos aquellos de carácter

indispensable. Bourdieu y Gros señalan que *"la búsqueda de la coherencia debería reforzarse con una búsqueda del equilibrio y de la integración entre las diferentes especialidades, entre las diversas formas de excelencia"*, (ídem: 103), en pocas palabras, se deben incluir ejemplos de aplicación a través de experiencias diversas de aprendizaje, trasladando los objetivos de aprendizaje hacia otros espacios, fuera del aula, en los niveles y los espacios de formación sin descuidar la adquisición de *"hábitos de pensamiento, de técnicas e instrumentos cognoscitivo indispensables para conducir un razonamiento riguroso y reflexivo"*(ídem: 104).

Llegar a estos acuerdos no fue fácil. Los fases marcadas anteriormente, los tiempos acumulados, los compromisos institucionales en puerta y la discusión y tensión constante entre la comunidad académica que buscaba consenso en torno al sentido, fines y conceptos del rediseño, fue aliviada por una visita externa.

Tres meses después del curso de *diseño curricular*, de la conformación de la comisión central de rediseño, de la recepción y tratamiento de las aportaciones escritas; la comisión ampliada, que incluía a la central, las coordinaciones de licenciaturas, secretaría académica y dirección, recibió, una vez más, a la maestra Dolores Sánchez Soler en calidad de asesora externa de la UAQ, por parte de ANUIES. La comisión central realizó para la visita una exposición del trabajo, mecanismos y logros alcanzados hasta ese momento. Sánchez Soler lo encontró interesante y con bastantes posibilidades de seguir desarrollándose por lo que avaló ampliamente la propuesta de arquitectura, tanto del conocimiento como de la estructura, dándole con ello un reconocimiento que permitió destrabar las resistencias internas de algunos miembros del colegio de profesores.

Una vez acordados, discutidos, operativizados y acordados los elementos básicos se señaló el orden en que integrarían el desarrollo de la arquitectura de los programas:

- flexibilidad

- progresión (relación vertical)
- coherencia (vinculación horizontal)
- equilibrio (teoría y práctica)
- experiencias diversas de aprendizaje
- construcción de conocimiento vs aprendizaje memorístico
- evaluación continua
- nivel de exigencia

IX.- MECANISMOS DE OPERACIÓN

9.1 La tercera fase

Hasta lo anterior podríamos considerar una segunda fase, en la que se discutieron y aprobaron los conceptos básicos y se sentaron los cimientos arquitectónicos de la reestructuración curricular.

Trabajo permanente, acuerdos y voluntad institucional constituyeron los principales ingredientes para formas de operar que fueron de lo *formal-institucional* a lo *formal- comunidad- acuerdo* y viceversa. Los mecanismos aquí tratados los ubicamos en el segundo, para acentuar la diferencia, con los mecanismos y formatos que la UAQ propone, dentro de un contexto mucho más amplio de políticas administrativas.

La tercera fase inició con una consulta general al colegio de profesores que tomó en cuenta las características generales de formación académica, el programa de adscripción y, el tipo de contratación. Las categorías de la consulta integraron los rubros y orientaciones ya presentados hasta el momento:

- *Conocimiento de la estructura curricular actual*, es decir, el plan de estudios, sus programas, sus niveles de integración, objetivos por tronco etc.
- *Perfil de práctica profesional y de egreso*, entendido como el conjunto de conocimientos, habilidades profesionales, actitudes y compromisos sociales que de acuerdo a la experiencia académica y profesional de los profesores debía ser transmitida a los estudiantes de cada licenciatura.
- *formación básica y disciplinaria*, que buscó precisar los conocimientos básicos en la formación científica y disciplinar **pertinentes**, desde la perspectiva de los profesores, para entender y explicar las actuales transformaciones sociales y el compromiso de las disciplinas con la sociedad.

- *proceso de enseñanza-aprendizaje*, que recogió la opinión docente sobre las nuevas consideraciones en torno a la formación centrada en el aprendizaje.

Con la sistematización general de la información obtenida, la comisión central detectó los elementos principales sobre los que el colegio de profesores coincidió dentro de cada una de las categorías.

Después de la consulta, y con los elementos acordados respecto a la arquitectura del rediseño, se hizo una nueva convocatoria al pleno de los profesores. El objetivo fue hacer un bosquejo de las principales líneas sobre las cuáles se estructurarían los campos temáticos (después llamadas unidades de aprendizaje) que le dieron estructura a la formación básica y disciplinar de los programas de estudio. Se seleccionaron los más importantes. Posteriormente se invitó a los profesores especialistas en cada campo temático a que desarrollaran los contenidos de las materias, su secuencia e integración, en cada una de las unidades de aprendizaje propuestas.

9.2 El mecanismo formal-institucional: agenda según el formato institucional

En contraste con lo ya dicho, es importante mostrar los mecanismos predeterminados institucionalmente para llevar a cabo un proceso de cambio o modificación curricular. Lo siguiente es la agenda institucional de trabajo con las adecuaciones sufridas durante el proceso. Las actividades de coordinación de la comisión central fueron cuidando el equilibrio entre los mecanismos internos de trabajo, *formal-comunidad-acuerdos* y el externo, *formal-institucional*.

Agenda

- Detección de necesidades: contexto que enmarca el rediseño del plan de estudios.

1. Factores internos: organización académica y administrativa, planes y programas de estudio, necesidades de formación docente, nuevas condiciones relacionadas al aprendizaje. Se tomaron, como documentos base, el congreso interno de la facultad y sus resultados además del modelo educativo de la UAQ ya citados.

2. Factores externos: políticas y lineamientos educativos, (CIEES), mecanismos de financiamiento, (FOMES, PIFI), necesidades sociales, (espacios institucionales de vinculación y extensión), campos profesionales, (ubicación y seguimiento de los egresados).

- Evaluación interna y externa de los programas de estudio de todos los programas de la facultad.

1.-En lo interno: el nuevo ingreso y su alta demanda, revisión y aprobación semestral de los programas de estudio en el consejo académico, evaluaciones docentes, evaluaciones finales de los cursos, promedios de reprobación y deserción, promedios de aprovechamiento en los alumnos.

2.-En lo externo: servicio social, talleres de prácticas profesionales, talleres de investigación, seguimiento de los egresados.

Todos los puntos fueron revisados críticamente por el colegio de profesores frente a la propuesta de arquitectura curricular presentada por la comisión central conformada en el inicio de la segunda fase.

La mecánica de trabajo tuvo como eje una serie de reuniones constantes en tres formatos:

- Plenaria del colegio de profesores,
- Comisión y coordinaciones de programas,
- Comisión, coordinaciones de programas y profesores por programas.

La primera tarea operativa fue definir la agenda general, los plazos y las responsabilidades para realizar el ineludible rediseño. Después del nombramiento de la comisión central, nombrada el 4 de julio del 2004 al final

del curso sobre *evaluación curricular*, se constituyó una comisión ampliada que incluía los coordinadores de programas, el colegio de profesores y los cuerpos académicos.

La **agenda general** incluyó una serie de actividades tanto de índole documental como práctico:

- Reunión de los elementos para la justificación del rediseño. (Recuperación del documento de evaluación del CIEES).
- Consulta a profesores y estudiantes con la intención de recoger algunas consideraciones sobre: enseñanza y aprendizaje, estructura de los planes de estudio, ambiente escolar y trabajo administrativo de la facultad. (Se tomó el resultado del congreso interno de la facultad y, adicionalmente, se elaboró un cuestionario que indagó estos aspectos en el colegio de profesores y a la comunidad estudiantil).
- Redefinición del perfil de egreso: reunión de documentos sobre los egresados de la facultad, consultas telefónicas con empleadores, reportes de colegios de profesionistas de cada área, revisión de perfiles de egreso de otros programas afines y de la misma licenciatura.
- Estructura curricular: resultados del curso sobre diseño curricular, acuerdos y seguimiento.
- Trabajo colegiado a través de la comisión central y la comisión ampliada para la elaboración de los nuevos planes y programas con base en el modelo y la estructura acordada.
- Elaboración del documento final: comisión central
- Presentación ante instancias universitarias: comisión central
- Calendarización general de acuerdo a los plazos institucionales: agosto 2003, junio 2004

Con esta agenda, y los acuerdos previos consensuados en el pleno del colegio de profesores, la comisión central de rediseño y la comunidad académica de la facultad, en el interés por sacar adelante el proyecto de modificación

curricular, trabajó conjuntamente con la dirección y coordinaciones de las tres licenciaturas en el eje rector que sustentó a cada uno de los programas y, por consiguiente, el proyecto de facultad que se pensó en el contexto de todo lo antes citado.

X.- MODELO CURRICULAR

La elaboración de todo plan de estudios no es una tarea sencilla, la compleja interrelación de factores históricos, económicos, políticos, sociales y psicológicos que determinan el estudio, la comprensión y la práctica profesional de una disciplina obligan a los diseñadores curriculares a clarificar las concepciones de ciencia, conocimiento, aprendizaje y compromiso universidad-sociedad que sustentan la estructuración curricular elegida.

Un primer elemento discutido ampliamente por la comisión central de rediseño fue evitar la fragmentación de las asignaturas y la revisión superficial de los contenidos para encontrar una organización que diera coherencia en lo horizontal y continuidad en lo vertical a los mismos, de modo tal que cada etapa del plan de estudios resignificara los conocimientos adquiridos en etapas previas.

Lo anterior se relaciona con un segundo elemento de suma importancia; el *conocimiento como* un proceso constante de construcción de esquemas de pensamiento. Dos aportaciones teórico-metodológicas alimentan esta noción. Desde la psicología genética, Piaget, (Hernández, G. “*En torno a los constructivismos y la educación*”, <http://www.ime.edu.mx>), mostró que en el acto de conocer se transforma tanto el objeto como los propios esquemas de acción del sujeto. La génesis del pensamiento y la forma en que el sujeto construye el conocimiento son aportaciones importantes para entender que el aprendizaje no es una copia de la realidad, que el conocimiento no es por memorización, sino por construcciones que el sujeto hace de su interacción con el medio ambiente a través de un proceso de asimilación y acomodación constante.

La complejidad del proceso de aprendizaje hace que el sujeto esté continuamente modificando sus esquemas previos y confrontándolos con nueva información (asimilación) de lo cual resulta una modificación y una nueva estructura (acomodación). Los planes recargados de información no propician dichas construcciones, por lo que era imprescindible hacer una adecuada

selección de materias que permitieran al alumno, integrar los modos de pensamiento y metodologías fundamentales de cada licenciatura en los momentos apropiados para su reflexión, apropiación y aplicación crítica.

Este proceso está definido por las condiciones históricas del individuo, por lo que se vincula a la noción de praxis del materialismo histórico y se complementa con las aportaciones de Vigotsky, (ídem), sobre las condiciones socio-culturales en donde el sujeto construye sus esquemas de conocimiento. Generar un medio rico en experiencias de aprendizaje, o en términos vigotskianos, una zona de desarrollo próximo que, además de estimular, diversifique los mecanismos y habilidades para construir aprendizajes significativos implica cambiar la forma de conducir la práctica docente; en el entendido que tanto el maestro como el alumno siguen el mismo proceso, por tanto la exposición o cátedra magisterial no resulta lo más adecuado. Es preferible priorizar el conocimiento de un solo objeto de estudio desde sus múltiples dimensiones.

Lo dicho significa un reto para los profesores: dejar de percibirnos como expertos en el dominio de contenidos específicos para transformarnos también en expertos en el dominio de la didáctica.

El tercer factor considerado, consiste en la vinculación universidad-sociedad, sin minimizar los problemas administrativos y de planeación. Es necesario considerar que un plan de estudios debe responder a los principales problemas sociales de la situación histórica actual que recoja los significados múltiples y oriente respuestas originales que eviten el conformismo educativo.

De lo dicho hasta aquí, el cambio fundamental que se buscó al rediseñar los planes de estudio, consistió en integrar el conocimiento de los sujetos (alumnos y docentes), y propiciar la formación teórico-metodológica-técnica adecuada a la realidad histórica y a las necesidades sociales, a partir de la definición de un proyecto social de universidad.

XI.- ORGANIZACIÓN CURRICULAR

11.1 Unidad e integración académica

El plan de estudios se ordenó por **áreas de conocimiento (AC)** y **unidades de aprendizaje (UA)** que determinaron la manera de integrar, semestralmente y en cuatro años de formación, las tareas de docencia, investigación, difusión y preservación de la cultura. Cada *área de conocimiento* se integró a su vez, horizontalmente, por la *unidad de aprendizaje* conformada en torno a objetos de conocimiento acordes a las áreas.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	UNIDADES DE APRENDIZAJE
Área interdisciplinar	1ro y 2do semestre
área disciplinar	3er semestre
área profesionalizante	4to a 7mo semestre
área de integración	8vo semestre

Como su nombre lo indica, las UA mantienen una estructura que preserva la unidad del conocimiento de las ciencias sociales. Cada unidad aborda de manera integral un **problema y/o proceso social** y desagrega en forma armónica, diversas visiones teóricas y metodológicas acerca de dicho problema. La selección de problemas y/o procesos respondió a su vez a necesidades del campo laboral y la posibilidad de incidir en la transformación del mismo, mediante una práctica profesional reflexiva y crítica, que es el compromiso de la universidad con la sociedad.

Las UA se componen por cinco asignaturas, teóricas, metodológicas y de intervención institucional, sustentadas por su objetivo general en donde cada profesor de asignatura debe establecer en su plan de trabajo o programa puentes de relación con las otras asignaturas y en conjunto los cinco profesores deberán diseñar los actividades y prácticas de campo que realizarán los estudiantes para

aplicar la metodología y técnicas propias de la praxis disciplinar. Antanas Mockus, (1990: 170), menciona que hay que *“aprovechar la conformación de unidades más que grandes para hacerlas más autosuficientes (“más autocontenidas”) de modo que puedan integrarse en estructuras curriculares mucha más flexibles que las actuales”* y agrega que hay que

“romper el círculo vicioso existente en muchos cursos entre apuntes del profesor, apuntes del estudiante-evolución, para reconocer que las clases son apenas la oportunidad para organizar, confrontar y rectificar un trabajo que se realiza en lo fundamental fuera de ellas”.

Al interior de la facultad esta organización académica favorece el trabajo en colaboración de los cuerpos académicos (CA) y de éstos con los estudiantes, puesto que las unidades de aprendizaje se diseñan de acuerdo a los problemas que conforman las líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) de los CA.

En la medida en que se sigan diversificando las LGAC o se creen nuevos CA es viable contar, tanto con nuevas unidades de aprendizaje que amplíen las oportunidades de formación de los estudiantes, como con nuevas asignaturas profesionalizantes que diversifiquen las líneas de intervención profesional de la unidad misma. Estas últimas, las asignaturas profesionalizantes, pueden tomarse tanto en el seno de la facultad como fuera de ella, en otras facultades de la misma universidad. Las nuevas UA, en cambio, dependiendo de su AC, problema y/o proceso, pueden ser tomadas, incluso, en otras universidades, nacionales o internacionales.

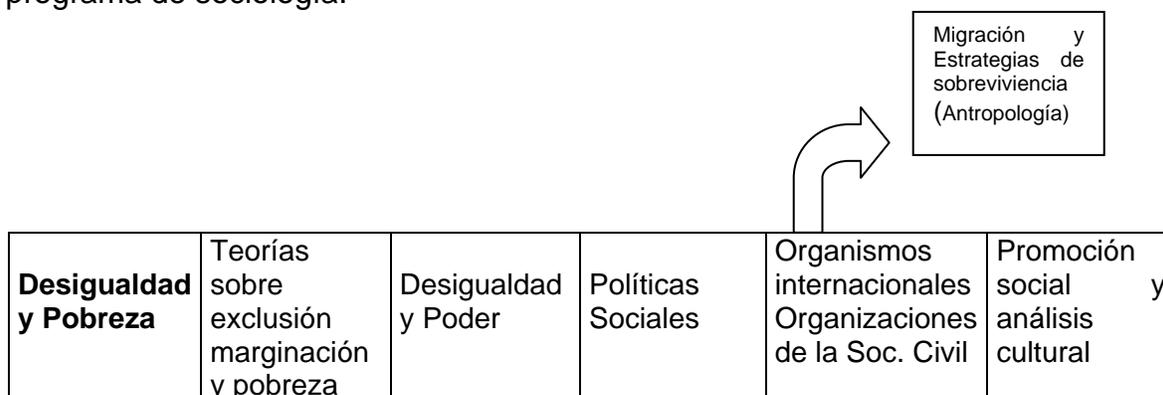
De tal modo, dichas unidades se desarrollan dentro de una organización curricular y administrativa, capaz de adaptar o incorporar las transformaciones sociales que son el objeto de conocimiento de la facultad, sin que para ello se necesite hacer cambios en la estructura general de las curricula.

11.2 Flexibilidad del plan de estudios

Para enriquecer el aprendizaje de los estudiantes y su formación profesional los planes de estudios incorporan la noción de *flexibilidad* como

fundamental. En concordancia con el punto anterior, la *flexibilidad* prevista busca dar a los estudiantes la posibilidad de que exploren nuevas dimensiones de un problema social acudiendo a otras facultades e incluso otras universidades, nacionales o extranjeras, como ya se mencionó, para tomar cursos relacionados con la unidad de aprendizaje. La flexibilidad así propuesta trasciende la idea instrumental de asignar un número de materias como optativas sin que exista un criterio que dé coherencia a la elección de las mismas.

A manera de ejemplo, tomemos la UA “desigualdad y pobreza” del plan de estudios de la licenciatura en sociología: en el caso de que el estudiante desee saber cuáles son las estrategias de las personas que viven en pobreza para salir de esa situación, puede acudir a la licenciatura en antropología a tomar la materia de “migración” sustituyéndola por alguna de las asignaturas definidas en el programa de sociología.



Incluso es factible, por única ocasión, cambiar o sustituir toda la unidad de aprendizaje por alguna de las que se ofrecen en las otras licenciaturas de la FCPyS.

Aunque la flexibilidad del plan de estudios y de las unidades de aprendizaje, posibilitan abrir más oportunidades en la diversificación de las curricula y crear nuevas opciones que respondan, de manera permanente, a las cambiantes necesidades del estado y del país, también tiene sus restricciones.

11.3 Restricciones a la flexibilidad

Las restricciones son con el fin de garantizar los conocimientos básicos que las licenciaturas y las unidades de aprendizaje proveen. Por tal razón, no es posible hacer cambios en las unidades de aprendizaje de las áreas básica interdisciplinar, disciplinar e integradora; o sea, los tres primeros semestres y el octavo. En el caso de que el estudiante desee cambiar licenciatura tendrá que ajustarse a la normatividad establecida por la Universidad y la Facultad.

La flexibilidad sólo es posible en las UA del área profesional (semestres 4º. a 7º.), tomando en consideración que el cambio obedece a la premisa de calidad y no de cantidad, el alumno debe exponer a su tutor, figura relevante en el modelo educativo de la universidad, las razones de la elección y acordar con él los cambios adecuados, sea en materias o en la unidad de aprendizaje completa, cuya aprobación deberá pasar al consejo académico de la facultad.

A fin de mantener la lógica de relación integral que tienen las UA, no es posible sustituir las asignaturas teóricas que estructuran los modos de pensar el problema social y sólo podrán elegirse dos materias diferentes por UA. Además, en cualquier caso, se deberá cumplir con las prácticas de campo y de intervención profesional que diseñen los maestros ex-profeso.

Si el interés es cambiar la UA completa por la de otra licenciatura, o bien, construida, justificada y propuesta por el tutor, para tomarse en la misma universidad o fuera de ella, en universidades nacionales o en el extranjero, sólo podrá hacerse una sola ocasión, previa autorización del mismo y del consejo académico quien tomará en cuenta la disponibilidad de espacio en la UA elegida dentro de la facultad o su pertinencia en caso de movilidad.

De tal modo, el trabajo de los tutores es fundamental; corresponde a ellos conocer, orientar y dirigir la decisión de los estudiantes no solo en cuanto participaciones en congresos o publicaciones, por ejemplo, si no también al elegir una materia o unidad de aprendizaje distinta a las incluidas en el plan de estudios.

XII.-ORGANIZACIÓN CURRICULAR: LAS ÁREAS DE CONOCIMIENTO

Se trata de un modelo educativo estructurado en cuatro áreas y con flexibilidad sólo en una de ellas:

Área básica interdisciplinar: integrada por dos UA: 1) *Aprendizaje y 2) Conocimiento y Sociedad*, ambas obligatorias, tiene una duración de dos semestres orientados a la formación interdisciplinar básica que responde a las necesidades del nuevo modelo educativo de la UAQ y de los conocimientos indispensables para conformar el pensamiento en ciencias sociales de las tres licenciaturas.

Esta área busca tender un puente cognitivo entre los conocimientos previos, en ocasiones caóticos, de los estudiantes para ir configurando los modos de pensamiento fundamentales de las disciplinas y asegurar su asimilación reflexiva y crítica.

Área disciplinar: la unidad de aprendizaje *Conocimiento Disciplinar*, tiene carácter obligatorio y sienta las bases para comprender los principales paradigmas que marcan las tradiciones teóricas de la sociología, la ciencia política y administración pública y la comunicación y periodismo. Se propone develar la heurística del conocimiento científico y sus derivaciones metodológicas, además de referir estos conocimientos a las condiciones histórico-sociales de la conformación del mundo actual y de México en particular.

Es el espacio en donde se separan las tres licenciaturas. Su duración es de un semestre

Área profesional: en el esquema del plan de estudios, es la parte medular de la formación del estudiante, en ella se va consolidando la práctica profesional abarcando diversos modos de concebir los problemas sociales que estudian.

Esta área oferta unidades de aprendizaje determinadas por problemas y/o procesos sociales; el ordenamiento de las materias y contenidos propicia la construcción de conocimientos de forma integral, reflexiva y crítica, ya que en el conjunto de las cinco asignaturas el estudiante comprende las distintas

dimensiones del problema y contrasta las diferencias teórico-metodológicas de su explicación; por tanto, dota a los estudiantes: de aparato crítico, habilidades y competencias necesarias para la generación y aplicación de conocimientos.

El estudiante deberá elegir y cursar cuatro UA de las ofertadas por los cuerpos académicos a fin de cubrir los créditos correspondientes a esta área.

La división en unidades de aprendizaje facilita la flexibilidad de las currícula, ya que se tiene la posibilidad de elegir materias que se pueden cursar en otra carrera, facultad o hasta universidad, siempre y cuando cumpla con la lógica que integra la unidad de aprendizaje. Es posible, incluso, elegir otra unidad de aprendizaje que se imparta en cualquiera de las otras licenciaturas. Para ello es necesario que el tutor, como ya se mencionó, avale dicha elección.

Área integradora: en esta área el estudiante sintetiza los conocimientos teóricos y prácticos obtenidos a lo largo de su formación. Se divide en dos talleres:

1) *Taller de investigación*, en el cual desarrollará un proyecto de investigación coordinado y asesorado por los cuerpos académicos. Para la acreditación se exige la presentación de un producto publicable, sea en la modalidad de tesis, tesina o memoria de investigación.

2) *Taller de práctica profesional*, que se concibe como el espacio profesionalizante del servicio social y que exige lo mismo, igual que el taller de investigación para su acreditación.

En resumen, la estructura curricular es igual para las tres licenciaturas. En el 3er semestre, la UA lleva el nombre de cada una de las disciplinas profesionales, (Sociología, Comunicación y periodismo, Ciencias política y administración pública). Del 4to al 7mo., en el área profesionalizante, cada UA lleva el nombre de un proceso de intervención profesional o problema social, como ya se mencionó. Se integran por 5 materias: teóricas, metodológicas e instrumentales más un taller de apoyo e integración para la unidad y, en el caso de Comunicación y periodismo, una taller de medios. El 8vo semestre, área de integración, corona con los dos talleres, de investigación y ejercicio profesional. Para asegurar su

objetivo se le asignan un peso importante de horas y créditos, como se muestra en el siguiente cuadro.

Estructura y organización curricular

Área	Unidad De Aprendizaje	Asignaturas y número de créditos						Créditos por Unidad
		Habilidades de Aprendizaje	Temas de las Ciencias Sociales	Método Cuantitativo C=5 H=5	Lectura, redacción y expresión oral	Computo		
ÁREA INTER-DISCIPLINAR	<i>Aprendizaje</i>						/	35
	<i>Conocimiento y Sociedad</i>	Epistemología C=10 H=5	Introducción a la Teoría Social	Método Cualitativo	Conformación del mundo Moderno	Conformación del Estado - Nación S.XIX	/	35
ÁREA DISCIPLINAR	<i>Comunicación y Periodismo</i>				Conformación del Mundo Contemporáneo	Conformación del Estado - Nación Mexicana S.XX		
ÁREA PROFESIONAL								
ÁREA INTEGRADORA	INVESTIGACIÓN C=40, H=20			PRÁCTICAS PROFESIONALES C=20, H=20				60
Talleres Servicio Social = 2 créditos		Talleres extraescolares = 8 créditos				335		

En los nuevos lineamientos de ANUIES y el modelo educativo de la UAQ, el servicio social, SS, (FCPyS, 2004), debe estar integrado a los planes de estudio; para ello en el 6º semestre, cuando cumple el 70% de créditos, el estudiante regular inicia el seminario de sensibilización para el servicio social que le permite conocer los lineamientos, derechos y obligaciones de los prestadores, así como el listado de instituciones en el que puede desarrollarlo. En 7º semestre el estudiante debe dar de alta la opción elegida e iniciar el mismo. En el 8º semestre el SS se integra al Taller de práctica profesional, concebido como el espacio de síntesis y

reflexión crítica para concluirlo con ayuda de un asesor que apoyará la elaboración del reporte o memoria de SS para acreditar el taller.

En la nueva estructura curricular, es fundamental el papel del tutor, (FCPyS: 2005), en la selección que haga el estudiante de las unidades de aprendizaje o asignaturas. Para el caso de las prácticas profesionales y la investigación, deberá coordinarse con los responsables de los talleres y los cuerpos académicos.

12.1.- Características integrales de la estructura curricular

1. **Vincular** la docencia, investigación y extensión a través de la participación constante de los cuerpos académicos.
2. **Integrar** las unidades de aprendizaje a las líneas de generación y aplicación de conocimiento (LGAC), el servicio social y la práctica profesional.
3. **Significar** las principales transformaciones de los problemas y/o procesos sociales actuales, analizados y comprendidos de manera integral en sus dimensiones teórica, metodológica y técnica.
4. **Desarrollar** la inter y multi disciplinariedad y el intercambio entre facultades de la UAQ y otras universidades nacionales o internacionales.
5. La **flexibilidad** prevista posibilita al estudiante elegir las unidades de aprendizaje y materias que desea cursar.
6. Considera factible tener **salidas laterales** como profesional asociado al concluir los créditos correspondientes.
7. Las **unidades del área profesional** podrán ser tomadas **como diplomados** o cursos de actualización para nuestros egresados y público en general.
8. Refuerza la presencia del **tutor** por ser éste el guía en las elecciones del estudiante.
9. Las **prácticas profesionales** son consideradas como parte de la formación del estudiante y a la vez son continuidad del servicio social, ello refuerza el compromiso social de la facultad.

10. **Reduce** el número de semestres de 10 a 8 en cada carrera y una materia en cada semestre de acuerdo a las tendencias nacionales e internacionales.

Es importante considerar que como todo modelo académico flexible se tienen algunas limitantes como: la infraestructura en el área de los servicios escolares, a nivel de administración central, que responda a las necesidades de la estructura y sistema propuesto además de los costos que puede tener su implementación en cuanto a equipos, materiales y espacios; sin embargo, permite un uso óptimo y equilibrado entre los recursos con que se cuenta actualmente y la flexibilidad curricular, aunadas a la propuesta de mantener un diálogo y actualización constante entre los miembros por vía de los espacios y articulaciones entre las distintas instancias predeterminadas por el modelo de la UAQ y su propia demanda externa.

XIII.- REFLEXIONES FINALES: LA OPERACIÓN DEL NUEVO PLAN

Es común considerar que la operación de un nuevo plan de estudios comienza cuando ya se han agotado las instancias formales de aprobación. Se selecciona a los profesores que van a impartir las asignaturas, se diseñan los programas de trabajo y se ponen en marcha.

Un plan de estudios es sólo una parte de un todo más amplio y complejo que es la organización curricular. Todo proceso de cambio debería comenzar por comprender la estructura de dicha organización y aunque parezca obvio, no es así.

Desde la década de los noventa y bajo la meta de impulsar la calidad de la educación superior ha sido reiterativa la idea de que modificando planes y programas de estudio, es posible transformar la educación; sin embargo, se sigue sin sentir satisfacción: la experiencia de estos años nos confronta con la realidad de pretender cambiar en apariencia lo que no logramos transformar en esencia.

El principal reto está en cambiar viejas prácticas, o por lo menos aquellas que hicieron evidente la necesidad de crear una nueva estructura curricular. ¿Es posible la transformación?, ¿Bajo qué mecanismos es factible?, ¿Cómo evaluar los cambios?

Un buen principio sería develar las razones que impulsan al cambio y darles validez. Para ello se requieren dos cosas: uno, escuchar las razones de los propios involucrados y confrontarlas entre sí; dos, auxiliarse de especialistas para integrar lo que se cuestiona a nivel micro con las transformaciones que se requieren a nivel macro.

A continuación señalamos algunos puntos que separan lo propuesto en el rediseño curricular que presentamos al inicio de este documento con lo hecho en estos años durante su aplicación.

Del dicho al hecho hay un gran trecho: *El cambio de modelo centrado en el educando, ¿un discurso?*

Al iniciar el diseño del plan de estudios, se propuso involucrar a los profesores de cada licenciatura en la selección de los objetos de transformación que darían cuerpo a las unidades de aprendizaje, sus contenidos y formas de operación.

La elección e integración de los campos de conocimiento de cada unidad fue desarrollada por los especialistas de cada tema. Se dieron espacios de encuentro y profundidad en la discusión que difícilmente se hubiera obtenido con un grupo de “notables” discutiendo todos los campos.

Para la aplicación del plan se incorporaron profesores que no habían participado durante la discusión y rediseño, lo que llevó a una apropiación diferenciada de la estructura propuesta entre los profesores, se hizo más evidente cuando se comenzaron a instrumentar las unidades propuestas.

La coexistencia de dos planes de estudio, que encierran lógicas distintas, retardó y distorsionó la esencia del nuevo proyecto porque la tendencia de los profesores fue mantenerse en lo conocido sin afrontar de lleno los compromisos adquiridos con el nuevo plan. A pesar de que se programaron cursos de formación, en los espacios semestrales que marca el calendario universitario como de “preparación”, con la visión de la enseñanza centrada en el aprendizaje, poco o casi nada trascendió a las aulas.

En el espacio estudiantil, la *unidad de aprendizaje*, impartida en el 1er semestre, ha dotado a los estudiantes de una mejor comprensión de su compromiso para lograr cambios en sus procesos tradicionales de aprendizaje acordes al nuevo modelo curricular. No obstante, una unidad sobre aprendizaje, no puede borrar una larga historia de formación tradicional; por lo anterior todavía les resulta difícil aprender de manera autónoma en un contexto donde los mismos profesores intentan hacer un esfuerzo por transformar sus propias estructuras de enseñanza.

El tránsito de la discusión de contenidos para utilizar la información e instrumentación científica en la solución de problemas en el ámbito profesional ha

sido una tradición del cuerpo de profesores de la facultad que se ha adecuado a cada estructura curricular instrumentada a lo largo de su desarrollo.

La preocupación se centra en la perspectiva pedagógica y didáctica para conformar una nueva relación formativa. La tendencia general es seguir manteniendo una didáctica presencial, oralizada y transmisiva. En los cursos de formación docente la demanda que los profesores hacen a los instructores se centra en la adquisición de metodologías y técnicas que permitan trabajar con el paradigma constructivista del conocimiento que en buena medida ha sido aceptado conceptualmente.

Se necesita resignificar el aprendizaje de conocimientos actualizados y contextualizados. Generar aprendizajes complejos y no mantenerse en la acumulación usurera de la información

Otro aspecto sustancial al cambio radica en la tutoría. La dificultad por definir los alcances y limitaciones de la misma, y su relación con el nuevo modelo, mantienen el programa en un esfuerzo constante por pasar de ser comprendido, en su mayor simpleza, como un espacio compensatorio ante la reprobación, bajo rendimiento y deserción, a ser entendido como un espacio de acompañamiento y formación complementaria a las iniciativas estudiantiles vinculadas a las posibilidades que el plan de estudios les ofrece en su proceso de formación universitaria.

El programa de tutoría se ha reducido, en la mayoría de los casos, a ser un espacio de trámite para lograr la movilidad o el intercambio de materias en el plan de estudios.

La tendencia general entre la comunidad académica muestra un abandono de los profesores hacia los estudiantes explicado por la necesidad de cumplir con los compromisos de calidad y eficiencia que la SEP propone por vía del sistema nacional de investigadores (SNI), del PROMEP, CONACYT o bien, trabajos administrativos de cualquier índole.

La vinculación docencia-investigación

Uno de los lineamientos instrumentados por la SEP, para elevar la calidad educativa, radica en la vinculación docencia-investigación, sobre todo la que se desarrolla en grupos colegiados como los Cuerpos Académicos, lo cual contraviene a la forma de trabajar de los mismos investigadores que difícilmente hacen trabajo colectivo. Al mismo tiempo los criterios para asignar carga docente son contradictorios ya que a los maestros que forman parte del SNI o del PROMEP se les asigna el menor número de horas frente a grupo. Los maestros que no realizan investigación son a los que se les asigna la mayoría de las materias curriculares.

La FCPyS a lo largo de su historia ha procurado la formación de nuevos investigadores, todos los planes de estudio anteriores integraron talleres de investigación para que los estudiantes se titularan con tesis o tesinas, ante esto tenemos una normativa institucional que contraviene estas intenciones. Las nueve formas de titulación (mucho más fáciles que la décima) y lo oneroso que resulta el trámite por tesis se complementa con el dicho de los profesores *“no son ayudantes de investigación son estorbantes en la investigación”*.

La preeminencia administrativa en la coordinación de los programas

La gestión escolar demanda cambiar el énfasis administrativo en la coordinación del programa. Horarios, asistencia, entregas, reportes, disciplina, siempre están por encima del diálogo, cooperación, trabajo en equipo.

Esta forma de gestión lleva a un desgaste y queja continua de los profesores por las “reunionitis” en las que no siempre existe un orden del día claro, lo que lleva de manera natural a discusiones desordenadas, falta de acuerdos y de compromisos.

Pocas unidades de aprendizaje se han discutido como una estrategia que indique contenidos educativos apropiados, medios y herramientas que remedien la didáctica individual, presencial y transmisora de información y que guíen al estudiante a una apropiación por vía de la constatación en prácticas operativas.

Aspirar a un modelo flexible y accesible a conocimientos pertinentes con las grandes transformaciones sociales, la globalización, la información cibernética y la creación de actitudes y valores profesionales inherentes a la competitividad internacional, debe ser un constante aspiración liderada por la gestión escolar para formar profesionistas de acuerdo a los compromisos expresados en la misión institucional de la facultad y la universidad en conjunto

Todo lo anterior plantea un nuevo reto a la evaluación curricular, pero, y ¿otras aspectos de la evaluación?

¿En qué centrar la evaluación?

La evaluación a los procesos dentro del aula ha sido hasta hoy rehén de los viejos esquemas de medición, (tendencia que define al currículo como *producto*, según Larraguivel, (1992), revisada en el capítulo II de este trabajo), se toma como parámetro de escala numérica para cuantificar alguna potencialidad del alumno o del maestro. Pero no resulta relevante para la solución de problemas, para conocer la creatividad, para el autodescubrimiento, los valores adquiridos, las actitudes y el desarrollo de hábitos de los actores involucrados en el acto educativo.

Al alumno se le somete a expresar sus conocimientos teóricos, no siempre con el afán de transformar sus esquemas de pensamiento y acción, sin reconocer las capacidades individuales y el esfuerzo realizado, lo que muestra que en lo que refiere a la calidad educativa no siempre es visible para los actores involucrados y para la sociedad en su conjunto.

Requerimos un modelo de evaluación *comprensivo* que permita alimentar, discutir, ajustar a los objetivos, el trabajo cotidiano de la academia. Que desde el reconocimiento del campo y sus tensiones nos lleve a identificar, plantear y resolver problemas científicos y técnicos con el fin de transformar los *habitus*, (Bourdieu: 1984: 82), que conducen la vida académica de la facultad y de las mismas disciplinas y prácticas profesionales que demanda el momento actual en la formación de científicos sociales.

¿Hay algo más?

Un sesgo meta reflexivo, sobre lo expresado hasta este punto, permite agregar que el fenómeno educativo ha circunscrito su énfasis en las instituciones secundarias, es decir, del binomio primario, familia-religión, la sociedad transitó al familia-escuela, y hoy, la familia es desplazada por agencias secundarias como el sistema educativo nacional y los medios de comunicación. En el tema de este trabajo, el sistema educativo nacional es el centro de todo el pensamiento y debate en torno a las reformas de carácter administrativo y financiero ya mencionadas. Ante ello, el pensamiento pedagógico es el gran ausente, inadvertido. El contexto socio-cultural, que constriñe la vida cotidiana, está muy lejos de favorecerlo. Las dinámicas y fines de la política social tienen nuevos centros y actores, para los cuales la obra pedagógica no resulta útil a sus objetivos, cuando mucho, queda reducida y malinterpretada, en una práctica instrumental dentro de las aulas. La tendencia educativa, como puede notarse en lo expuesto, no es potenciar las facultades humanas, la búsqueda de virtud, de felicidad y perfección.

La reflexión cotidiana es escasa, y poco evidente entre los sujetos de la educación, el trabajo conceptual y teórico interesa a pocos. Los fines últimos se pierden, se desdibujan, los medios se sobrevaloran desplazando a los fines mismos, la diferencia, entre la posible obra pedagógica y su práctica, se traduce en un alejamiento entre la reflexión y las nuevas tecnologías racionalistas de la educación.

La práctica educativa actual se limita a las relaciones dentro del aula relacionadas a métodos y objetivos previamente definidos por las instituciones y el contexto al que sirven. Ello, aunado a lo que Luís Ibarra, (conversación personal) llama *desinterés por la teoría educativa*, (cuya manifestación se observa y oye en pasillos y corrillos), y la *pérdida del interés por las grandes utopías*, termina por favorecer la predisposición a resolver las demandas y el futuro con elementos instrumentalistas. En este sentido, quienes son actores de la educación, están obligados a mantener una reflexión constante, no sólo sobre el *para qué, por qué y*

cómo educar sino, además, sobre el papel y circunstancia actual del ejercicio cotidiano. Si bien, para los grandes pedagogos el papel del formador, del maestro, está más que claro en cuanto a las características y virtudes que lo hacían distinto de sus alumnos, hoy día parece ser que este personaje tiene menos diferencias con ellos. El problema de educar sigue siendo un problema de las instituciones, y por ende, de quienes tienen, como señala Latapí (1997), “la desmedida pretensión de educar”. La obra pedagógica y su práctica son hoy, más que nunca, indispensables ante los contextos, circunstancias y demandas descritas en este trabajo. La reflexión pedagógica debe ser humanista para no “perder” la humanidad, para que el ser socializado que surge de los procesos educativos institucionalizados, de los cuales se es parte, no se reduzca a la instrucción y con ello a su propia limitación humana.

XIV.- BIBLIOGRAFÍA

Blanco, Rosa y Mesina, Graciela, (2000). *Estado del arte de las innovaciones educativas en América latina*, Santiago, UNESCO

Bourdieu, P. (1984). *Sociología y cultura*. Editorial Grijalbo, México

Bourdieu P. (1989) *Principios para una reflexión sobre los contenidos de enseñanza*. En Revista de la Educación Superior No. 72. ANUIES

Díaz Barriga A. (1995) "*Ensayos sobre la problemática curricular*". Trillas, México

_____ (1981) *Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio*. En Revista de la Educación Superior No. 40 ANUIES

Díaz Barriga, F. (2003) Reseña: *Internacional handbook of currículum research*, en Perfiles educativos, vol.25, No.101.

Ezcurra, A y C. De Lella, (1995) "*Hacia un modelo para la evaluación de la eficiencia interna de los planteles educativos*", en Díaz Barriga A. "*Ensayos sobre la problemática curricular*". Trillas, México

Furlán, A. y Pasillas, M. (1993). *Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico*, en *Perfiles educativos* No. 61

Guba. E. (1989). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. En Gimeno Sacristán et al. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. AKAL, Madrid.

Guzmán, J. et al, (2003), *La evaluación curricular en la década de los noventa*", en, Díaz Barriga. A, Coord. *La investigación curricular en México, la década de los noventa*. México, SEP, CESU

Latapí, P.(1997) *La desmedida pretensión de educar*, en revista Proceso No. 1135, Octubre.

Laurent, J. (1975) *Organización Departamental*, UAG, en Sánchez. Ma.D. (1995) *Modelos académicos*, Anuies, México

Mockus. A. (1990) *Lineamientos sobre programas curriculares*. En Revista de la Educación Superior No. 74. ANUIES

Pansza M. et al (1997) *Fundamentación de la Didáctica*. Gernika. México

Pérez .M. (2003), *La investigación sobre la propia práctica como escenario del cambio escolar*, en Pedagogía y saberes No. 18 Universidad pedagógica nacional. Facultad de educación.

Follari, R. (1982) *El currículo como prácticas sociales*, en memorias sobre el encuentro sobre desarrollo curricular. UNAM, ENEP-Aragón.

R. Glazman y M. Ibarrola, (1984) *Diseño de planes de estudios "modelo" y realidad curricular*, en Foro universitario, STUNAM, Núm. 38

Rueda M. (1994) *La investigación educativa en México. Comentarios sobre el desarrollo reciente de la etnografía de la educación*. Trabajo presentado en el V simposium interamericano de investigación etnográfica. Costa Rica, 3-5 de Nov. 1994

Ruiz, E. (1992) *La investigación curricular en México*. En Perfiles educativos, No. 57-58

Sánchez. Ma.D. (1995) *Modelos académicos*, Anuies, México

Tedesco. J.(2006), *Los pilares de la educación del futuro*. En. Documentos de discusión Tomo I. Educar es el camino. IV Congreso Nacional de educación. SNTE. México.

DOCUMENTOS

BM, *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*

Congreso académico. (2002), FCPyS. UAQ.

Congreso Nacional de Investigación Educativa.(1981)(Documentos Base, Vol. I y II,

Diez años de sociología en Querétaro: Memorial. (1994) UAQ. Facultad de Sociología

Documento de propuesta de modificación al plan de estudios de la carrera en sociología. (1990) Escuela de Sociología. UAQ. 1990

Los nuevos modelos educativos para la enseñanza superior. Panorámica Internacional. (2002). ANUIES. Expositora: Margarita Lenhe García. Modalidad presencial.

OCDE, (1995). *La recherche et le développement en matière d'enseignement*, Paris. En Pérez M. (2003)

Plan de Estudios (1997). FCPyS, UAQ

IRESIE. (2003) *Perfiles educativos, 25 años, 1978–2003*. CESU, UNAM. Versión electrónica.

Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000: Apartado III. Educación media superior y superior, Gobierno Federal

Propuesta de Modelo Educativo. (2003)UAQ.

Propuesta de Servicio Social, (2004) FCPyS, UAQ.

Informe de evaluación de las licenciaturas en sociología, en ciencias políticas y administración pública y en periodismo y comunicación; la maestría en análisis político y la especialidad en desarrollo comunitario. (2001) CIEES.

FUENTES ELECTRÓNICAS

Loría. E. *“Educación y desarrollo en México. Hacia un círculo virtuoso”*
http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res092/txt3.htm

Didou S., (1997) *“El Fondo para la modernización de la educación superior: balance de un quinquenio y perspectivas de cambio”* DIE 52
<http://www.cinvestav.mx/die/public/01Documents.html>

<http://www.comie.org.mx>

Hernández, G. *“En torno a los constructivismos y la educación”*,
http://www.ime.edu.mx/En_torno_a_los_constructivismos.pdf

Casanueva, P. *“Evaluación educacional formadora”*
<http://www.monografias.com/trabajos14/evaeduca/evaeduca.shtml>

<http://www.red-mat.unam.mx/AUA/BMFOLLET.DOC>

ANEXOS

ANEXO I

Plan de estudios licenciatura sociología 1990

Primero	Introducción a la sociología (3 hrs.)	Introducción al pensamiento científico (3 hrs.)	Observación no participante y manejo de cuestionarios (6 hrs.)	Introducción a las ciencias formales y estadística, I (4 hrs.)	Movimientos revolucionarios del siglo XVIII y XIX (4 hrs.)
Segundo	Positivismo (6 hrs.)		Información censal y estadística. (6 hrs.)	Estadística (4 hrs.)	Formación social latinoamericana (4 hrs.)
Tercero	Materialismo histórico (6 hrs.)		Encuesta (6 hrs.)	Estadística III y computación. (4 hrs.)	Formación social mexicana (4 hrs.)
Cuarto	Sociología comprensiva (6 hrs.)		Análisis documental (6 hrs.)	Antropología social (4 hrs.)	Formación social mexicana II (4 hrs.)
Quinto	Escuela de frankfurt (6 hrs.)		Técnicas de campo I (6 hrs.)	Psicología social (4 hrs.)	Desarrollo social mexicano III (4 hrs.)
Sexto	Estructural funcionalismo t. de sistemas (6 hrs.)		Técnicas de campo II (6 hrs.)	Ciencias de la comunicación (4 hrs.)	Desarrollo regional y de Querétaro (4 hrs.)
Séptimo	Sociología latinoamericana (6 hrs.)		Taller de investigación I (6 hrs.)	Técnicas de diagnóstico sociológico (6 hrs.)	Sociología política (4 hrs.)
Octavo	Sociología de la educación. (4 hrs.)	Sociología de la religión (4 hrs.)	Taller de investigación II (6 hrs.)	Sociología de la población (6 hrs.)	Sociología del trabajo (4 hrs.)
Noveno	Taller del ejercicio profesional I (5 hrs.)			Taller de investigación III (15 hrs.)	
Décimo	Taller del ejercicio profesional II (15hrs.)			Taller de investigación IV (15 hrs.)	

ANEXO II

MAPA CURRICULAR 1997: Sociología

Tronco	Semestre	Eje Teórico-Metodológico		Eje Histórico-Económico		Eje Técnico-Instrumental	
COMÚN BÁSICO	I	Teoría Social: Cambio Social, Evolución y Conflicto	Historia de la Ciencia	Movimientos Sociales XVIII-XX	Pensamiento Económico	Técnicas de Investigación Social I	
	II	Teoría Social: Equilibrio, Función y Estructura	Epistemología I, Teoría del Conocimiento	América Latina en el Contexto Mundial	Economía: Micro y Marco	Técnicas de Investigación Social II	
	III	Teoría Social: Ideología y Cultura	Epistemología II, Método	Introducción al Derecho	Nuevo Orden Económico Mundial	Análisis de Información Censal	Estadística I
FORMACIÓN PROFESIONAL	Semestre	Eje Teórico-Metodológico		Eje Histórico	Eje Técnico-Instrumental		
	IV	Sociología en México	Sociología de las Instituciones y de los Movimientos Sociales	Sociología Política	México I	Técnicas de Comunicación Escrita	Estadística II
	V	Teoría Social: Estructura y Sujeto	Sociología Urbana	Sociología Rural	México II	Técnicas de Comunicación Oral	Estadística Aplicada
	VI	Teoría Social: Acción Social	Desarrollo y Sociedad	Sociología del Trabajo	México III	Técnicas de Diagnóstico Social e Institucional	Planeación y Evaluación Social de Proyectos I
	VII	Teoría Social: Socialización y Cultura	Desarrollo Regional y de Querétaro	Sociología de la Región	México IV	Promoción Social y Manejo de Grupos	Planeación y Evaluación Social de Proyectos II
	VIII	Teoría Social: Teoría de Sistemas, Sistemas Mundiales y Civilización	Sociología de la Educación	Sociología y Comunicación	México Hoy	Didáctica de las Ciencias Sociales	Metodologías para el Análisis Político
INVESTIGACIÓN Y EJERCICIO PROFESIONAL	Semestre	Eje de Investigación			Eje de Ejercicio Profesional		
	IX	Taller de Investigación I	Optativa I		Taller de Ejercicio Profesional I		Optativa I
	X	Taller de Investigación II	Optativa I		Taller de Ejercicio Profesional II		Optativa IV

MAPA CURRICULAR 1997: Comunicación y Periodismo

I	Teoría de la Comunicación I	Epistemología	Etimologías	Historia del Siglo XX - Mundo	Técnicas de Investigación I	Computación I
II	Teoría de la Comunicación II	Sociología	Gramática	Historia del Siglo XX - América Latina	Técnicas de Investigación II	Computación II
III	Teoría de la Comunicación III	Panorama de Comunicación en México	Redacción	Historia del Siglo XX - México	Investigación Periodística	Computación III
IV	Psicología Social	Los Grandes Paradigmas Económicos	Lingüística	Historia Regional y de Querétaro	Géneros Periodísticos I	Estadística
V	Comunicación Persuasiva	Análisis Económicos	Semiótica	Periodismo y Sociedad en Querétaro y Región	Géneros Periodísticos II	Literatura Contemporánea
VI	Ciencias Políticas y Análisis Político	Antropología Social	Investigación en Comunicación	Fotografía y Fotografía Periodística	Géneros Periodísticos III	Derecho Positivo Mexicano
VI I	Geopolítica	Interpretación de Datos y Sistematización	Comunicación Oral	Televisión	Radio	Derecho Constitucional
VI II	Comunicación Organizacional	Producción de Medios	Mercadotecnia y Publicidad	Administración de Empresas de Comunicación	Diseño Gráfico y Diseño por Computadora	Ética y Legislación para Comunicación
IX	Comunicación Educativa	Investigación de Mercado y Opinión	Tecnología de la Comunicación	Seminario de Titulación	Edición de Revistas y Suplementos	Producción de Video

MAPA CURRICULAR 1997: Ciencias Políticas y Administración Pública

Tronco	Semestre	Eje Teórico-Methodológico		Eje Histórico-Económico		Eje Técnico-Instrumental	
COMÚN BÁSICO	I	Teoría Social: Cambio Social, Evolución y Conflicto	Historia de la Ciencia	Movimientos Sociales XVIII-XX	Pensamiento Económico	Técnicas de Investigación Social I	
	II	Teoría Social: Equilibrio, Función y Estructura	Epistemología I, Teoría del Conocimiento	Ámerica Latina en el Contexto Mundial	Economía: Micro y Marco	Técnicas de Investigación Social II	
	III	Teoría Social: Ideología y Cultura	Epistemología II, Método	Introducción al Derecho	Nuevo Orden Económico Mundial	Análisis de Información Censal	Estadística I
FORMACIÓN PROFECIONAL	Semestre	Eje Teórico-Administrativo			Eje Histórico	Eje Técnico-Instrumental	
	IV	Ciencia Política: Lo Público y lo Privado	Sistemas Políticos y Gobiernos Comparados	Teoría de la Administración Pública I	Derecho Constitucional Mexicano	Contabilidad y Finanzas Públicas	Estadística II
	V	Ciencia Política: Estado	Sistemas Electorales y de Partidos	Teoría de la Administración Pública II	Derecho Administrativo Mexicano I	Programación Presupuestal	Estadística Aplicada
	VI	Ciencia Política: Democracia vs Aristocracia	Sistemas Electorales Partidos y Organizaciones Políticas en México	Evolución de la Administración Pública en México	Derecho Administrativo Mexicano II	Propaganda Política y Opinión Pública	Planeación y Evaluación Social de Proyectos I
	VII	Ciencia Política: Poder y Control	Gestión Estatal y Municipal Comparada	Administración de Recursos Humanos y Materiales en el Sector Público	Sistema Político y Políticas Gubernamentales en México I	Derecho Económico y Economía Pública en México	Planeación y Evaluación Social de Proyectos II
	VIII	Ciencia Política: Cambio y Desarrollo Político	Políticas Públicas en el Estado de Querétaro	Desarrollo Regional y de Querétaro	Sistema Político y Políticas Gubernamentales en México II	Diseño y Desarrollo de Organizaciones	Metodologías par ael Análisis Político
	Semestre	Eje de Investigación			Eje de Ejercicio Profesional		
INVESTIGACIÓN Y EJERCICIO PROFESIONAL	IX	Taller de Investigación I		Optativa I	Taller de Ejercicio Profesional I II		Optativa
	X	Taller de Investigación II		Optativa II	Taller de Ejercicio Profesional II IV		Optativa