

**Licenciatura en desarrollo y gestión pública.
Plan de estudios**

Contenido

Ubicación de la licenciatura en desarrollo y gestión pública en el esquema general de la unidad académica	2
Licenciatura en Desarrollo y Gestión Pública	5
Plan de estudios	6
Correspondencia con las demandas sociales	6
Misión y visión	7
Objetivos.....	8
Perfil de ingreso.....	9
Perfil de egreso.....	9
Campo de trabajo	10
Áreas de formación del plan de estudio	11
Áreas de formación básica e intermedia o disciplinar	11
Área de formación integral.....	12
Área de formación transversal	15
Dimensiones de la formación integral	15
Flexibilidad en el Plan de Estudios	17
Determinación de Unidades Didácticas Integradoras (UDIs) por horas y créditos	18
Estructura curricular del Plan de Estudios	18
Prerrequisitos	22
Elementos del currículo.....	27
Socioeconómicos y epistemológicos	27
A. La noción de calidad.....	27
B. Enfoque de Desarrollo.....	28
C. La gestión pública y los modelos de la complejidad.....	31
Pedagógicos	36
El Constructivismo	37
Las competencias en el marco constructivista	39
Modelo pedagógico de la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Pública	42
Áreas de formación	43
Enseñanza y aprendizaje	43
Docencia, investigación y vinculación	44
Bibliografía	45
Anexos.....	¡Error! Marcador no definido.

Ubicación de la licenciatura en desarrollo y gestión pública en el esquema general de la unidad académica

Hace casi dos décadas se configuró un espacio de reflexión en torno a los retos de la educación superior en el siglo 21, en el marco de la Conferencia Mundial (1998) de la UNESCO sobre este tema. Se discutieron elementos que permitieron definir ciertas directrices en las instituciones de educación superior (IES).

Entre los planteamientos dados a nivel internacional destacó el de M. Gibbons (1998) quien caracterizó los modos de producción del conocimiento en las IES. Haciendo una síntesis esquemática de los planteamientos, el Modo 1 representa a una universidad que realiza básicamente investigaciones que responden a inquietudes académicas y disciplinares, éstas se realizan de forma individual o en grupos especializados de una disciplina en una institución. La difusión de sus resultados es principalmente institucional, la mayoría de las veces por vía de publicaciones. Los efectos sociales de los productos científicos no eran determinantes, pues la relevancia se halla en los productos en sí, por lo que el centro de generación del conocimiento es las universidades y sus especialistas.

Por otro lado, el Modo 2 hacía referencia a la respuesta que las IES dan a las demandas que el nuevo siglo trajo consigo. Desde este, se asumen un rol más proactivo a la interacción de la universidad con la sociedad. Por tanto, las investigaciones no pueden definirse exclusivamente por un determinado interés académico, sino por las necesidades y problemáticas sociales, esto implica el desarrollo de proyectos y redes multidisciplinarias y flexibles. Este modo se caracteriza por ser transdisciplinar y demanda difusión permanente de los resultados de las investigaciones por vía de redes entre especialistas y con la sociedad. La sociedad es participe del proceso no sólo cuando recibe los productos, sino desde la anterior definición de una agenda para la investigación.

En el centro del planteamiento de Gibbons (1998) está la pertinencia de la educación superior. El definir las prácticas académicas por uno u otro de estos Modos de producción del conocimiento no sólo incumbe a los procesos de investigación, al referir pertinencia se involucra también a las prácticas asociadas a las otras funciones sustantivas como la enseñanza, la definición de determinada oferta educativa, los procesos de extensión, difusión y vinculación.

Desde la perspectiva de la propuesta de la creación de la Unidad Académica en Desarrollo y Gestión Pública, en la que se inscribe la Licenciatura en desarrollo y gestión pública, se espera una respuesta en el sentido del llamado Modo 2. Una propuesta pertinente que esté orientada a las acciones coordinadas universidad-sociedad. El énfasis en la pertinencia viene dado justamente por la correspondencia de ésta con la calidad. Aquí la calidad se concibe de manera multidimensional (Muñoz, 2009) por lo que no se asocia sólo a indicadores de desempeño, sino que es la confluencia de cinco dimensiones: relevancia, pertinencia, eficacia, eficiencia y equidad.

El emprendimiento de procesos de investigación y de intervención que, para ser de calidad, requieren una concepción y un proceder multidimensional no sólo se ha dado a partir de una concepción teórica, sino a través de la experiencia que el equipo que habrá de conformar la Unidad Académica ha tenido por casi quince años de labor de trabajo de vinculación. Esta propuesta académica tiene su origen teórico en las premisas desde las cuales surgió el Programa de Estudios e Intervención para el Desarrollo Alternativo (PEIDA) (Torres, 2008).

Los objetivos del PEIDA han contemplado el desarrollo multidimensional en la organización político-legal, aparato productivo y crecimiento económico, educación alternativa, desarrollo humano, salud y cultura física, y ecología y medio ambiente. Todas las anteriores cubren las necesidades básicas de subsistencia, protección, afecto e interioridad, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad, libertad y medio ambiente. Y se han desarrollado proyectos relacionadas con esas necesidades desde las diferentes dimensiones a través de procesos de investigación e intervención en catorce comunidades en diferentes etapas y lapsos, así como con diversos municipios del estado de Zacatecas y con lazos de cooperación con otras instituciones tanto educativas como gubernamentales.

Por tanto, el Programa que antecede la creación de esta Unidad tuvo una experiencia importante que permite redefinir el rumbo. A lo largo de los procesos de investigación e intervención realizados por el PEIDA se constata que la acción directa en las comunidades, sin la intervención en el Estado y de organizaciones de la sociedad civil, puede verse limitado. Por ello es necesario realizar proyectos académicos que además de la acción en las comunidades se acompañen de procesos pensados para la esfera del Estado y el trabajo con la sociedad civil. Se requiere que la inteligencia y el conocimiento producido en las universidades se traduzcan en aportes para la generación de soluciones a problemáticas dadas en términos de Gibbons (1998), correspondido con el Modo 2.

Misión y visión de la Unidad Académica en Desarrollo y Gestión Pública

La unidad académica de Desarrollo y Gestión Pública (UADGP), tiene tres áreas sustantivas de trabajo mutuamente dependientes: (1) una licenciatura y una maestría (docencia); (2) el área de evaluación y laboratorio de política pública (investigación); (3) el área de Territorios Demostrativos (vinculación). Además, dos áreas de apoyo: (a) centro de comunicación y publicaciones; y (b) un programa de formación continua interna.

Pues bien, esta estructura académica tiene la misión formar a las personas que trabajen en la formulación e implementación de política pública, en procesos de desarrollo territorial y en la intervención social. Con ello, elevar sensiblemente las capacidades del Estado y de las organizaciones civiles en la solución de los problemas del desarrollo a que se enfrentan. Además, investigar las posibles rutas para mejor atender los problemas públicos, y con ello, ofrecerles a los gobiernos propuestas para elevar la calidad de su acción y efectividad. Así, estaremos contribuyendo en incrementar el conjunto del desarrollo humano del estado de Zacatecas. En el caso de la formación de agentes que realizan intervención social directamente en los territorios, esta última dejará de ser improvisada y orientada por el sentido común, y será llevada a cabo de forma metódica y sistemática. Así, la UADGP (UA) podrá contribuir en mejorar los resultados y los impactos de la intervención social de los municipios y las organizaciones de la sociedad civil. Por último, la UA tiene como misión coadyuvar en la formación de ciudadanía a través de su estrategia de comunicación y difusión de los resultados de docencia, investigación y vinculación, pues pretende lograr que la gran audiencia pública se entere por medio de formatos sencillos y atractivos de los análisis efectuados por los investigadores. Con ello, las competencias de ciudadanía se verán impactadas positivamente.

Misión

En suma, podemos resumir la misión de la UADGP en los siguientes cuatro puntos:

1. Elevar las capacidades estatales y de la sociedad civil para atender la solución de los problemas públicos (preferentemente) del estado de Zacatecas.
2. Contribuir al incremento del Índice del Desarrollo Humano de la entidad.
3. Mejorar la capacidad de intervención social de los municipios y las OSC.
4. Coadyuvar en la formación de ciudadanía.

Visión

La UADGP tiene la visión de convertirse en el referente obligado para la formación de los actores de la gestión pública y la revisión de la política pública en el estado de Zacatecas. Así mismo, que la actividad de investigación que realiza la UA tenga impacto directo en el diseño e implementación de la misma en la entidad; y además, que el desarrollo del territorio zacatecano vea cambiar su realidad por las contribuciones de coadyuvancia de esta Unidad Académica.

En este contexto se propone que la Unidad Académica en Desarrollo y Gestión Pública se estructure a partir de la relación sistémica de las tres funciones sustantivas de la Universidad y de un conjunto de áreas que le den soporte. En este texto se exponen los fundamentos teóricos que sustentan este planteamiento, así como la explicación detallada de cada una de las áreas y proyectos que se llevarán a cabo. Para tener el panorama general de la estructura se presenta el esquema a continuación.



En este documento se desarrolla la propuesta de la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Pública.

Licenciatura en Desarrollo y Gestión Pública.

La Licenciatura en Desarrollo y Gestión Pública se ha planteado como una opción que nace a partir de las necesidades dadas en los dos ámbitos que su nombre indica. En el ámbito del Desarrollo por las implicaciones de repensar las teorías dominantes en ese campo y el cómo han influido en la planeación de las acciones del gobierno, cómo se ha concretado ello en la escala local y cómo puede verse influido y repensado por la sociedad civil.

En el ámbito de la Gestión pública, resulta relevante sobrepasar la asociación con las gestiones estatales, pues además de englobar lo público-gubernamental, la nueva tendencia es su integración con lo público-no gubernamental. En este sentido, la concepción del Desarrollo y de la Gestión pública es renovada. Para poder transitar entre la Gestión pública y los procesos de desarrollo integral (no sólo de los territorios, sino también de las personas) es que se recurre a las aproximaciones de la Teoría de Sistemas y de la Complejidad en el marco del Desarrollo Humano.

El programa de Licenciatura en Desarrollo y Gestión Pública busca formar a los profesionistas que posibiliten relacionar los esfuerzos emprendidos desde distintos sectores para el logro del desarrollo integral. Esto implica la concepción de la Gestión pública en el sentido amplio. Dicha concepción se alcanza desde el planteamiento de los siete ejes que componen el Tronco común de la Licenciatura, a saber:

1. Estadística y medición del desarrollo.
2. Estado y desarrollo en México.
3. Teorías del desarrollo.
4. Teoría social y de la organización.
5. Política pública.
6. Gestión pública.
7. Lengua extranjera.

Estos ejes serán el marco de los contenidos de cada una de las Unidades didácticas integradoras (UDIs) del tronco común y que se concretan en tres opciones terminales:

- a. Análisis de política pública.
- b. Desarrollo local.
- c. Intervención social.

La Licenciatura en Desarrollo y Gestión Pública, enmarcada en la oferta educativa de la Universidad Autónoma de Zacatecas, se caracterizará por contar con un modelo curricular que forme a los estudiantes para insertarse de manera crítica y creativa al mundo actual tanto en su dimensión de personas como en el rol de profesionistas.

Es importante que el proceso de formación tienda a ser integral para que puedan desarrollarse las dimensiones intelectual, humana, social y profesional de la persona. Para concretar ese fin, es importante que la comunidad de estudiantes y profesores estén inmersos en un conjunto

de prácticas académicas que promuevan la colectividad, la creatividad, la innovación y el pensamiento crítico. Por lo que es necesario que esas prácticas cuenten con varios elementos:

1. Formar en la interdisciplina con base en la solución de problemas, lo que posibilitará hacerse de aprendizajes significativos básicos para desempeñarse como un profesionista de calidad en su ámbito de desempeño laboral. Esto implica que los profesores también a llevan a cabo un trabajo colegiado.
2. Formar en un entorno de compromiso y respeto hacia el territorio, tanto en sus dimensiones socioeconómica como medioambiental, para promover las prácticas que no sólo respeten, sino también que preserven el entorno natural, cultural y tradicional.
3. Formar en valores que conduzcan a la comprensión de la diversidad, así como a la importancia de la generación de procesos de inclusión en el marco del respeto y la valoración de lo local y lo global.
4. Formar con el estudiante al centro del proceso. El marco pedagógico de esta propuesta establece las bases para la comprensión del aprendizaje como un proceso social, para el cual es necesario que el docente genere espacios adecuados para la enseñanza que sean ámbitos de la construcción del aprendizaje, por lo que es necesario tener en cuenta las potencialidades y las limitaciones que los estudiantes tengan para aprovechar las primeras y trabajar en las segundas.

Plan de estudios

Correspondencia con las demandas sociales

El plan de estudios de la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Pública resalta algunos de los planos de la diversidad de necesidades sociales en los ámbitos del Desarrollo y de la Gestión pública tanto en el ámbito académico y social: la persistencia de problemas públicos y la ausencia de perfiles que especialistas en la intervención en el ámbito local y de la sociedad civil.

Tras la realización del Estudio de pertinencia y factibilidad de esta licenciatura, se concluyó que los perfiles en análisis de política pública tienen un amplio campo de acción en el ámbito gubernamental y de la académica, que justamente requieren el análisis en profundidad de la persistencia de los problemas públicos que conduzca a la propuesta de soluciones ante ese panorama y que implica un trabajo conjunto de los estudiosos del tema como de los tomadores de decisión.

Los ámbitos de gobierno local y los territorios locales serán escenarios de acción directa de los egresados de las terminaciones en desarrollo local y en intervención social. Es el ámbito local en el que hay una deficiencia importante de cuadros profesionales que participen de manera activa en la planeación e intervención para el desarrollo. Así mismo, se vuelve un espacio de profesionalización de los miembros de las organizaciones de la sociedad civil.

Cada una de las tres opciones terminales tiene distintos objetivos pues resultan de este diagnóstico de la realidad actual. En principio hay (a) evidencia de la persistencia de problemas públicos que han sido enfrentados desde distintas vías por la política pública diseñada en el país,

esto se puede ejemplificar refiriendo cómo ha perdurado la pobreza (CONEVAL, 2015), esta situación alude al mismo tiempo a una serie de problemáticas con origen social, educativo, político y económico que contribuyen a que la pobreza siga siendo un reto.

En este mismo sentido **(b)** se pone en escena la escala de lo local por dos elementos principales. El ámbito de implementación de las políticas públicas se concreta cuando los programas diseñados se llevan a un espacio dado con destinatarios específicos. La implementación de las políticas en la escala local no se limita a una configuración legal constitucional tradicional, ésta se ha modificado con los nuevos esquemas de gobernanza (Varela, 2015). De ahí que cualquier esfuerzo por contribuir a cambiar la tendencia a la persistencia de ciertos problemas públicos tendrá que revalorizarse en esta escala. Además de este motivo, el ámbito de lo local es de interés por las posibilidades que da para el Desarrollo humano –como proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutaban los individuos (Sen, 2000)–. Esta visión resalta la importancia de que el desarrollo se dé en el ámbito de la persona para ampliar sus oportunidades (PNUD, 1990) y ésta, al mismo tiempo, está en interacción con otras personas, proceso que se da en la escala local.

El escenario de lo local en esta propuesta se observa desde el ángulo de la visión territorial. Esta postura señala que lo local más que definirse por límites político-administrativos, es el espacio geográfico en el que se interrelacionan procesos socioeconómicos y culturales, por lo que sus fronteras se definen por elementos naturales, culturales o económico productivos, de tal manera que en un mismo territorio pueden confluir municipios diferentes (Albuquerque, 2004; Arocena, 2002; Sepúlveda, *et. al.*, 2003). En este espacio de encuentro de procesos de diversa naturaleza el Desarrollo humano –con sus diversas dimensiones– no suele ser espontáneo por lo que **(c)** es necesaria la transmisión de habilidades y conocimientos en el marco del trabajo metódico y sistemático que permita que los actores locales se apropien de estrategias, técnicas y valores para conducir sus procesos de desarrollo. Aquí se enmarca la relevancia del rol de los actores-agentes (Arocena, 2002) para la intervención en estos espacios coadyuvando en la organización, la planificación y la gestión.

Otra área de desempeño para estos actores-agentes está en la profesionalización de las organizaciones de la sociedad civil y de su personal (Aguilar, 2006). Estas instituciones están ante el reto de la intervención directa con grupos o sectores vulnerables, segregados o marginados, pero enfrentan entre sus retos llevar a cabo sus actividades en un marco sistemático y ordenado. Ello permitirá que cuenten con mayores herramientas para ser enlace entre la sociedad, sus actores y el gobierno.

Misión y visión.

Los elementos de esta propuesta de licenciatura se desarrollan a continuación.

Misión

Formar agentes del desarrollo que actúan directamente en los territorios, organizaciones de la sociedad civil y/o en los gobiernos municipales para, de esta manera, elevar las capacidades humanas de estos organismos en la atención de los problemas sociales que atienden; profesionales

en el análisis de política pública que contribuyan a mejorar el diseño y la implementación de la misma en la entidad federativa que laboren.

Visión

Los actores del Desarrollo y la Gestión Pública cuentan con personal debidamente formado, y por ello, su acción ejercida desde los gobiernos o las organizaciones civiles ha provocado que la calidad de vida de la población mejore.

Objetivos

Este panorama permite generar **objetivos específicos** asociados a cada una de las opciones terminales de la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Pública:

- a. Análisis de política pública. Formar especialistas capaces de analizar los problemas públicos, con la posibilidad de observar el entorno institucional con el que se atienden dichos problemas, para construir estrategias de mejora para los mismos, en todos los niveles de gobierno.
- b. Desarrollo local. Formar expertos en la problemática específicamente municipal y la manera en cómo el municipio puede adquirir la dimensión de un sujeto del desarrollo humano de sus territorios. Estos especialistas se constituirán en actores-agentes que, en el campo político, económico, social y cultural capitalicen las potencialidades locales.
- c. Intervención social. Formar especialistas que cumplan un rol de actores-agentes, es decir, con incidencia y capacidad de transformar su entorno, a través de competencias que son necesarias para posibilitar el desarrollo desde la intervención directa en los procesos que emprenden los actores en sus territorios y/o en los diferentes sectores de la sociedad. Así como profesionalizar a los integrantes de las organizaciones de la sociedad civil para que cuenten con las herramientas requeridas para mejorar su organización interna, procesos de gestión, diagnósticos y resolución de conflictos en la búsqueda de mejorar también su intervención.

Estos objetivos específicos para cada opción terminal se enmarcan en el **objetivo general de la licenciatura**:

Formar profesionistas que tengan la capacidad teórica y la habilidad práctica para involucrarse en el ciclo de política (diseño, comunicación, implementación y evaluación), y con ello contribuya a mejorar la acción de los diversos niveles de gobierno y poderes del Estado para alcanzar resultados en el Desarrollo Humano del estado y el país. Así como la formación profesional para gestionar el desarrollo desde lo local y con saberes y habilidades para la intervención social directa en los territorios, ya sea desde los espacios que ofrece el Estado, como de los que surgen en el ámbito de la sociedad civil organizada.

Perfil de ingreso

Egresados de bachillerato que desean especializarse en procesos de desarrollo y gestión pública para insertarse en el campo laboral en instituciones gubernamentales (nacionales, estatales y municipales), organizaciones de la sociedad civil, organismos supranacionales, organismos no gubernamentales, empresas particulares con responsabilidad social, cuyos objetivos enmarquen la gestión de procesos de desarrollo e intervención social, desarrollo local y política pública.

Así mismo, personas que se encuentran laborando en instituciones gubernamentales o no gubernamentales que tienen entre sus funciones aquellas relacionadas con la gestión pública y los procesos de desarrollo, integrantes de organizaciones civiles, colaboradores de la iniciativa privada con responsabilidad social o empresas con una visión de sustentabilidad y sensibilidad social, legisladores y personal que colabora en el diseño e implementación de políticas públicas en los gobiernos, municipales, estatales y nacionales, y colaboradores de organismos internacionales.

Los candidatos deberán mostrar capacidad analítica, pensamiento crítico y compromiso con su entorno. Debe tener gusto por el trabajo social y el cambio de la realidad del contexto. Mostrar afinidad con los valores de la justicia como equidad social, facilidad del trabajo en equipo, responsable y de carácter disciplinado.

Perfil de egreso

Los objetivos anteriores se concretan a su vez en el perfil del egresado del programa de licenciatura¹. De la problemática social a la que responde el programa de licenciatura se han desprendido las competencias genéricas:

1. Comprender y explicar la realidad nacional y estatal para conocer a profundidad los problemas públicos que deberá afrontar en su vida profesional, en el marco de una sólida formación en la investigación para pensar con rigor los temas de su ejercicio laboral.
2. Innovar en la gestión de las soluciones de los problemas públicos para proponer mejoras en la actuación del Estado ante ello, tanto a través de la localización de las fallas del Estado, como desde la intervención directa en los territorios para emprender proyectos de desarrollo social.

De las particularidades asociadas a la problemática social, así como del propio enfoque de la licenciatura, plasmado en los ejes curriculares se derivan seis competencias específicas:

3. Medir, evaluar y comprender algoritmos existentes en la cuantificación de las diferentes variables del desarrollo para comprender y proyectar su comportamiento, a través de herramientas y software especializado.

¹ Para la elaboración de las competencias del perfil de egreso se tomó como base la “Metodología de Diseño Curricular basado en Competencias” de la doctora Benilde García Cabrero, presentada en el curso *Problemática educativa: Panorama actual de la educación en Latinoamérica*, celebrado del 17 al 21 de agosto de 2015 en la Universidad Iberoamericana de Ciudad de México.

4. Comprender y explicar el sistema económico y político del país, además de su estructura jurídica, para contar con claridad del funcionamiento del entorno institucional del Estado.
5. Comprender y analizar la gama de visiones que hay entorno al significado del Desarrollo, sus fundamentos, con énfasis en el enfoque del Desarrollo Humano y del Desarrollo Local para estar en condiciones de innovar en diversos escenarios.
6. Comprender las teorías del cambio social para emplearlas en el conocimiento del funcionamiento de las organizaciones, en el marco de la fundamentación de propuestas de intervención innovadoras.
7. Desarrollar y profundizar en el campo de la Política pública como disciplina y estudio analítico para la observación y análisis de sus desarrollos empíricos.
8. Comprender las diversas formas de la gestión para entender la manera en la que se lleva a cabo la política desde el ángulo de la Gestión pública, tanto en la teoría tradicional como en las nuevas teorías.

Además de este conjunto de competencias cada uno de los egresados contará con las específicas dadas en cada una de sus opciones terminales:

- a. Análisis de política pública. Analizar y evaluar la intervención de la política pública en los problemas públicos, tanto en el marco empírico como en su entorno institucional, para generar estrategias innovadoras para su superación con una perspectiva de complejidad, desde los distintos niveles de gobierno o de la academia.
- b. Desarrollo local. Desarrollar las herramientas teórico – metodológicas para la planeación del desarrollo local, tanto en el ámbito del gobierno municipal como el ámbito territorial para dar respuesta a la problemática en esa escala y capitalizar las potencialidades locales a través de la acción coordinada con los actores.
- c. Intervención social. Desarrollar procesos de intervención directa en los emprendimientos de los actores en sus territorios o en el ámbito de la sociedad civil, para contribuir al desarrollo de los mismos o la búsqueda de alternativas de solución a sus conflictos, en el marco de la intervención sistemática, metódica y organizada con herramientas de organización y gestión.

Todas estas características hacen que este plan de estudios para la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Pública cuente con elementos que lo permiten diferenciarse de la oferta educativa que existe actualmente en esta región del país, así como en el estado de Zacatecas.

Campo de trabajo

Con estas competencias, los egresados de la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Pública tienen como campo de desempeño laboral tanto en las diversas áreas del gobierno en la aplicación de políticas, en la consultoría privada, en organizaciones No-gubernamentales internacionales y de la sociedad civil nacional en la intervención de problemas públicos. Además, de asesoría en el poder legislativo, órganos públicos descentralizados y autónomos, así como en el ámbito académico. Las posibilidades laborales de estos profesionistas se deben a que serán capaces de afrontar problemas

públicos complejos en diversos ámbitos de la realidad social, desde lo local hasta lo internacional, en organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que conforman el universo de actores involucrados en los procesos de desarrollo, de aquí la pertinencia de las tres terminaciones que se proponen.

Áreas de formación del plan de estudio

Los ocho semestres de la licenciatura se distribuyen en cinco semestres de tronco común y tres más en la opción terminal que el estudiante elija. En el tronco común se encuentran las áreas de formación básica o inicial e intermedia o disciplinar, la opción terminal representa el área de formación integral, en tanto que el eje transversal está dado por el enfoque de los contenidos y que representa dado a partir del paradigma de Desarrollo humano, la Complejidad, los Sistemas y el Desarrollo local.

Áreas de formación básica e intermedia o disciplinar

En el tronco común de la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Pública se han integrado las UDIs a través de las cuales se desarrollan los contenidos que son requeridos para construir los aprendizajes básicos de los egresados de la licenciatura. Se distinguen siete ejes temáticos que presentan una serie de contenidos, que se verán reflejados en las competencias específicas que tendrán los egresados.

En el tronco común se distinguen dos áreas de formación:

Área de formación básica. En este caso, ésta se considera el conjunto de contenidos que permitirán que el alumno construya los aprendizajes básicos para el momento de su egreso, pero también son aquellos que permitirán la construcción posterior de aprendizajes tanto dentro del tronco común como la opción terminal que cada uno de los estudiantes elija cursar.

Área de formación intermedia.

En esta área se forma parte importante de la identidad del licenciado en Desarrollo y Gestión Pública, por lo que aquí se adquieren conocimientos y se construyen conocimientos, pero también experiencia práctica de la disciplina. Por tanto, las UDIs aquí integradas promueven conocimientos tanto teóricos como metodológicos. Ambas áreas se representan a continuación.

Tronco común.					
Eje/Semestre (créditos).	1	2	3	4	5
Estadística y medición del desarrollo.	Estadística I	Estadística II	Medición del desarrollo I	Medición del desarrollo II	Metodología de la investigación
Estado y desarrollo en México.	Historia económica de México	Gobierno y administración pública	Sistema jurídico de México y Técnica jurídica	Teorías del Estado del Gobierno y de la	

			e iniciativa de ley	Administración	
Teorías del desarrollo.		Teorías de la justicia y del desarrollo	Enfoques de Desarrollo Humano y Alternativo	Teorías del crecimiento económico	Democracia y ciudadanía
Teoría social y organizativa.	Teorías del cambio social			Acción colectiva y sociedad civil	Teoría de la organización
Política Pública.	Introducción al estudio de la política pública	Agenda pública y diseño	Implementación y comunicación de la política pública.	Evaluación de la política pública.	Análisis de política pública I. Empleo
Gestión pública.	Gestión estratégica	Gestión de capacidades estatales	Gestión de capital humano		Gestión de la innovación
Lengua extranjera.	Inglés I	Inglés II	Inglés III	Inglés IV	Inglés V
Créditos de tronco común: 150					

	Área de formación básica.
	Área de formación intermedia.

Área de formación integral

En esta área se encuentran las UDIs que tienen por objetivo la profundización de las tres opciones terminales: análisis de políticas públicas, desarrollo local e intervención social. Aquí se adquirirán las competencias profesionales que son requeridas de acuerdo al diagnóstico realizado. Una parte importante de estas tres opciones terminales es el hecho de resaltar el uso de metodologías y la formación práctica.

Debido a que en esta área es necesario que se dé una formación que complete la de las áreas básica e intermedia, se tendrá la posibilidad de comprender el contexto micro, meso y macro. Al mismo tiempo, la conducción de los procesos de enseñanza por parte del profesor priorizará la integración de las disciplinas a partir de cada una de las UDIs. La labor del profesor también hará parte de la dinámica cotidiana de los contenidos abordados en cada una de las opciones terminales aspectos de la formación integral de todo profesionalista, tales como el pensamiento lógico, el uso de herramientas digitales, de elementos básicos de lectura y redacción, el proceder como un profesionalista que actúa con bases éticas, así como el uso de una lengua extranjera (inglés). Aunque estos saberes no son UDIs específicas, sí serán transversales a todo el planteamiento didáctico de

los profesores, con el objetivo de que sean asimilados como aprendizajes realmente significativos por estar presentes en cada una de actividades de enseñanza y de aprendizaje.

La representación de las opciones terminales se muestra a continuación

TERMINACIÓN EN ANÁLISIS DE POLÍTICA PÚBLICA			
Eje/Semestre (créditos)	6	7	8
Profundización teórica en política pública.	Fundamentos teóricos y epistemológicos en el estudio de política pública	Sistemas complejos en política pública	Debates contemporáneos
Análisis de Política Pública.	Desarrollo Social	Medio Ambiente y Seguridad alimentaria	Seguridad y prevención del delito
Laboratorio de política pública.	Optativa I	Optativa II	Optativa III
Investigación	Teoría y práctica de la argumentación	Diseño de la investigación	Seminario de tesis
Total de créditos: 67			

Optativas: Seguridad, prevención del delito, empleo, pobreza, cambio climático, seguridad alimentaria, educación, gestión cultural, salud pública, medicina social, gobernanza, gestión democrática.

TERMINACIÓN EN DESARROLLO LOCAL			
Eje/Semestre (Créditos)	6	7	8
Instrumentos de planeación	Ordenamiento territorial	Metodologías para el Desarrollo local	Calidad en la administración
Agenda constitucional y ampliada	Servicios básicos	Agenda ampliada	Hacienda y presupuestación
Laboratorio de políticas municipales	Optativa I	Optativa II	Optativa III
Investigación	Teoría y práctica de la argumentación	Diseño de la investigación	Seminario de tesis
Total de créditos: 67			

Optativas: Desarrollo urbano, seguridad pública, agua, salud, educación, cultura, organización local, desarrollo económico.

TERMINACIÓN EN INTERVENCIÓN SOCIAL			
Eje/Semestre (Créditos)	6	7	8
Intervención desde el Estado	Teorías de la organización en la administración pública	Estructuras organizacionales de la implementación de políticas	Operación de la gobernanza
Intervención desde la Sociedad civil	Procesos de organización en la sociedad civil	Instrumentos de participación social y comunitaria	Estudio y manejo del conflicto
Laboratorio de intervención	Optativa I	Optativa II	Optativa III
Habilidades y destrezas de la intervención	Prácticas en organizaciones civiles	Prácticas en organizaciones estatales	Prácticas comunitarias
Total de créditos: 63			

Optativas: ONG y tercer sector, estudio y gestión de redes, agenda e incidencia, cohesión social, planeación y gobernanza, elaboración de proyectos y acompañamiento organizacional.

Como se observa, todas las opciones terminales tienen cuatro ejes. Los dos primeros son particulares a cada una de las terminaciones, el tercero es el llamado laboratorio y el cuarto es referido a la investigación o intervención, según sea el caso. Los objetivos específicos por eje se relacionan con el planteamiento general de la Unidad Académica en Desarrollo y Gestión Pública para tener una sinergia entre la vinculación, investigación y la docencia.

Integración de los ejes de las opciones terminales y objetivos.		
Análisis de política pública	Desarrollo local	Intervención social
Profundización teórica en política pública.	Instrumentos de planeación.	Intervención desde el Estado.
<i>Objetivo. Adquirir una formación sólida en elementos teóricos que enmarquen la intervención o la investigación.</i>		
Análisis de política pública.	Agenda constitucional y ampliada.	Intervención desde la sociedad civil.
<i>Objetivo. Desarrollar un proceso de integración entre la teoría y la práctica por vía del estudio de análisis y experiencias.</i>		
Laboratorio de política pública.	Laboratorio de políticas municipales.	Laboratorio de intervención.
<i>Objetivo. Construir aprendizajes teóricos y metodológicos a partir de la aplicación de conocimientos con actores y territorios específicos.</i>		
Investigación.	Investigación.	Habilidades y destrezas para la intervención.
<i>Objetivo. Desarrollar experticia en la investigación y la intervención sistemática.</i>		

Es importante señalar que el trabajo colegiado entre profesores y de éstos con los estudiantes – así como la integración de la docencia, la investigación y la vinculación como parte de las expectativas de la Unidad Académica de Desarrollo y Gestión Pública, en la que se integra esta licenciatura– orientará la enseñanza y el aprendizaje para fomentar la cultura del trabajo, la responsabilidad, la disciplina, la creación, la reflexión. Todo ello en un marco de compromiso por dar alternativas de solución a los problemas públicos y sociales en los diferentes niveles, en un marco de ética.

Área de formación transversal

El área transversal en este plan de estudios viene dada por el enfoque teórico del programa, a partir del cual se orientan las actividades tanto en docencia como en investigación y vinculación. El área transversal se integra por los enfoques del Desarrollo humano, la Complejidad y los Sistemas, que permitirán que el estudiante adquiera con las herramientas para tener una visión crítica y analítica en cada una las UDIs que curse. Con ello se posibilitará la comprensión de la realidad.

Para el caso de la licenciatura propuesta, esos enfoques serán concretados en la práctica al llevar a cabo el modelo pedagógico expuesto, donde se ha definido una visión constructivista de las competencias, es decir, la construcción colectiva y social, guiada por el profesor, de habilidades, actitudes y valores que también serán el pilar del perfil de egreso del estudiante.

Tanto los enfoques para comprender el desarrollo y la realidad se corresponden armónicamente con aquellos del modelo pedagógico. Con ellos se resalta la complejidad, la integración de los sistemas, tanto la realidad como la actividad de enseñanza-aprendizaje se perciben como procesos complejos e integrales que se efectúan a partir de la colectividad y que se consiguen con una sólida formación teórica y metodológica. En este contexto la transdisciplina es natural, pero también el ir y venir entre la realidad y la teoría, la integración del trabajo del aula y los planteamientos de investigación y de vinculación

En esta área se incluyen actividades de tal relevancia como las Prácticas Profesionales y el Servicio Social. Estos espacios no sólo son el vínculo inmediato con el mercado de trabajo, sino un espacio de consolidación de las competencias adquiridas, sin que necesariamente las prácticas profesionales sean un mero requisito de egreso, sino un ámbito de trabajo permanente en toda la carrera.

Dimensiones de la formación integral

La oferta educativa de la UAZ busca la formación integral, lo que a su vez implica que las actividades escolares sean instructivas y formativas, con miras a alcanzar el desarrollo del estudiante como persona. De ahí que contempla incidir en cuatro dimensiones: la intelectual, la humana, la social y la profesional.

La propuesta de la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Pública, desde el planteamiento de sus objetivos, misión, visión y propuesta pedagógica, se corresponde de manera adecuada con la búsqueda del desarrollo de las cuatro dimensiones, a través de las orientaciones que se describen a continuación.

- Dimensión intelectual. La formación académica rigurosa, la construcción del aprendizaje en el marco socioformativo y el principio de partir de la problematización de la realidad, permitirá el desarrollo de funciones intelectuales como el pensamiento lógico, autónomo, reflexivo y crítico. Con ello se desarrollará en los estudiantes un proceder creativo, curioso e innovador. Por lo que podrá consolidar o desarrollar habilidades como la argumentación, el análisis, el razonamiento, la solución de problemas y, por tanto, la toma de decisiones, ya sea por vía inductiva o deductiva.
- Dimensión humana. Esta dimensión alude a la formación ética de la persona para su desempeño armónico en la vida diaria y en la convivencia humana. El trabajo que se lleve a cabo para potenciar o desarrollar esta dimensión habrá de ser emprendido en cada práctica educativa y académica, es un aspecto que debe estar implícito y explícito también en la cotidianidad escolar por medio de las discusiones en el aula, de la convivencia con los compañeros y profesores, con los proyectos de investigación y de intervención. Dichas prácticas deberán acompañarse de un ámbito de tolerancia y respeto, de participación y comunicación continua para el fortalecimiento de valores como la responsabilidad, la autonomía, la solidaridad, la autodisciplina, el interés por el conocimiento.
- Dimensión social. En esta dimensión se contempla la formación en responsabilidad social, por lo que implica la posibilidad de dar respuesta situaciones que ocurren en ese escenario. En este sentido, resulta central la pertinencia de los contenidos de la carrera, así como del perfil de los egresados. Es importante que la docencia, la investigación y la vinculación tengan la capacidad de adaptarse a los cambios que se generan en el mercado y las demás esferas de la dimensión económico-productiva, no sólo en el sector moderno de la economía, pero también en las dimensiones sociales y políticas. Por lo tanto, es necesario que se propicie una formación para la convivencia en una sociedad plural y necesaria de ciudadanos activos, participativos y propositivos.
- Dimensión profesional. La dimensión profesional es el sello distintivo de la cada una de las carreras ofertadas, debe dar respuesta un contexto específico y a sus necesidades, mismas que se reflejan en perfiles profesionales específicos. De tal manera que las características del egresado de la licenciatura sean las que se requieren para intervenir en tres sectores importantes: política pública, sociedad civil y el municipio.

La formación del estudiante en estas dimensiones se constituirá en un aspecto de formación integral, que permitirá aprendizaje a lo largo de su vida y en su desarrollo profesional y una visión humanista ante los retos que vienen dados por la realidad del contexto próximo estatal, nacional y global. Todo ello es parte de la visión de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”.

Para lo anterior es necesario el acompañamiento de programas que permitan el seguimiento más allá del ámbito académico, tales como las Tutorías, que son espacios que contribuyen a la visualización del alumno como el actor central del proceso y coadyuvando al logro o fortalecimiento de sus habilidades de estudio y trabajo académico para reducir los índices de reprobación, rezago escolar y las tasas de deserción y a elevar indicadores como la aprobación y la eficiencia terminal.

El plan de estudios que aquí se presenta permitirá la adecuación de los estudios universitarios a las aptitudes y a los intereses de los estudiantes, mediante una selección de matices de especialización que facilitan:

- a) La estructuración de programas de estudio por área de formación, centrados en el aprendizaje y basados en competencias.
- b) La interrelación horizontal, vertical y transversal.
- c) La instrumentación de un sistema basado en créditos.
- d) La relación entre profesión y área de conocimiento.
- e) El funcionamiento de la academia y grupos colegiados.
- f) La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.
- g) Las salidas colaterales.
- h) El manejo de temas transversales al interior de un área de conocimiento con la posibilidad de la movilidad académica.

Estos aspectos son parte importante de los planteamientos de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Flexibilidad en el Plan de Estudios

Para la UAZ también resulta importante el desarrollo de oferta educativa caracterizada por la flexibilidad, no sólo académica y curricular, sino también pedagógica y administrativa. La propuesta de esta licenciatura también implica una estructura flexible, pues el modelo pedagógico que guiará la dinámica interna exige una comunidad universitaria tenga posibilidades de tener un tránsito permanente y fluido entre la teoría y la práctica y con ello, entre el espacio formal escolar y los procesos sociopolíticos que se viven fuera de él.

La flexibilidad a nivel curricular de la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Pública se vislumbra en la apertura en las relaciones entre los diferentes campos del conocimiento. Así, en el tronco común interactúan diversos ejes:

- Estadística y medición del desarrollo.
- Estado y desarrollo en México.
- Teorías del desarrollo.
- Teoría social y de la organización.
- Política pública.
- Gestión pública.
- Lengua extranjera.

Todos ellos tienen un eje transversal que resalta la comprensión del mundo desde la Teoría de sistemas y la noción de Complejidad. La flexibilidad de éste tronco común es central considerando que antecede a tres opciones terminales: la de política pública con énfasis en el estudio de problemas públicos y la comprensión del ciclo de políticas; la de desarrollo local, que resalta aspectos de la gestión municipal y del enfoque territorial; la de intervención social, que otorga las herramientas teórico metodológicas para llevar a cabo procesos de intervención desde la sociedad

civil y el ámbito gubernamental. La estructura de créditos es otra variedad de la flexibilidad curricular que también facilita la formación por competencias.

Para el estudiante, la flexibilidad será evidente no sólo en el trabajo académico que desarrolle con sus profesores y compañeros en ambientes de aprendizaje diversos y complejos, sino también a partir de programas de apoyo para su aprendizaje como las tutorías y la diversidad de estrategias para el aprendizaje. Para ofrecer flexibilidad al estudiante, al mismo tiempo que se coadyuva en el desarrollo de sus habilidades, se recurrirá de manera constante y permanente al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

La flexibilidad interinstitucional también es importante en el contexto del planteamiento que se presenta pues los profesionistas que serán formados habrán de participar de manera dinámica en diversos escenarios de la vida social, de ahí que será necesario establecer acuerdos y convenios de cooperación con instancias, intercambio profesional y estudiantil, entre otros.

Determinación de Unidades Didácticas Integradoras (UDIs) por horas y créditos

La estructura de las UDIs de la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Pública se describe a continuación. El valor en créditos ha sido determinado con base en Sistema De Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA)². En el anexo se encuentra el desarrollo en extenso de las UDIs del programa.

Estructura curricular del Plan de Estudios

El tronco común representa 150 créditos. Los créditos de cada una de las UDIs es la siguiente:

TRONCO COMÚN		CRÉDITOS SATCA				
SEMESTRE	MATERIA	Hrs./s/ Doc.	Créditos	Horas AAll	Créditos	Créditos totales
1er	Estadística I	(64/16)=4	4	20	1	5
	Historia Económica de México	(64/16)=4	4	20	1	5
	Teorías del cambio social	(64/16)=4	4	20	1	5
	Introducción al estudio de la política pública	(64/16)=4	4	20	1	5
	Gestión estratégica	(64/16)=4	4	20	1	5
	Inglés I	(64/16)=4	4	20	1	5
2do	Estadística II	(64/16)=4	4	20	1	5
	Gobierno y administración pública	(64/16)=4	4	20	1	5
	Teorías de la justicia y del desarrollo	(64/16)=4	4	20	1	5

² http://www.anuies.mx/media/docs/112_1_2_SATCAExtenso.pdf

	Agenda pública y diseño	(64/16)=4	4	20	1	5
	Gestión de capacidades estatales	(64/16)=4	4	20	1	5
	Inglés II	(64/16)=4	4	20	1	5
3er	Medición del Desarrollo I	(64/16)=4	4	20	1	5
	Sistema jurídico de México y Técnica jurídica e iniciativa de ley	(64/16)=4	4	20	1	5
	Enfoques de Desarrollo Humano y Alternativo	(64/16)=4	4	20	1	5
	Implementación y comunicación de la política pública	(64/16)=4	4	20	1	5
	Gestión de capital humano	(64/16)=4	4	20	1	5
	Inglés III	(64/16)=4	4	20	1	5
4to	Medición del Desarrollo II	(64/16)=4	4	20	1	5
	Teorías del Estado del Gobierno y de la Administración	(64/16)=4	4	20	1	5
	Teorías del crecimiento económico	(64/16)=4	4	20	1	5
	Acción colectiva y sociedad civil	(64/16)=4	4	20	1	5
	Evaluación de la política pública	(64/16)=4	4	20	1	5
	Inglés IV	(64/16)=4	4	20	1	5
5to	Metodología de la investigación	(64/16)=4	4	20	1	5
	Democracia y ciudadanía	(64/16)=4	4	20	1	5
	Teoría de la organización	(64/16)=4	4	20	1	5
	Análisis de política pública I. Empleo	(64/16)=4	4	20	1	5
	Gestión de la innovación	(64/16)=4	4	20	1	5
	Inglés V	(64/16)=4	4	20	1	5

HD. Corresponde a las horas docencia

Horas AAIL. Corresponden a las horas con Actividad Académica Individual Independiente

Las opciones terminales de Política pública y desarrollo local tienen 67 créditos, en tanto que la de intervención social tiene 63. Sumando a cada opción terminal los créditos de tronco común se tiene como total:

Terminación en Análisis de política pública: 217 créditos.

Terminación en Desarrollo local: 217 créditos.

Terminación en Intervención social: 213 créditos.

TERMINACIÓN EN ANÁLISIS DE POLÍTICA PÚBLICA		CRÉDITOS SATCA				
SEMESTRE	MATERIA	Hrs./s/ Doc.	Créditos	Horas AAII	Créditos	Créditos totales
6to	Fundamento teóricos y epistemológicos en el estudio de política pública	(64/16)=4	4	20	1	5
	Desarrollo Social	(64/16)=4	4	20	1	5
	Optativa I	(48/16)=3	3	40	2	5
	Teoría y práctica de la argumentación	(64/16)=4	4	20	1	5
7mo	Sistemas complejos en política pública	(64/16)=4	4	20	1	5
	Medio Ambiente y Seguridad alimentaria	(64/16)=4	4	20	1	5
	Optativa II	(48/16)=3	3	40	2	5
	Diseño de la investigación	(48/16)=3	3	40	2	5
8vo	Debates contemporáneos	(64/16)=4	4	20	1	5
	Seguridad y prevención del delito	(64/16)=4	4	20	1	5
	Optativa III	(48/16)=3	3	40	2	5
	Seminario de tesis	(64/16)=4	4	160	8	12
Materias optativas terminación en Política Pública: Seguridad, prevención del delito, empleo, pobreza, cambio climático, seguridad alimentaria, educación, gestión cultural, salud pública, medicina social, gobernanza, gestión democrática, migración						

TERMINACIÓN EN DESARROLLO LOCAL		CRÉDITOS SATCA				
SEMESTRE	MATERIA	Hrs./s/ Doc.	Créditos	Horas AAII	Créditos	Créditos totales
6to	Ordenamiento territorial	(64/16)=4	4	20	1	5
	Servicios básicos	(64/16)=4	4	20	1	5
	Optativa I	(48/16)=3	3	40	2	5
	Teoría y práctica de la argumentación	(64/16)=4	4	20	1	5

7mo	Metodologías para el DL	(64/16)=4	4	20	1	5
	Agenda ampliada	(64/16)=4	4	20	1	5
	Optativa II	(48/16)=3	3	40	2	5
	Diseño de la investigación	(48/16)=3	3	40	2	5
8vo	Calidad en la administración	(64/16)=4	4	20	1	5
	Hacienda y presupuestación	(64/16)=4	4	20	1	5
	Optativa III	(48/16)=3	3	40	2	5
	Seminario de tesis	(64/16)=4	4	160	8	12
Materias optativas terminación en Desarrollo Local: desarrollo urbano, seguridad pública, agua, salud, educación, cultura, organización local, desarrollo económico.						

TERMINACIÓN EN INTERVENCIÓN SOCIAL		CRÉDITOS SATCA				
SEMESTRE	MATERIA	Hrs./s/ Doc.	Créditos	Horas AAII	Créditos	Créditos totales
6to	Teorías de la organización en la administración pública	(64/16)=4	4	20	1	5
	Procesos de organización en la sociedad civil	(64/16)=4	4	20	1	5
	Optativa I	(48/16)=3	3	40	2	5
	Prácticas en organizaciones civiles	(64/16)=4	4	40	2	6
7mo	Estructuras organizacionales de la implementación de políticas	(64/16)=4	4	20	1	5
	Instrumentos de participación social y comunitaria	(64/16)=4	4	20	1	5
	Optativa II	(48/16)=3	3	40	2	5
	Prácticas en organizaciones estatales	(64/16)=4	4	40	2	6
8vo	Operación de la gobernanza	(64/16)=4	4	20	1	5
	Estudio y manejo del conflicto	(64/16)=4	4	20	1	5
	Optativa III	(48/16)=3	3	40	2	5
	Prácticas comunitarias	(64/16)=4	4	40	2	6
Materias optativas terminación en Intervención Social: ONG y tercer sector, estudio y gestión de redes, agenda e incidencia, cohesión social, planeación y gobernanza, elaboración de proyectos y acompañamiento organizacional.						

Prerrequisitos

Los prerrequisitos del tronco común son:

Eje	Tronco común		
	Materia	Semestre	Pre-requisito
Estadística y medición del desarrollo	Estadística I	1	Ninguno
	Estadística II	2	Estadística I
	Medición del desarrollo I. Construcción de indicadores	3	Estadística I Estadística II
	Medición del desarrollo II. Análisis comparados	4	Estadística I, Estadística II, Medición del desarrollo I.
	Metodología de la investigación	5	Estadística I, estadística II, Medición del desarrollo I, Medición del desarrollo II.
Estado y desarrollo en México.	Historia económica de México	1	Ninguno
	Gobierno y administración pública	2	Historia económica de México
	Sistema jurídico de México y técnica jurídica e iniciativa de ley.	3	Historia económica de México, Sistema político mexicano.
	Teorías del Estado del gobierno y de la administración	4	Historia económica de México, Sistema político mexicano, Sistema jurídico de México y técnica jurídica e iniciativa de ley.
Teorías del desarrollo	Teorías de la justicia y del desarrollo	2	Ninguno
	Enfoques del desarrollo humano y alternativo	3	Teorías de la justicia y del desarrollo.
	Teorías del crecimiento económico	4	Teorías de la justicia y del desarrollo, Enfoques del desarrollo humano y alternativo.
	Democracia y ciudadanía	5	Teorías de la justicia y del desarrollo, Enfoques de desarrollo humano y alternativo, Teorías del crecimiento económico.
Teoría social y organizativa	Teorías del cambio social	1	Ninguno
	Acción colectiva y sociedad civil	4	Teorías del cambio social
	Teorías de la organización	5	Teorías del cambio social, Acción colectiva y sociedad civil.
Política pública	Introducción al estudio de la política pública	1	Ninguno

	Agenda pública y diseño	2	Introducción al estudio de la política pública
	Implementación y comunicación de la política pública	3	Introducción al estudio de la política pública, Agenda pública y diseño.
	Evaluación de política pública	4	Introducción al estudio de la política pública, Agenda pública y diseño, Implementación y comunicación de la política pública
	Análisis de políticas públicas: Empleo	5	Introducción al estudio de la política pública, Agenda pública y diseño, Implementación y comunicación de la política pública, Evaluación de política pública.
Gestión pública	Gestión estratégica.	1	Ninguno
	Gestión de capacidades estatales.	2	Gestión estratégica
	Gestión de capital humano	3	Gestión estratégica, Gestión de capacidades estatales.
	Gestión de la innovación	5	Gestión estratégica, Gestión de capacidades estatales, Gestión de capital humano.
Lengua extranjera	Inglés I	1	Ninguno
	Inglés II	2	Inglés I
	Inglés III	3	Inglés I, Inglés II
	Inglés IV	4	Inglés I, Inglés II, Inglés III
	Inglés V	5	Inglés I, Inglés II, Inglés III, Inglés IV

Los prerrequisitos para la opción terminal en Análisis de política pública:

Eje	Terminación en Análisis de política pública		
	Materia	Semestre	Pre-requisito
Profundización.	Fundamentos teóricos y epistemológicos en el estudio de políticas públicas	6	Créditos de tronco común concluidos.
	Sistemas complejos en políticas públicas	7	Créditos de tronco común concluidos, Fundamentos teóricos y epistemológicos en el estudio de políticas públicas
	Debates contemporáneos	8	Créditos de tronco común concluidos, Fundamentos teóricos y epistemológicos en el estudio de políticas públicas, sistemas complejos en políticas públicas.
Análisis de política pública..	Desarrollo social (Carlos propones que le llamemos: política social)	6	Créditos de tronco común concluidos.

	Medio ambiente y seguridad alimentaria	7	Créditos de tronco común concluidos, Desarrollo social.
	Seguridad y prevención del delito	8	Créditos de tronco común concluidos, Desarrollo social, medio ambiente y seguridad alimentaria.
Laboratorio de política pública.	Optativa I	6	Créditos de tronco común concluidos.
	Optativa II	7	Créditos de tronco común concluidos, optativa I.
	Optativa III	8	Créditos de tronco común concluidos, optativa I, optativa II.
Investigación	Teoría y práctica de la argumentación	6	Créditos de tronco común concluidos.
	Diseño de la investigación	7	Créditos de tronco común concluidos, teoría y práctica de la argumentación.
	Seminario de tesis	8	Créditos de tronco común concluidos, teoría y práctica de la argumentación, diseño de la investigación.

Los prerrequisitos para la opción terminal de Desarrollo local:

Eje	Terminación en Desarrollo local		
	Materia	Semestre	Pre-requisito
Instrumentos de planeación	Ordenamiento territorial	6	Créditos de tronco común concluidos.
	Metodología para el desarrollo local	7	Créditos de tronco común concluidos, ordenamiento territorial.
	Calidad en la administración Pública	8	Créditos de tronco común concluidos, metodología para el desarrollo local.
Agenda constitucional y ampliada	Servicios básicos	6	Créditos de tronco común concluidos
	Agenda ampliada	7	Créditos de tronco común concluidos, servicios básicos.
	Hacienda y presupuestación	8	Créditos de tronco común concluidos, servicios básicos, agenda ampliada.
Laboratorio de política pública.	Optativa I	6	Créditos de tronco común concluidos.
	Optativa II	7	Créditos de tronco común concluidos, optativa I.
	Optativa III	8	Créditos de tronco común concluidos, optativa I, optativa II.

Investigación	Teoría y práctica de la argumentación	6	Créditos de tronco común concluidos.
	Diseño de la investigación	7	Créditos de tronco común concluidos, teoría y práctica de la argumentación.
	Seminario de tesis	8	Créditos de tronco común concluidos, teoría y práctica de la argumentación, diseño de la investigación.

Los prerrequisitos para la terminación en Intervención social:

Eje	Terminación en Intervención social		
	Materia	Semestre	Pre-requisito
Intervención desde el Estado.	Teorías de la organización y de la administración pública	6	Créditos de tronco común concluidos.
	Estructuras organizacionales de implementación de políticas públicas	7	Créditos de tronco común concluidos, Teorías de la organización y de la administración pública.
	Operación de la gobernanza	8	Créditos de tronco común concluidos, Teorías de la organización y de la administración pública, Estructuras organizacionales de implementación de políticas públicas.
Intervención desde la sociedad civil	Procesos de organización en la sociedad civil	6	Créditos de tronco común concluidos.
	Instrumentos de participación social y comunitaria	7	Créditos de tronco común concluidos, Procesos de organización en la sociedad civil.
	Estudio y manejo del conflicto	8	Créditos de tronco común concluidos, Procesos de organización en la sociedad civil, Instrumentos de participación social y comunitaria.
Laboratorio de intervención.	Optativa I	6	Créditos de tronco común concluidos.
	Optativa II	7	Créditos de tronco común concluidos, optativa I.
	Optativa III	8	Créditos de tronco común concluidos, optativa I, optativa II.
Habilidades y destrezas de la intervención.	Práctica en organizaciones civiles	6	Créditos de tronco común concluidos.
	Prácticas en organizaciones estatales	7	Créditos de tronco común concluidos, Práctica en organizaciones civiles

	Prácticas comunitarias	8	Créditos de tronco común concluidos, Práctica en organizaciones civiles, Prácticas en organizaciones estatales.
--	------------------------	---	---

Elementos del currículo

Socioeconómicos y epistemológicos

En el curriculum expresamos una concepción socio-epistemológica que nos permite determinar los objetivos de lo que vamos a enseñar, investigar y vincular. Los ‘elementos’ del curriculum son aquellos aspectos epistemológicos y valorales que determinan la elección de contenidos y la disposición de los mismos. Estos ‘elementos’ se convierten en los referentes para justificar los objetivos de la agenda de investigación, la configuración de la malla de asignaturas y el modelo de vinculación. Además, constituye la clave para entender cómo se armonizan y coordinan las tres funciones sustantivas entre sí: cómo se relacionan las orientaciones de las líneas de investigación con los enfoques en las asignaturas en la docencia y la forma de abordar la vinculación.

Pues bien, en el caso de la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Pública, los elementos del curriculum son tres componentes básicos: (1) una noción integralista de calidad educativa, (2) un enfoque de Desarrollo, en este caso el llamado Desarrollo Humano, y (3) un modelo de abordar la gestión pública, en este caso los nuevos modelos de complejidad y nueva Gobernanza. Estos tres elementos se armonizan y constituyen las elecciones socio-epistemológicas que guiaron la construcción del currículo. Contrasta con los modelos que definen la calidad de la educación desde la eficiencia y eficacia; que conciben el desarrollo como crecimiento económico; y que abordan las políticas y gestión pública como un ejercicio ya sea racionalista o bien incremental. Frente a esto, contrasta el curriculum que proponemos.

A. La noción de calidad

La calidad educativa no sólo la entendemos como la eficiencia y eficacia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también como una educación relevante y pertinente. Lo cual significa que los contenidos que se enseñen y las competencias que se formen tengan impacto positivo en la sociedad y el territorio zacatecano. Así, nos proponemos apostar al Conocimiento producido en el contexto de aplicación, al carácter transdisciplinario de los saberes, a la heterogeneidad y diversidad organizacional, y a la mayor responsabilización social. En suma, reivindicamos la visión que expresa Didriksson (2007): “El modelo público y social a través del cual opera este tipo de universidad hace referencia a un proceso de desinstitucionalización, porque los límites entre ‘lo interno’ y ‘lo externo’ ya no tienen sentido entre la universidad y la sociedad”. En ese contexto, la enseñanza está organizada para la solución de problemas, por ello no es escolástica o teórica, sino altamente significativa. Eso mismo contribuye a la efectividad en el aprendizaje, y la agenda de investigación se organiza en función de los diagnósticos de la realidad estatal. La agenda de investigación se elabora con cierta isomorfía de la realidad de los problemas; por ello, se integra por matrices de problemas: se generan sistemas de proyectos de investigación, que permita el intercambio de insumos y la sinergia investigativa.

Los componentes de la Calidad Educativa son cinco:



Fuente: elaboración propia con base en Muñoz Izquierdo (2009).

B. Enfoque de Desarrollo

La pertinencia entendida como la integración orgánica al desarrollo del estado de Zacatecas, requiere definir un enfoque preciso de desarrollo. Recuperamos los múltiples elementos críticos a la idea que identificó al desarrollo con el crecimiento de las variables macroeconómicas. Ante lo cual hemos tomado como enfoque articulador el llamado “Desarrollo Humano” creado originalmente por el filósofo y economista hindú Amartya Sen y promovido actualmente por el PNUD. Este enfoque tiene la virtud de que ya es reconocido por organismos internacionales, una parte importante de gobiernos en América Latina, México entre ellos, y el gobierno de Zacatecas en particular. Así, se justifica no sólo por su poder teórico, sino por su factibilidad política.

El Desarrollo Humano

Las ideas acerca del desarrollo humano han estado circulando en la política y en el debate público durante las dos últimas décadas, con diferentes grados de persuasión, agudeza y exactitud. Un vehículo poderoso de comunicación ha sido el Informe sobre Desarrollo Humano elaborado anualmente desde 1990 por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). En cada informe se ha buscado articular y profundizar el estudio de algún tema particular a partir de la perspectiva que ofrece el desarrollo humano. Además del informe anual mundial, en la actualidad alrededor de 100 países elaboran sus propios Informes Nacionales o Regionales de Desarrollo Humano, y algunos de ellos también producen informes a nivel de provincia o estado. El objetivo de estos reportes es analizar y evaluar la calidad de vida de una población y servir como herramienta para promover e impulsar su bienestar. Los análisis contenidos en los informes se realizan en base a datos sobre salud, educación, nutrición, empleo, libertades políticas, seguridad, medioambiente, y muchos otros aspectos de la vida de la gente. Al evaluar el estado de una población desde una perspectiva basada en las personas, estos informes tienen el propósito político de llamar la atención y generar debate público sobre temas y preocupaciones que de otra manera no estarían en la agenda política.

El propósito básico del desarrollo es ampliar las opciones de las personas. En principio, estas opciones pueden ser infinitas y pueden cambiar con el tiempo. Las personas a menudo valoran logros que no se reflejan, o al menos no inmediatamente, en el ingreso o el crecimiento: un mayor acceso al conocimiento, una mejor nutrición y mejores servicios de salud, disponer de vidas más seguras, de seguridad en contra del crimen y la violencia física, de horas de ocio satisfactorias, de

libertades políticas y culturales, o de poder participar en las actividades de la comunidad. El objetivo del desarrollo es crear un ambiente propicio para que las personas disfruten de vidas largas, saludables y creativas.

El paradigma del desarrollo humano cubre todos los aspectos del desarrollo, ya sea el crecimiento económico y el comercio internacional; el déficit presupuestario y las políticas fiscales; los ahorros, la inversión y la tecnología; los servicios sociales básicos y las redes de seguridad para los pobres. Ningún aspecto del modelo de desarrollo queda fuera de su alcance, pero el punto de referencia permanece en la ampliación de las elecciones de las personas y el enriquecimiento de sus vidas. Todos los aspectos de la vida —económicos, políticos o culturales— son vistos desde esta perspectiva. El crecimiento económico, por lo tanto, se convierte sólo en un subconjunto del paradigma del desarrollo humano. En algunos aspectos de este paradigma hay un acuerdo bastante amplio:

- * El desarrollo debe poner a las personas en el centro de sus prioridades.
- * El propósito del desarrollo es ampliar las posibilidades de las personas para elegir sobre sus vidas, no sólo aumentar los ingresos.
- * El paradigma del desarrollo humano se preocupa tanto de la promoción de las capacidades humanas (a través de inversiones en la gente) como del máximo aprovechamiento de tales capacidades (a través de un marco propicio para el crecimiento y el empleo).
- * El desarrollo humano posee cuatro pilares básicos: equidad, sustentabilidad, productividad y empoderamiento. Considera que el crecimiento económico es esencial, pero enfatiza la necesidad de prestar atención a su calidad y distribución, analiza en extenso sus vínculos con las vidas humanas y cuestiona su sostenibilidad en el largo plazo.
- * El paradigma del desarrollo humano define los fines del desarrollo y analiza las opciones adecuadas para alcanzarlos

La capacidad de Agencia como elemento central. Uno de los objetivos centrales del desarrollo humano es hacer posible que las personas se conviertan en agentes de su propia vida dentro de sus comunidades. Como afirma Sen, en las actividades del desarrollo ‘los individuos han de verse como seres que participan activamente —si se les da la oportunidad— en la configuración de su propio destino, no como meros receptores pasivos de los frutos de ingeniosos programas de desarrollo’ (Sen, 1999: 75). Desde esta perspectiva, el desarrollo se basa en las libertades de las personas para tomar decisiones y avanzar en los objetivos principales de sus vidas. Las personas deben decidir qué tipo de desarrollo desearían para sí mismas. Cuando los individuos y los grupos sociales se reconocen como agentes, éstos pueden definir sus prioridades, así como elegir los mejores medios para alcanzarlas. En referencia a la elección entre las tradiciones culturales y la pobreza, por una parte, y la modernidad y la prosperidad material, por la otra, Sen (1999: 51) escribió: ‘Si hay que sacrificar un modo tradicional de vida para escapar de la pobreza más absoluta o de una minúscula longevidad (como la que han tenido muchas sociedades tradicionales durante miles de años), son las personas directamente afectadas las que deben tener la oportunidad de participar en la decisión’. Si bien el principio de agencia es claro, su aplicación es más compleja. Muchas decisiones son tomadas por grupos y no por individuos, y la capacidad de una persona de afectar las elecciones colectivas varía considerablemente en diferentes contextos, como veremos más adelante.

La agencia de las personas y la expansión de las libertades valorativas van de la mano. Con el fin de ser agentes de su propio destino, la gente necesita la libertad de ser educada, de hablar sin temor en público, de tener libertad de expresión y asociación, etc. Pero es también mediante el ejercicio de su calidad de agentes que las personas pueden construir el entorno en el cual pueden ser educadas, hablar libremente en público, etc.

El concepto de Capacidad como piedra angular del enfoque

El enfoque de desarrollo humano ha estado profundamente inspirado en los trabajos pioneros de Amartya Sen sobre la economía del bienestar, la elección social, la pobreza y el hambre, y la economía del desarrollo. Si bien las obras de Sen abarcan una gama muy amplia de temas, su 'enfoque de las capacidades' ha constituido la base de un nuevo paradigma en la economía y en las ciencias sociales en general.

En 1979, durante las conferencias Tanner en la Universidad de Stanford, Sen expuso su visión sobre los valores humanos en su discurso denominado '*¿Igualdad de qué?*'. En este artículo puso en duda la idoneidad de medir la igualdad en el campo de la utilidad marginal o total, o de los bienes primarios. Y esbozó por primera vez su concepción sobre las capacidades, la cual se ha desarrollado con mayor detalle desde entonces. Aquí introducimos el enfoque de las capacidades, sus términos clave, su contraste con otros enfoques y cómo los diversos componentes se interrelacionan entre sí.

La capacidad de una persona para alcanzar los funcionamientos que él o ella tienen razones para valorar ofrece un enfoque general para la evaluación de los planes sociales, y esto genera una forma particular de ver la evaluación de la igualdad y la desigualdad. La idea clave del enfoque de las capacidades es que los planes sociales deberían tratar de ampliar las capacidades de las personas —su libertad para promover o lograr lo que ellos valoran ser y hacer. Una prueba básica del desarrollo es analizar si la gente tiene más libertades hoy que lo que tuvieron en el pasado. Una prueba de la desigualdad se puede realizar comparando los conjuntos de capacidades que tienen las personas en dos momentos en el tiempo. Capacidad es *la posibilidad real* que tiene alguien de efectuar su realización. (NO es igual a la idea capacidad que tenemos en nuestro lenguaje cotidiano en español, el cual se asocia a facultad).

Los '*funcionamientos*' (*functionings*=funcionamientos o funcionalidades) se definen como 'las diversas cosas que una persona puede valorar hacer o ser' (Sen, 1999: 75). En otras palabras, los funcionamientos son las actividades y estados valiosos que conforman al bienestar de la población —como estar sanos y bien nutridos, estar seguros, ser educados, tener un buen trabajo, poder visitar a los amigos y la familia, etc. También están relacionados con los bienes y los ingresos, pero explican lo que una persona es capaz de hacer o ser con ellos. Por ejemplo, cuando se cubren las necesidades básicas de la gente de disponer de alimentos (bienes), se alcanza el funcionamiento de estar bien alimentado.

La capacidad se refiere a la libertad de disfrutar de varios funcionamientos diferentes. En particular, las capacidades se definen como las diversas combinaciones de funcionamientos (ser y hacer) que las personas pueden lograr. Las capacidades son, por lo tanto, un conjunto de vectores de funcionamientos, los cuales reflejan las libertades de las personas para llevar un tipo de vida u otro; para poder elegir entre posibles formas de vida. Dicho de otra manera, las capacidades son las

libertades fundamentales que una persona disfruta para llevar el tipo de vida que él o ella tiene razones para valorar.

C. La gestión pública y los modelos de la complejidad

Los enfoques epistemológicos de la complejidad suponen esquemas de conducción institucional que superan la separación del Estado con lo Sociedad. Aún más, la complejidad debe responder a la objeción que el incrementalismo hace contra “el racionalismo exhaustivo”. El incrementalismo dice: no hay persona o grupo de personas que puedan saberlo y preverlo todo, y por tanto, los aparatos centralizados de mando al interior de la administración pública están imposibilitados para ser efectivos en sus acciones. Así planteadas las cosas, la objeción es verdadera: un núcleo de administradores jamás podrá tener *realmente* esa *visión panóptica* de la realidad. Sin embargo, la situación cambia radicalmente si se derriban las divisiones del Estado y Sociedad Civil en el proceso del gobernar, lo que se conoce como Gobernanza. En suma, la gobernanza implica una visión de complejidad donde la participación (y las múltiples maneras de estructurarla) toma el papel central en los actos de gobierno, y por tanto, queda superada la objeción del incrementalismo, porque no hay una burbuja burocrática con visión panóptica, sino que la totalidad se expresa a sí misma a través de la participación ciudadana en los actos de gobierno. La complejidad no está en la cabeza de nadie, sino que ocurre en las estructuras de participación. Es pasar de una “complejidad” en el entendimiento formal-abstracto, a la complejidad real-efectiva.

Una ciencia de las políticas que parta del modelo del observador distanciado y fuertemente esencialista, se alinea con uno de los sueños iniciales de las políticas: abolir la política. O lo que sería el Efecto Edipo: en el conocimiento se resuelve la vida pública. Con una administración ordenada en base al conocimiento objetivo (pretendidamente neutro) se eliminaría el conflicto, la lucha y la confusión. El conocimiento reemplazaría a la política. Dice Torgerson (1986 en Aguilar, 2003: 200): “apartada de la sociedad, la ciencia social produce el conocimiento que está a la raíz de una tecnología social eficaz y el analista (como científico y tecnólogo a la vez) ejecuta operaciones remotas en forma de un objeto esencialmente alienado”. Es la visión que une al filósofo gobernante de Platón, que conoce las esencias de las virtudes y las puede aplicar; el político Hobbesiano que llega a saberes seguros o “científicos” sobre la mecánica de las pasiones que fundamentan la vida de los hombres o el conocimiento científico de la Naturaleza Humana que lleva necesariamente a la verdad del origen del Estado; hasta el tecnócrata contemporáneo que actúa en la política imponiendo la verdad de la economía matematizada. En todos ellos, se hace política (nos dirá Arendt) bajo la forma de la Verdad. Y en todos ellos también, no es gratuito que terminen en regímenes autoritarios que niegan radicalmente la democracia. La abolición de lo político por mediación de la “verdad objetiva”, conduce al autoritarismo político. Porque la verdad independiente de la voluntad de los hombres, se impone. La opinión es una mera sombra de creencias muy próximas a la falsedad. La verdad prescinde de la opinión, y con ello, suprime la democracia. El ideal de ejercer el mando con base en conocimiento, es hacer las políticas desde la ciencia, y el gobernar se convierte en una tecnología. Por ello, el positivismo es autoritarismo.

En este contexto la idea de lo razonable tomó significados más debilitados que los de anterior razón necesaria. Inicia un giro post-positivista. Es el momento de la crítica a la ilustración. E inquiera Torgerson: “la crítica (al positivismo) nos conduce a una pregunta clave: *¿puede la razón*

tener cabida en el mundo real de la política, donde se elaboran y llevan a cabo las políticas públicas?” (1986 en Aguilar, 2003: 209). La noción de razón del positivismo, junto a su pretensión de neutralidad valorativa sufre, necesariamente, notables alteraciones. Deja de ser una razón como aprehensión de procesos necesarios que tienen como modelo la demostración deductiva de la lógica. Y se amplía a procesos de autorreflexión crítica y formas legibles de deliberación colectiva (razón comunicativa). Y en cuanto a la identificación de objetividad con neutralidad, se reconstruyó aquel concepto metiendo al investigador al mundo (como actor) y pasando a entender la objetividad como intersubjetividad, no como neutralidad.

En suma, el analista pasa de ser un observador neutral y distante que impone la verdad, a uno participante y argumentativo que convence. En ese contexto de razón dialógica se ubica la idea de entender a las políticas como un proceso argumentativo de G. Majone: “para llegar a la ‘verdad’, el analista deberá confiar no en los modelos y algoritmos, sino en *la capacidad de persuasión* y de disuasión. El supremo logro analítico ya no es la computación de estrategias óptimas, sino el diseño de reglas procesales y *mecanismos sociales* para evaluar evidencia incompleta y frecuentemente contradictoria” (Majone, 1977: 174). La realidad social no es una cosa natural ahí enfrente, sino una construcción por interacción y organización, la verdad sobre una ‘cosa’ que se construye no opera por adecuación, sino por un proceso comunicativo de argumentación en múltiples direcciones.

La pretensión tecnocrática de soluciones precisas y certeras, queda impugnada porque evade el análisis de la incertidumbre y complejidad. De una verdad autonomizada de la voluntad, se pasa a una verdad como producto colectivo. Es una crítica no sólo a la tecnocracia, sino al Estado de administración centralizada, para proponer esquemas de organización estatal más participativas. Y el propio concepto de “desarrollo” cambia también, ya no es ningún proceso natural e inevitable, sino elecciones colectivas basadas en intereses y valores. El post-positivismo fundamenta una estructura estatal y un marco de referencia para las políticas públicas distinta a la administración pública tradicional (centralizada y jerárquica), y formas de hechura las políticas en formatos diferentes a los disciplinares-sectoriales o llamados lineales.

En los estudios y formas de planificación de las actividades del gobierno ha tenido cierto consenso y dominio la visión racionalista de las políticas públicas: “Además de los ojos políticos, existen los organizacionales de las teorías administrativas y los estrictamente racionales, a la manera de la teoría económica. Se puede analizar la política desde ‘el modelo de política racional’ que ve el curso de la política como el resultado de una elección racional, maximizando valores y minimizando costos. De este modelo están llenos los textos de administración pública”. (Aguilar, 1992: 37). Las visiones de la PP fueron influidos directamente por los marcos de referencia de la economía, y está última concebía su actividad como una búsqueda de eficiencia producto de las decisiones racionales de los agentes económicos. Y racionalidad o ‘elección racional’ fue interpretado como búsqueda de utilidad. Sólo se traslada la idea de utilidad al sector público. El problema es que la decisión racional es, por origen, autónoma. Se soporta a sí misma. La razón es autojustificante. Por eso no podía haber elección racional si no se contaba con autonomía relativa del Estado. La actividad del gobierno se centraba en las acciones deliberadas de la burocracia. Así las cosas, una visión racionalista de las PP implicaban una burocracia actuando de manera autónoma. Es la relativa autarquía burocrática. Esta forma de ver las cosas, se opone a un enfoque que parece ser más realista, donde la definición de PP es vista como “un juego de fuerzas entre grupos con intereses propios, con victorias y derrotas.

La política es la resultante de enfrentamientos y compromisos y transacciones convenientes. En el fondo la *policy* es la vieja *politics* de siempre (Aguilar, 1992: 38-9). Es el enfoque llamado transaccional, rival de la vieja visión racionalista de la administración pública.

El supuesto de que los problemas están ahí frente a nosotros y todos tienen una solución técnica que los resuelve o disuelve es cuestionado por las visiones constructivistas. Estos últimos dan un paso atrás al racionalismo y averiguan como es que ciertos eventos llegan a constituirse en problemas y la manera de cómo se crean dichos problemas por el contraste de los eventos con los valores dominantes. El análisis no es un ejercicio centrado en las decisiones soberanas de una burocracia y sus equipos de expertos que hacen o diseñan las políticas, sino todo el material social con el cual se construyen los problemas: valores, aspiraciones sociales, pasiones diversas y definiciones inexactas. Es decir, no solamente importa la cavilación de los *policy makers*, sino todos los procesos de interacción social que determinan por muchos flancos la definición de los problemas. En esta última perspectiva no sólo hay que observar cómo se adecuan los medios a los fines, sino que se debe poner atención en la construcción de los propios fines, de lo que hay que querer. En ocasiones el problema no es la deficiente adecuación de los medios a los objetivos, sino la excesiva pretensión de las metas y fines anunciados. Dice Widavsky: “el análisis es para aprender lo que hay que querer. Busca la transformación de las preferencias más que su realización. Aquí está la raíz de mi debate con el paradigma de la racionalidad, que acepta como inmutable el orden de las preferencias que nuestro propósito es modificar” (W. 1979: 404). Esto es, el análisis no se reduce a la evaluación de costo-beneficio y sus respectivos cálculos de corte cuantitativo junto a la revisión de los esquemas de programación. Por el contrario, el análisis realista debe partir de los problemas (como núcleo duro) pero observar las transacciones entre las fuerzas que determinan la agenda. Como observamos, tanto el estudio como la hechura de las políticas van más allá de las esferas del cálculo racional-técnico en la administración pública, se dirige a las esferas de la actuación política y diversifica los tipos de racionalidad a los que nos enfrentamos.

A la pregunta, *¿cómo es que se toman las decisiones de política?* La crítica es devastadora a la concepción del decisor racional unitario que supone la posición racionalista: “que un gobierno consiste en un conglomerado de organizaciones semif feudales, débilmente enlazadas, cada una con vida propia. (...) Para definir sus alternativas los gobiernos dependen de la información que procesan las organizaciones. Los gobiernos operan a través de las rutinas operativas de las organizaciones. Se puede entender la conducta gubernamental según un segundo modelo conceptual: *menos como elecciones deliberadas de líderes y más como producto de grandes organizaciones* que funcionan conforme a determinados patrones de comportamiento. (...) Los directivos pueden inducir pero no controlar el comportamiento de sus organizaciones. Para poder realizar rutinas complejas es necesario coordinar la conducta de muchos individuos. Procedimientos operativos estandarizados o reglas de acción. El comportamiento de las organizaciones está determinado por rutinas establecidas con anterioridad. El cambio organizacional es respuesta a crisis (Allison, en Aguilar, 1992: 137-41).

Es decir, el gobierno no puede ser visto como un actor unitario. La realidad es que se acerca más a un conglomerado de facciones (en lo político) y organizaciones (en lo funcional). Y las decisiones se generan por negociaciones expresas o sobrentendidas entre una pluralidad de actores. En suma, las decisiones son más productos organizacionales que deliberaciones racionales.

La decisión no es la mejor solución al problema, sino que es la expresión de la negociación. No responde al problema, sino a la demanda de los actores. No es la solución directa al problema, sino es una solución mediada por las exigencias de los actores. Y en esa 'mediación' se hacen revolturas que hacen las decisiones incoherentes e ineficaces. La decisión se pone de manifiesto como el cumplimiento de compromisos, no la solución ideal al problema. La red de compromisos forma una interferencia que complica la solución. La *politics* interfiere en la *policy*. Allison propone que el gobierno no únicamente no es un actor unitario, sino tampoco un conglomerado de organizaciones, sino un armazón de jugadores: "El poder de cada jugador es la capacidad de influir en los resultados políticos. Así, no se encuentran 'soluciones' a los problemas estratégicos con analistas distantes y concentrados fríamente en el problema. Es importante observar qué patrones de negociación se establecen" (Allison, en Aguilar, 1992: 161).

Giandomenico Majone ofrece elementos valiosos para elaborar una crítica al racionalismo: "Una visión equivocada que llamaremos 'visión recibida', tiene dos tesis: primero, la hechura de las políticas es igual a la toma de las decisiones; segundo, el propósito del análisis es aportar hechos y pruebas, en vez de evidencia y argumentos. Estos dos supuestos tienen efectos perjudiciales (Majone, en Aguilar, 1992: 342). Las concepciones lineales del proceso de políticas son esencialmente falsas, el recorrido que va de la definición del problema, el diseño, la implementación, la evaluación y la retroalimentación, en la realidad no es para nada lineal. En realidad, lo que se llama decisión e implementación se implican y se funden. El análisis de la política no es una rama de la lógica formal. La alta circularidad en el decidir e implementar hace que los esquemas lógicos sean inutilizables: en la hechura de las políticas intervienen no solamente análisis prospectivos, sino una infinidad de argumentos retrospectivos.

Así las cosas, elaborar políticas públicas se parece más a un trabajo artesanal: "Los artesanos usan materiales concretos para producir un objeto con una forma dada y un propósito definido. Los analistas usan datos, herramientas técnicas y modelos, para producir evidencias y argumentos. En el esquema de Aristóteles se consideran cuatro causas: material, eficiente, formal y final. En las políticas, el elemento material serían los datos, la información y las construcciones conceptuales usadas en el planteamiento del problema. Los modelos sería el componente eficiente, la forma sería el argumento, y la causa final sería la conclusión (...). El analista como artesano es un productor de argumentos en favor de políticas; se parece más a un abogado, que a un científico de la tradición positivista" (Majone, en Aguilar, 1992: 355).

La idea de Majone de la *policy* como argumento se identifica con la idea de la *Politics* como discurso del constructivismo político, el cual comentaremos en un siguiente apartado. Incluso en los periodos de la economía norteamericana donde se produjeron buenos resultados como lo fueron los años que siguieron a la llamada *New Deal* durante la presidencia de Roosevelt, con políticas dirigidas a sostener a las capas más pobres de la nación, la reforma de los mercados financieros y medidas keynesianas para remediar los efectos de la depresión; esos años que significaron crecimiento económico y la construcción de un Estado de Bienestar, que llegó hasta los 60's en la *War on Poverty*, incluso en ese tiempo el cuestionamiento al modelo centrado en el Estado y de corte racionalista no se hizo esperar.

En este proceso los académicos fueron llamados a participar en la elaboración de las políticas públicas, con lo cual se generó un enorme despegue de la investigación social desde las

universidades y usadas por el Estado. La ciencia se convirtió en la guía para la planeación y la innovación en la receta de progreso. Un tiempo fue de éxito y confianza, pero poco después se empezaron a manifestar síntomas de ausencia de efectividad. Los estudios de evaluación apuntan a que el problema era que había diseños bien justificados pero el proceso de implementación totalmente descuidado. “Las investigaciones fueron descubriendo diversos factores que afectaban la puesta en marcha de las pp (distorsiones burocráticas, resistencias locales, conflictos intergubernamentales, heterogeneidad de intereses, diversidad de situaciones, indiferencia de los beneficiarios...) demostraban que un estudio y un buen diseño no eran condiciones suficientes para el éxito de una política” (Aguilar, 2014: 26). El descuido que generó el fracaso es producto del supuesto que separa el diseño de implementación, como la separación entre administración y política. Esa idea que pensaba que ejecutar era sinónimo de obedecer como lo admite la administración jerarquizada y vertical, resultó emanando fracaso. Y gracias a ese fracaso avanzó el neoliberalismo en los ochenta con el argumento de que el Estado era un monstruo ineficiente y, por lo mismo, se debía voltear a la autorregulación del mercado.

Esta experiencia ha logrado concretar dos conclusiones centrales para nuestro tema: “1ra, no hay posibilidades de racionalización completa, y este sueño es sustituido con la invitación al aprendizaje colectivo. Y 2da, la centralización del poder no sólo es más improductiva, sino incapaz de resolver los problemas más numerosos (...) una de las mayores ironías en la implementación es que cuando más intentamos gobernarla con instrumentos convencionales de control jerárquico, menos capaces somos de lograrlo”. (Aguilar, 2014: 60-81). Como nos dice Elmore, es una ingenuidad pensar que los decisores de las políticas tienen suficiente control de los procesos organizacionales y políticos que construyen los caminos de la ejecución de los programas de gobierno. Ingenuidad o ceguera provocada por la pretensión de dominio, una pasión muy común en la historia de la humanidad. Pasión que se topa con la realidad que es diferente, que para el caso Etzioni afirma: “al contrario de la teoría de la dominación racional-burocrática de Weber, numerosos estudios han demostrado que los operadores de los niveles inferiores pueden ejercer poder y afectar el desempeño de las organizaciones complejas. En cierto sentido las organizaciones están permanentemente a merced de sus operadores de los niveles inferiores. Poseen información y medios”. (Aguilar, 2014: 109). El poder tiene diferentes formas y opera en diferentes niveles. Sus flujos son complejos y, justo así debe reconocerse para caminar hacia la efectividad. El dominio racional-burocrático padece de cegueras fundamentales.

Los moldes en los cuales el racionalismo quiere operar el control para asegurar el éxito, centralización y jerarquía estricta, justo se convierten en factor de fracaso. Los modelos de jerarquía centralizada desconocen elementos esenciales para el logro de los objetivos de las políticas, sobre todo los que están en el ámbito de la implementación: los motivos de los retrasos, las descoordinaciones y los móviles de conflictos. En suma, los requisitos que pone el racionalismo como condición de éxito son justo motivos de fracaso. Por ello, debemos pensar en esquemas que superen esquemas centro-jerarquizados³, que conciba unidad funcional entre diseño e implementación y borren las estrictas barreras entre Estado y sociedad. En consonancia con eso,

³ Las escuelas gerenciales si lograron avanzar en la disminución de la centralización, pero en los límites del estadocentrismo.

Elmore recomienda lo contrario al control del racionalismo: “Por ello, la mejor estructura organizacional es la que minimiza el control jerárquico y distribuye la responsabilidad en todos los niveles de la Organización. La calidad de las relaciones interpersonales en las Organizaciones determina en gran medida la calidad de las decisiones. Recursos como apoyo mutuo, confianza, comunicación abierta, se traduce en eficacia. El proceso de toma de decisiones consiste en la construcción del consenso y de sólidas relaciones interpersonales entre los miembros del grupo” (Elmore, Aguilar, 2014: 220). El vicio originario de la jerarquía es pensar que los de arriba de la pirámide pueden ser libres porque son capaces y los de abajo deben ser controlados al máximo porque son incompetentes. Sin duda esto es falso. Argyris desarrolla el estudio de las competencias que hacen efectivas a las organizaciones, les llama ‘Competencias Interpersonales’, y demuestra que los controles que tienen como objetivo conseguir comportamientos programados destruyen o debilitan estas competencias. La situación de dependencia que generan los controles impersonales contribuye a apagar la capacidad de iniciativa, de tomar riesgos, de calcular desde sí las propias acciones, de resolver las contingencias que se presentan en la acción y de cultivar la responsabilidad y la actitud de compromiso personal con los programas u objetivos de las políticas. Si con estos elementos no podemos esperar que las organizaciones consigan intervenir positivamente la realidad social. Así, los valores que supuestamente contribuirían a la eficacia, son los que terminan por destruirla.

Ha sido procesos de aprendizaje, que nos dice que no se tiene que abandonar la ciencia (eso sería un suicidio), ni abandonar los objetivos del desarrollo al mercado pretendidamente autorregulado, sino fortalecer las capacidades del Estado para enfrentar los complejíssimos problemas públicos a partir de abrirlo a la participación social.

El incrementalismo es relativamente sencillo de refutar, Dror es muy lúcido en su crítica: es una propuesta en general conservadora y válida en condiciones muy limitadas. “Así, el cambio incremental no es adecuado a menos que se cumplan tres condiciones: (1) los resultados de las políticas actuales deben ser satisfactorios, para considerar que los cambios marginales aportan una tasa aceptable de mejora; (2) no debe variar mucho la naturaleza de los problemas; (3) debe permanecer constante la disponibilidad de los medios para atender los problemas” (Dror en Aguilar, 1992: 256-7). Lo que significa que el supuesto básico para que sea aceptable el incrementalismo es que las políticas son esencialmente aceptables, y sólo se requieran pequeñas modificaciones para mejorar las mismas. Por tanto, cuando se trata de políticas que sean un fracaso porque los problemas que quiere resolver sobrevivan de manera persistente, el incrementalismo no es en absoluto aceptable, porque conduce a reproducir las condiciones del fracaso. La persistencia de los problemas es un motivo para cambiar de rumbo, “rumbo” es paradigma de política. Cambiar de rumbo es cambio paradigmático, este último no es ningún incremento, sino un salto cualitativo. Insistir en salidas incrementales por las ramas, es negarse a la innovación fundamental para enfrentar los problemas que se acumulan.

Pedagógicos

En la elaboración del plan de estudios presentado en el marco de la propuesta de la conformación de la Unidad Académica en Desarrollo y Gestión Pública, es decir, la Licenciatura en Desarrollo y

Gestión Pública, se han considerado diversos elementos que permitirán orientar las acciones. Específicamente en el ámbito pedagógico se recurre a la perspectiva constructivista, así como a la noción de competencia en el marco del enfoque socioformativo.

Las limitaciones que pueden encontrarse en la visión instrumental y mecánica de las competencias vienen dadas por el enfoque conductista, pero también cuando se le combina con una perspectiva economicista, por ejemplo, Aboites (2010) argumenta que la estandarización de la educación superior en Europa obedece a una tendencia mercantilizadora de las universidades, que pretende asumir a sus egresados como mercancía, en este proceso el modelo que se ha asumido es justamente el de competencias. Por otro lado, Didriksson (2010) concibe el proceso europeo como más amplio pues “ha adoptado un concepto mucho más complejo y multideterminado [del currículo por competencias] que comprender una perspectiva humanista, referido al desarrollo de las capacidades y potencialidades del ser humano con respecto a la construcción de su propia vida” (Didriksson, 2010: 81), por lo que la visión de reduccionismo economicista la halla más en las adaptaciones de este enfoque, que en su planteamiento original.

Rueda (2010) coincide con Didriksson (2010) en que el problema con el enfoque de las competencias es más de implementación, ya que generalmente se le ve reducido y simplificado a una visión instrumental. Sin embargo, cuando éste se desarrolla de la manera adecuada sus posibilidades pueden ampliarse significativamente. Así, cuando el enfoque basado en competencias se soporta en una visión holística y orientada a la solución reflexiva de problemas transversales, puede convertirse en una vía para la solución de los mismos. A continuación se aborda el enfoque que se considera puede ser el marco de referencia para que la formación basada en competencias solvete las limitaciones referidas: el constructivismo.

El Constructivismo

En educación, la visión constructivista viene de los postulados de Piaget, Vigotsky, Bruner y Ausubel. Este enfoque surge también como una crítica a la llamada enseñanza tradicional, asociada con el enfoque conductista, que concibe a la persona como un recipiente vacío que debe ser llenado por el profesor. Desde el enfoque tradicional, el aprendizaje se relaciona con procesos de memorización y mecanización de procedimientos, lo que resulta en una enseñanza con énfasis en la trasmisión y la repetición.

En el lado opuesto, la pedagógica constructivista concibe la construcción social del aprendizaje en el alumno, ello mediante la modificación de esquemas de conocimiento a partir de la interacción con el profesor, el contexto y el grupo; así, el constructivismo es un término que se usa para referirse a la convergencia entre el aprendizaje escolar como un proceso de construcción de conocimiento y la enseñanza como guía de este proceso (Coll, 1991: 12), donde se busca el desarrollo de un pensamiento creativo, como señala Bruner: “El estudiante deberá tener considerable libertad de exploración y, al mismo tiempo, suficientes elementos para estimular su pensamiento creador” (en Suárez, 1987: 72).

El enfoque constructivista es abierto y flexible para la creación, pero también para la exploración y la acción, por lo que de igual manera conduce a la autonomía del aprendizaje, pero como proceso social, se ve determinado por el entorno de la persona que aprende: “...la forma e incluso la orientación que toma esta dinámica interna es inseparable del contexto cultural en el que

está inmersa la persona en el desarrollo, es inseparable de la adquisición de unos saberes culturales concretos, de la realización de unos aprendizajes específicos” (Coll 1997: 908).

Características del Enfoque Constructivista

Concebir la actividad mental como una construcción dada desde las acciones del ser humano en interacción con su ambiente, es una de las nociones más importantes que, desde la teoría psicológica de Piaget, han influido en educación. De estas ideas resulta la concepción de una naturaleza adaptativa de la inteligencia, a ese proceso de adaptación del individuo, mediante su acción sobre las cosas que le rodean, se le llama asimilación; el proceso inverso es la acomodación, en éste hay una adaptación del sujeto a las condiciones del ambiente (García, 2011).

Otra idea constructivista que trasciende al ámbito de la enseñanza es que una persona se forma en consecuencia a las relaciones que establece con otras personas, estos planteamientos, originados en el marco del constructivismo social de Vigotsky, permiten entender al hombre como un ser histórico-social, por tanto, el conocimiento es un producto social (García, 2011). Por ello, en la enseñanza no debe olvidarse la influencia de factores históricos y socioculturales de los que se es parte desde una cultura a la que se accede e interviene por medio del lenguaje.

A partir de los aportes de Piaget, Vigotsky y otros estudiosos, García (2011: 73) distingue los principios básicos que el constructivismo actual postula para el diseño de los modelos de enseñanza:

1. La mente humana procesa la información de manera “paralela”, es decir, procesa de manera “simultánea” diferentes tipos de información, ya sean pensamientos, emociones o conocimientos culturales.
2. El aprendizaje involucra no sólo al cerebro, sino a todo el organismo en su conjunto.
3. El “sentido” de cualquier información recibida se lo da cada individuo. La enseñanza efectiva reconoce el principio de que todo significado tiene una dimensión personal y única, por lo que la comprensión de algo por los estudiantes depende de sus “propias” y “únicas” experiencias.
4. El aprendizaje efectivo se logra con la “creación de patrones” entre ideas. El aprendizaje efectivo se da cuando el alumno vincula ideas aisladas y las relaciones como temas y conceptos globales.
5. Las emociones son muy importantes para establecer vínculos entre las ideas.
6. El aprendizaje consiste en poner atención no solo en forma “focalizada” sino también “difusa”. El aprendizaje se dificulta cuando no se consideran algunos detalles, pero también cuando se pierde la perspectiva de conjunto.
7. Para que sea efectivo, requiere a veces de pausas o, en otras palabras, de “digerir” lo aprendido.
8. La memoria no es una función “única” sino que tiene diferentes formas y tipos. La enseñanza debe promover diferentes recursos para el desarrollo de la misma, como los aspectos culturales, espaciales, emocionales y, sobre todo, causales.
9. El clima emocional de la enseñanza es algo vital. El ambiente escolar puede implicar siempre “retos”, pero no debe ser “amenazante”.

El enfoque constructivista para educación superior

La escuela es un espacio social que posibilita la construcción del conocimiento, pero en el proceso el rol del alumno es determinante, pues él es “el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Es él quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en esa tarea” (Coll,

1991: 16), sólo él puede construir sus significados y su sentido. Sin embargo, concebir el aprendizaje como construcción social, implica asumir que el rol del profesor y los compañeros de la clase es fundamental en el proceso, en esa interacción se da una validación de los significados que el estudiante elabora, para poder asegurar su congruencia con el significado difundido y asumido socioculturalmente.

A pesar de que la mayor responsabilidad es de los alumnos, asumir el aprendizaje como construcción social, dicha responsabilidad se comparte con profesores y compañeros de clase. La posibilidad de interactuar en el proceso permite también asegurar que la construcción de los significados que lleva a cabo el estudiante, sean congruentes con lo que significan cultural y socialmente, es decir, que se correspondan con los saberes preexistentes. En este sentido, la función del profesor “en realidad se trata de un orientador o un guía cuya misión consiste en engarzar los procesos de construcción de los alumnos con los significados colectivos culturalmente organizados” (Coll, 1991: 17).

Por tanto, la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza gira en torno a tres ideas fundamentales (Coll, 1991). La primera es la responsabilidad del alumno en su proceso de aprendizaje; en segundo lugar, la actividad mental constructiva del alumno parte de los contenidos que ya fueron construidos socialmente y, finalmente, la función del profesor consiste en la generación de condiciones adecuadas para el aprendizaje, relacionando el aprendizaje del alumno y el que ya está construido socialmente.

Ahora bien, la construcción del conocimiento en la escuela requiere un proceso de elaboración: selección y organización de información; y es aquí donde la nueva información establece relaciones con un elemento principal: el conocimiento del estudiante. De acuerdo a las asociaciones mentales que el alumno haga con base en el conocimiento previo, así como en la guía del profesor, será posible hacerse de un aprendizaje significativo. Cuando un estudiante “consigue establecer relaciones «sustantivas y no arbitrarias» entre el nuevo material de aprendizaje y sus conocimientos previos, es decir, si lo integra en su estructura cognoscitiva, será capaz de atribuirle unos significados, de construirse una representación o modelo mental del mismo y, en consecuencia, habrá llevado a cabo un aprendizaje significativo” (Coll, 1991: 35).

La significación del aprendizaje dependerá de las interrelaciones entre el conocimiento previo, la guía del profesor y la relevancia del contenido, de tal forma que ese contenido resulte atractivo para el alumno, lo que también implica que esté organizado adecuadamente. Los ambientes educativos que más influyen en el proceso de construcción o andamiaje del conocimiento son diferenciados en la cantidad de ayuda pedagógica según los avances y conflictos del alumno.

Las competencias en el marco constructivista

El concepto de competencia se desarrolló en áreas y disciplinas distintas a la educativa. Se atribuye a Noam Chomsky su surgimiento en el ámbito de la lingüística. El autor define una competencia lingüística como aquella que “da cuenta de la manera cómo los seres humanos se apropian del lenguaje y lo emplean para comunicarse” (Tobón, 2005: 25); esta postura se enmarcó en una crítica a las perspectivas empiristas del lenguaje, que argumentan que éste es producto de la memorización y la repetición.

Del ámbito sociolingüístico, el concepto pasó al comunicativo, con los trabajos de Hymes, Wittgenstein, Habermas y Veron. En los 70 y 80 se da el auge de las llamadas competencias laborales en el contexto de la administración, para poder hacer compatibles los sistemas de capacitación con el sector de la industria. Al mismo tiempo inicia su uso en el ámbito educativo, de manera especial en la formación para el trabajo.

La perspectiva de la formación basada en competencias que en este caso es importante resaltar es la que se enmarca en el constructivismo. Existen elementos muy puntuales que permiten enlazar ambas nociones, una postura es la que tiene que ver con el principio de andamiajes: “si se alcanza cierto nivel de competencia, se está en posibilidad de perfeccionarse y ampliarse. Es lo que llamamos la espiral de las competencias, en la que se van construyendo, a manera de andamiajes, los resultados y productos, que sirven de base para nuevas creaciones, aprendizajes básicos, y así sucesivamente” (Cázares y Cuevas, 2012: 18).

En el enfoque constructivista se hallan elementos necesarios para diseñar un enfoque de formación basada en competencias que responda a las críticas de su uso mecanicista, pues las competencias son más que eso, se trata de respuestas elaboradas que permiten enfrentar situaciones problemáticas y esto va más allá de cualquier enfoque que fomente la memorización o la repetición, pues una competencia “implica la comprensión y transferencia de los conocimientos a situaciones de la vida real; exige, asimismo, relacionar, interpretar, inferir, interpolar, intervenir en la realidad o actuar previniendo la acción y sus contingencias” (García, 2011: 9).

En las diversas posturas en torno a la definición de *competencia*, se hallan elementos que se relacionan con el *constructivismo*. Bolívar, por ejemplo, las define como la capacidad de movilización de “recursos cognitivos y no cognitivos en orden de actuar, con pertinencia y eficacia, en un conjunto similar o familiar de situaciones, que pueden ser adquiridos en el curso de la vida por la educación formal, informal o por la propia experiencia” (Bolívar, 2008:49), el mismo autor señala que esos aprendizajes son adquiridos en “situación”, es decir, en un contexto en el que se desarrollan capacidades en conjunto y de manera integral.

Otra aproximación al término se refiere a las competencias como la “interacción reflexiva y funcional de saberes —cognitivos, procedimentales, actitudinales y metacognitivos— enmarcados en principios valorales, que genera evidencias articuladas y potencia actuaciones transferibles a distintos contextos, apoyadas en conocimiento situacional, identificados a través de evidencias transformadoras de la realidad” (Cázares y Cuevas, 2012: 18).

En ambas definiciones, de manera implícita hay alusión a la complejidad del proceso, que es expresado explícitamente por Tobón (en Aguerrondo 2008: 24), para el autor las competencias son “Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético”, desde esta perspectiva, estos procesos tienen la meta de coadyuvar en el desarrollo personal y, con ello, también abonar en la construcción o consolidación del tejido social y el marco en el que se inserta.

En las tres definiciones anteriores se identifican elementos comunes, por ejemplo, la ya mencionada noción de proceso, así como la alusión al enfrentamiento de la persona con situaciones

problemáticas en un contexto determinado. Independientemente de las diferentes acepciones del concepto, se hallan cuatro características comunes: “toma en cuenta el contexto, es el resultado de un proceso de integración, está asociada con criterios de ejecución o desempeño e implica responsabilidad” (Aguerrondo, 2008: 22).

Otras acepciones que se enlazan con estas nociones constructivistas de las competencias y que enriquecen el debate para su uso en la educación superior. Tobón y otros autores, plantean que el enfoque del pensamiento complejo enlazado con el enfoque sistémico posibilita abordar las competencias desde el enfoque socioformativo. Este enfoque enfatiza el concepto de competencia en el marco de la “interpretación, argumentación y resolución de problemas del contexto externo” y “formación en idoneidad y compromiso ético en todas las competencias”, por lo cual el currículum se concibe como una búsqueda por “afrontar los retos personales, institucionales y del contexto externo, actuales y futuros” (Tobón, Pimienta y García, 2010: 9).

Estos mismos autores plantean la posibilidad del enfoque socioformativo de las competencias para resolver una serie de problemáticas que desde otros enfoques no se han podido abordar. En principio, la posibilidad de gestionar el currículum y el microcurrículum para alcanzar la calidad del aprendizaje en un marco sistémico. En segundo lugar, la pertinencia del currículum, el aprendizaje y la evaluación en todas las escalas: local, nacional e internacional. En tercer lugar, la posibilidad de solucionar problemas cotidianos por medio de la integración y movilización de saberes. Por otro lado, la inserción de la idoneidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, en tanto se hace todo ello, es posible responder a la formación de habilidades críticas, reflexivas, analíticas y creativas en las personas, para aplicarlas en su vida cotidiana (Tobón, Pimienta y García, 2010).

Otros elementos del enfoque que son pertinente para los jóvenes y su formación se enuncian a continuación (Tobón, Pimienta y García, 2010: 6):

- Pertinencia. Las instituciones educativas deben generar sus propuestas de formación articulando su visión y filosofía con los retos del contexto y las políticas educativas vigentes.
- Calidad. Los procesos educativos deben asegurar la calidad del aprendizaje en correspondencia con un determinado perfil de formación, considerando la participación de la comunidad.
- Formar competencias. Los maestros y maestras deben orientar sus acciones a formar competencias y no a enseñar contenidos, los cuales deben ser sólo medios.
- Papel del docente. Los maestros y maestras deben ser ante todo guías, dinamizadores y mediadores, para que los estudiantes aprendan y refuercen las competencias. No deben ser sólo transmisores de contenidos.
- Generación del cambio. El cambio educativo se genera mediante la reflexión y la formación de directivos, maestras y maestros. No se genera en las políticas ni en las reformas del currículum.
- Esencia de las competencias. Las competencias son actuaciones o desempeños ante actividades y situaciones cotidianas que articulan y movilizan recursos personales y del contexto externo.

- Componentes de una competencia. Lo más acordado es que una competencia se compone de conocimientos, habilidades y actitudes en forma articulada.

Así, cuando el constructivismo enmarca la formación basada en competencias, se moldea una nueva forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje:

El acto de aprendizaje ya no se reduce a la memorización. La evaluación formativa ha encontrado por fin un campo de aplicación natural y compatible con el conocimiento disciplinario. Una pedagogía fundamentada sobre la realización de tareas permite la individualización del recorrido. La individualización del aprendizaje, la posibilidad de respetar (dentro de ciertos límites) el ritmo de cada uno, son de una naturaleza que debe promover la confianza en sí mismo y el desarrollo de la personalidad de cada uno de los alumnos. Al proponer tareas que lleven al alumno a resolver los problemas que se pongan a su alcance, la clase se aleja del modelo del auditorio, para acercarse al de taller. Esta transformación progresiva también debiera reforzar el gusto por aprender y ejercer responsabilidades (Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeek, 2007: 196).

Estos planteamientos resultan relevantes en cualquier nivel educativo, pues amplían las posibilidades no sólo de los estudiantes, sino también de las escuelas en su vínculo con su contexto inmediato y, con ello, en la contribución que se haga en el marco de las sociedades del conocimiento. De manera especial, las instituciones de educación superior (IES) enfrentan el reto de ser parte activa del desarrollo de sus territorios, estatales y nacionales, y ante ello el constructivismo y la formación basada en competencias parece ser vías adecuadas.

Modelo pedagógico de la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Pública

El marco expuesto permite sentar las bases teórico-metodológicas que definen el modelo pedagógico que se implementará en la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Pública.

El programa de licenciatura parte del enfoque constructivista. Ese marco general permite también contextualizar la noción de competencia, no como la versión mecanicista-instrumental tan justamente criticada, sino como un proceso complejo que implica trascender el ámbito de la formación en el aula para partir de situaciones problemáticas que se hallan en los ámbitos micro, meso y macro del contexto de los estudiantes. El proceso formativo, al sumirse como complejo, implica también su comprensión desde una perspectiva sistémica, de tal manera que la aproximación socioformativa de las competencias resulta en una vertiente adecuada para la delimitación del modelo pedagógico que, a su vez, tiene en el centro la relación del proceso académico con su entorno social, político, económico y ambiental.

Llevar a cabo un proceso de estas características implica partir de situaciones-problema que el estudiante, en conjunto con sus compañeros y con la guía del profesor, aborde de manera profesional e innovadora. En este sentido, la búsqueda de alternativas y soluciones será esencial para la formación de egresados críticos, creativos y con capacidad de innovar. Todo ello no puede darse si no hay una rigurosa teórica y una formación valoral que acompañe el proceso.

Áreas de formación

La Licenciatura en Desarrollo y Gestión Pública tiene cuatro áreas de formación:

- **Básica.** Es aquella sección del tronco común que contiene los contenidos con origen en las ciencias básicas y aquello que se constituyen en los fundamentos del campo del saber del (1) Desarrollo y de la (2) Gestión pública, así como de la interacción de ambos campos. Estos contenidos serán centrales para que los estudiantes de la licenciatura cuenten con las herramientas necesarias para elegir y desarrollarse entre cada una de las opciones terminales: (a) política pública, (b) desarrollo local, (c) intervención social.
- **Intermedia o disciplinar.** Se corresponde con la otra sección del tronco común de la en la que se adquiere la identidad profesional del licenciado en Desarrollo y Gestión Pública. Aquí se hallan los contenidos que se corresponden con los conocimientos y experiencia de la práctica de su disciplina a través de la adquisición de los elementos teórico-metodológicos necesarios.
- **Integral o terminal.** En esta área se encuentran los contenidos que permitirán adquirir los elementos necesarios para especializarse en los tres ámbitos que aquí se abordan del Desarrollo y la Gestión Pública: (a) política pública, (b) desarrollo local, (c) intervención social, por lo que aquí se consolida el perfil del estudiante de esta licenciatura.
- **Transversal.** Para la licenciatura se ha definido un perfil del docente y una orientación de los contenidos de las Unidades Didácticas Integradoras (UDIs) que permita elementos de formación transversal. Esta formación no se dará a través de UDIs específicas, porque se considera conveniente y significativo que esté presente en todas ellas. El área transversal será el conjunto de prácticas que definan, estructuren y concreten: el análisis y propuesta de solución a problemáticas sociales, la visión y el proceder transdisciplinar, la formación en el enfoque de Desarrollo Humano, la actuación en el contexto próximo en el marco del Desarrollo local y territorial, así como la adopción de una visión sistémica y compleja de los fenómenos sociales asociados al Desarrollo y a la Gestión Pública.

Enseñanza y aprendizaje

En este sentido, el proceso de enseñanza se vuelve una combinación de elementos que permitan asumir el rol que viene dado por el enfoque constructivista y que permita el desarrollo de competencias.

El profesor es un facilitador y guía de los contenidos, debe asegurarse de la generación de los contextos propicios para el aprendizaje de los estudiantes, para que éstos puedan relacionar esos contenidos con sus aprendizajes previos y así generar aprendizajes significativos que son esenciales para la licenciatura. Por ello el docente, además de tener una formación académica en la enseñanza, la investigación y la vinculación, debe contar con elementos didácticos que le permitan llevar los contenidos de manera adecuada.

La enseñanza de los contenidos de cada una de las UDIs debe enmarcarse en enfoques teóricos que se encuentran dados por el eje transversal, tales como el Desarrollo Humano, el

Desarrollo Local Territorial, la Teoría de Sistemas y la Complejidad. Así como la formación en valores de solidaridad, trabajo en equipo, tolerancia y respeto para que las actividades culminen en experiencias formadoras de jóvenes críticos, creativos e innovadores.

Todo ello implica también un perfil de estudiantes que esté dispuesto e interesado en sus propios procesos de aprendizaje. Desde el marco que se ha expuesto en el apartado de elementos pedagógicos se deja en claro que nadie puede aprender por nadie, es una responsabilidad del estudiante asumir un rol activo y participativo, cuestionador y crítico, que lo conduzca no sólo a la apropiación de contenidos, sino también a la adquisición de hábitos y habilidades que le permitan estar en condiciones de aprender a lo largo de la vida, dentro y fuera de la escuela y a generar conocimiento.

El aprendizaje del alumno deberá ser visto en relación directa con el rol del guía del profesor, pero sin dejar de lado la responsabilidad propia que él adquiere no sólo con su propio proceso formativo, sino con la manera en la que sus aprendizajes se verán proyectados en el contexto social inmediato del cual él procede.

Docencia, investigación y vinculación

Bajo estas consideraciones deben pensarse en un perfil del profesor inmerso en procesos de docencia, de investigación y de vinculación. Una práctica que combina las funciones sustantivas de la universidad permitirá que la formación de los estudiantes sea integral. Es importante que la práctica académica del profesor lleve a cabo y tenga en cuenta elementos de las tres funciones.

El aspecto central está dado por la puesta en marcha de emprendimientos pertinentes en la investigación. Es importante que los proyectos de investigación del profesor respondan a problemáticas sociales dadas para que puedan enlazarse con la realidad. Ello implica que, necesariamente, se lleven a cabo procesos de vinculación, el quehacer académico iría encaminado a una *investigación interventiva*, anclada en arenas específicas: social, política y estatal.

En este sentido, la docencia habrá de estar relacionada con los proyectos de investigación emprendidos; éstos, a su vez, generarán espacios de intervención concretos en el marco de la extensión y la vinculación. Esa relación investigación-docencia-vinculación dotará de herramientas necesarias para que el profesor esté en condiciones de generar espacios idóneos de enseñanza y con ello guiar a los estudiantes para que construyan sus aprendizajes y desarrollen las competencias necesarias.

Por tanto, la relación entre la teoría y la práctica es permanente, flexible y necesaria. Las actividades didácticas de los profesores no pueden dejar de lado la posibilidad de insertarlas y contextualizarlas en una realidad que permita ver que la vida diaria y la práctica se hallan en una misma realidad. Cada una de las opciones terminales que ofrece esta licenciatura habrá de caracterizarse por una sólida formación teórica, pero el énfasis en los espacios para la práctica también depende de la opción terminal de la cual se trate: estatal, municipal o de la sociedad civil. Una estructura de este tipo permite y facilita que los profesores lleven a cabo un trabajo colegiado y colaborativo.

Los procesos de vinculación se llevarán a cabo principalmente a través de la figura que se ha construido a partir de la experiencia y que se ha denominado Territorios demostrativos sustentados en las aproximaciones de desarrollo local, territorial y endógeno.

Bibliografía

Aboites, H. (2010). La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización al proyecto Tuning de competencias. *Revista de IESALC del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe UNESCO*, (15) 1, pp. (122-144). Recuperado de: <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num9/Aboites.pdf>

Aguerrondo, I. (2008). Conocimiento complejo y competencias educativas, *Ide@s CONCYTEG*, Año 3, Número 39. pp. 12 – 28.

Aguilar, L.F. (2014). *La implementación de las políticas públicas*. Tercera edición. Tercera Reimpresión, Vol. Cuarta antología. México: Miguel Ángel Porrúa.

Aguilar, L. F. (1992). La hechura de las políticas. Estudio introductorio y edición. México: Miguel Ángel Porrúa.

Aguilar, R. (2006). Las organizaciones de la sociedad civil en México: su evolución y principales retos. Tesis de doctorado. Universidad Iberoamericana. Recuperado de: <http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014753/014753.pdf>

Albuquerque, F. (2004). Desarrollo Económico Local y Descentralización en América Latina. Revista CEPAL. pp. 157-171. Disponible en: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/10946/082157171_es.pdf?sequence=1

Albuquerque, F. (1999). "Desarrollo Económico Local, en Europa y América Latina". Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid. Recuperado de: http://www.foromundialadel.org/experiencias/doc/f.albuquerque_llorens-desarrollo_econom_167913.pdf

Arocena, J. (2002). *El desarrollo local: un desafío contemporáneo*. Uruguay: Taurus.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones De Educación Superior ANUIES. (2004). Innovación en la educación superior. Recuperado de http://comitecurricularsistemas.wikispaces.com/file/view/INNOVACION_EN_LA_EDUCACION_SUPERIOR_ANUIES_MAYO+2004.pdf

ANUIES. (s.f.). Anuario Estadístico, Población Escolar en Educación Superior, Ciclo 2015-2016. Recuperado de <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior>

Boisier, S. (2001). Sociedad del conocimiento, conocimiento social y gestión territorial. Recuperado de:

<http://purace.unicauca.edu.co/redpacificocyt/documentospublicos/primerapagina/sociedad-del-conocimiento.pdf>

Bolívar, A. 2008. *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.

Cárdenas, N. (2002). El desarrollo local, su conceptualización y sus procesos. *Provincia*, num. 8, pp. 53 – 76. Venezuela. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55500804>

Cázares, L. Y Cuevas, F. (2012). *Planeación y evaluación basadas en competencias*. Primera reimpresión. México: Trillas.

Cohen, E. y R. Franco. (1988). *Evaluación de proyectos sociales*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.

Cortez, H. y Delgadillo, J. (2008). Alcances del ordenamiento territorial en la planificación del desarrollo. Elementos conceptuales. En Javier Delgadillo (Coord.), *Política territorial en México. Hacia un modelo de desarrollo basado en el desarrollo*. México: Secretaria de Desarrollo Social, Universidad Nacional Autónoma de México, Plaza y Valdés editores.

Coll, C. (1991). Constructivismo e intervención educativa: ¿cómo enseñar lo que se ha de construir? Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Psicología y Evaluación “Intervención Educativa”, Madrid. En Universidad Pedagógica Nacional. (1995). *Corrientes pedagógicas contemporáneas*. México: UPN.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2015). Resultados de la medición de la pobreza 2014. Recuperado de:

http://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Documents/Comunicado005_Medicion_pobreza_2014.pdf

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2014). Zacatecas. Recuperado de:

<http://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Zacatecas/Paginas/pobreza-2014.aspx>

De Ibarrola, M. (2006). *La formación escolar para el Trabajo*. Montevideo: Cinterfor-OIT. Recuperado de:

http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/ibarro.pdf

De Wit, H. (1998), "Rationale for Internationalisation of Higher Education in Millenium", *Revista do Instituto Superior Politecnico de Viseu*, vol. 3

Denyer, Furnémont, Poulain, Vanloubbeeck. (2007). *Las competencias en educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.

Diario Oficial de la Federación, Programa Sectorial de Educación 2013-2018, México.

Diario Oficial de la Federación. (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, capital humano para un México con educación de calidad. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013

Díaz Barriga, F. (1993). "Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral", en *Tecnología y Comunicación Educativas*, No. 21. México: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. pp. 19-39.

Didriksson, A. (2007). *La universidad en las sociedades del conocimiento*. México: UNESCO.

García, E. (2011). *Pedagogía constructivista y competencias: lo que los maestros necesitan saber*. Primera reimpresión. México: Trillas.

Esparza, G. (2015). Propuesta de un modelo curricular basado en el enfoque de desarrollo local, para el subsistema de educación media superior de la UAZ. Tesis de Maestría. Universidad Iberoamericana.

Gibbons, M. (1988). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. En Conferencia Mundial sobre la educación. UNESCO. Recuperado de:

<http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/ADOLFO%20STUBRIN/BIBLIOGRAF%C3%8DA%202013/Lectura%205.%20Pertinencia%20de%20la%20educacion%20superior%20en%20el%20siglo%20XXI.pdf>

Gobierno del Estado de Zacatecas (GODEZAC). (2017). Plan Estatal De Desarrollo 2017-2021.

Hernández, L. (2011). Prioridades, políticas y educación superior. *Revista de Educación Superior*. XL (157), 99–124. Recuperado de

http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista157_S2A2ES.pdf

Knight, J. (1994). *Internationalization: Elements and Checkpoints*. Ottawa: Canadian Bureau for International Education. Issue No. 7.

ILPES. (2005). Metodología del Marco Lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas, Serie Manuales 42, Santiago de Chile.

ILPES. (2007). Evaluación de Programas. Notas Técnicas, Serie Manuales 64, Santiago de Chile.

Jacinto, C. (2002). "Los jóvenes, la educación y el trabajo en América Latina. Nuevos temas, debates y dilemas", en De Ibarrola, M. (Coord.) (2002). *Desarrollo Local y Formación: hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo*. Montevideo: Cintenfor. pp. 67 – 102.

Majone, G. (1977). *Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de las políticas*. México: FCE.

Martinez Rizo, F. (2000). *Nueve retos para la educación superior, funciones, actores y estructuras*. Aguascalientes. UAA.

Mayorga, F. & Córdova, E., 2007, "Gobernabilidad y Gobernanza en América latina", Working Paper NCCR Norte-Sur IP8, Ginebra.
<http://www.institut-gouvernance.org/bdf/docs/ficha-gobernabilida.pdf>

Menin, O. (2012). Algunas ideas sobre formación docente universitaria. *Revista Praxis educativa*. Facultad de Ciencias Humanas. Febrero 2012.

Muñoz, C. (2009). *¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social?: Resultados de cuatro décadas de investigación sobre la calidad y los efectos socioeconómicos de la educación (1968-2008)*. México: Universidad Iberoamericana.

Nirenberg, O. (2009). *Modelos para la evaluación de políticas: insumos para una mejora de la gestión*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento y Editorial Prometeo.

Nirenberg Olga, (2010): *Enfoques para la Evaluación de Políticas Públicas*. Buenos Aires: Cedel.

Nirenberg, O., J. Brawerman y V. Ruiz. (2003). *Programación y evaluación de proyectos sociales*, Paidós, *Tramas Sociales*, vol. 19.

Nirenberg, O., Brawerman, J. Ruiz, V. (2000). *Evaluar para la Transformación: innovaciones en evaluación de programas y proyectos sociales*, colección *Tramas Sociales*. Buenos Aires: Paidós.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (1994). *Políticas nacionales de ciencia y tecnología*. México.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (1990). *Desarrollo humano: informe 1990*. Bogotá, Colombia: Tercer Mundo Editores y PNUD. Disponible en: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_1990_es_completo_nostats.pdf

Rey, B. (s.f). *Las competencias transversales en cuestión*. Santiago de Chile: Escuela de Filosofía Universidad ARCIS, pp. (3-59). Recuperado de: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/LAS%20COMPETENCIAS%20TRANSVERSALES%20EN%20CUESTION.pdf>

Rueda, M. (2010). El enfoque por competencias: ¿salida a la crisis educativa? *Revista Perfiles Educativos*, (32) 127, pp. (3-6).

Rojas, M. (2007). Usos y apropiaciones de las tecnologías de la información y comunicación en la formación del comunicador social, caso: Universidad Veracruzana, Boca del Rio Veracruz. Disponible en:

<http://www.eumed.net/libros-gratis/2010a/634/politicas%20educativas%20de%20los%20organismos%20internacionales.htm>

Secretaría de Educación Pública del Estado de Zacatecas, Dirección de Educación Media Superior y Superior, Departamento de Estadística, 2017.

Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. México: Taurus.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Traducido por Esther Rabasco y Luis Toharia. Argentina: Planeta.

Sen, A. (1998). "Las teorías del desarrollo a principios del siglo XXI", *Cuadernos de Economía*, v. XVII, n. 29, Bogotá, páginas 73-100. Recuperado de:

<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/las-teorias-del-desarrollo-a-principios-del-siglo-xxi.pdf>

Sen, A. (1979). *Igualdad de qué*. Ciclo Tanner de conferencias sobre los valores humanos. Universidad de Stanford. Recuperado de:

<http://www.fder.edu.uy/contenido/rrll/contenido/licenciatura/documentos/76456536453545354634783.pdf>

Sepúlveda, S., Rodríguez, A., Echeverri, R. y Portilla, M. (2003). *El enfoque territorial del desarrollo rural*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA).

Sepúlveda, S. y Zúñiga, H. (2008). "Elementos conceptuales del desarrollo rural sostenible con enfoque territorial". En Sepúlveda Sergio, *Gestión del desarrollo sostenible en territorios rurales: métodos para la planificación*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA).

Souza, Minayo, M. Cecilia y otros. (2005). Evaluación por triangulación de métodos, Abordaje de Programas Sociales.

Suárez, R. (1987). *La educación: su filosofía, su psicología, su método*. México: Trillas.

Sulbrandt, J. (1994). *La evaluación de los programas sociales: una perspectiva crítica de los modelos usuales*, En: Klisberg, Editor latinoamericano. Buenos Aires, Argentina

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Tobón, S., Pimienta, J. Y García, J.A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.

Torgerson D. (1986). Entre el conocimiento y la política: tres caras del análisis de política [1986]. En: Aguilar L (ed.). *El estudio de las políticas*. México D.F.: Editorial Miguel Ángel Porrúa; 2003. Pp. 197–238.

Torres, M. (2008). *Desarrollo alternativo desde la universidad: esbozo teórico y programa*. México: Cámara de Diputados LV Legislatura.

UAZ. (2016). Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad Autónoma de Zacatecas 2016-2018. Educación superior en perspectiva, Recuperado de:
<http://www2.uaz.edu.mx/documents/285383/e1a05b25-9382-49af-9284-cda77192c428>

UAZ. Reglamento Escolar General de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Recuperado de:
<http://humanidades.uaz.edu.mx/reglamento-academico>

UNESCO. (1998). Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI: visión y acción. París.
Recuperado de <http://www2.uca.es/HEURESIS/documentos/ConfeUNESCO.pdf>

Varela, E. (2015). Nuevos roles de los gobiernos locales en la implementación de políticas públicas. Gobernabilidad territorial y competitividad global. *EURE (Santiago)*. 41 (123). Recuperado de
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0250-71612015000300009

