

**Maestría en estudio y solución de problemas públicos.**

---

## Contenido

Ubicación de la maestría en estudio y solución de problemas públicos en el esquema general de la unidad académica .....	2
Maestría en Estudio y Solución de Problemas Públicos.....	5
<b>Plan de estudios</b> .....	<b>6</b>
Correspondencia con las demandas sociales .....	6
Misión y visión. ....	7
Objetivos.....	7
Perfil de ingreso.....	8
Perfil de egreso.....	8
Requisitos de ingreso. ....	8
Requisitos de titulación. ....	9
Campo de trabajo .....	9
Innovaciones con respecto a otros planes .....	9
<b>Áreas de formación del plan de estudio</b> .....	<b>9</b>
<b>Dimensiones de la formación integral</b> .....	<b>10</b>
<b>Flexibilidad en el Plan de Estudios</b> .....	<b>12</b>
<b>Determinación de Unidades Didácticas Integradoras (UDIs) por horas y créditos</b> .....	<b>13</b>
<b>Estructura curricular del Plan de Estudios</b> .....	<b>14</b>
Elementos del currículo.....	15
<b>Socioeconómicos y epistemológicos. Campos de conocimiento</b> .....	<b>15</b>
A. La noción de calidad.....	16
B. Enfoque de Desarrollo.....	17
C. La gestión pública y los modelos de la complejidad.....	19
<b>Pedagógicos.</b> ....	<b>25</b>
El Constructivismo.....	26
Las competencias en el marco constructivista .....	28
Modelo pedagógico de la Maestría en Estudio y Solución de Problemas Públicos.....	31
<b>Áreas de formación</b> .....	<b>32</b>
<b>Enseñanza y aprendizaje</b> .....	<b>32</b>
<b>Docencia, investigación y vinculación</b> .....	<b>33</b>
Justificación del posgrado.....	34
<b>Análisis de pertinencia</b> .....	<b>34</b>
<b>Tendencias del mercado laboral</b> .....	<b>36</b>
Análisis del mercado de trabajo, demanda real y potencial .....	38
Oferta Educativa y Análisis comparativo de planes de estudio maestrías afines a la Maestría en Estudio y Solución de Problemas Públicos .....	44
Vinculación universidad-sociedad.....	48
Estudio del campo profesional.....	51
Conclusiones .....	51
Bibliografía .....	54

## **Ubicación de la maestría en estudio y solución de problemas públicos en el esquema general de la unidad académica**

Hace 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 sociales y problemáticas, 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, 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.

### **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, ofrecerle a los gobiernos propuestas para elevar la calidad de su acción y efectividad. Así, estaremos contribuyendo en incrementar el desarrollo humano del estado de Zacatecas.

### **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 Maestría en Estudio y Solución de problemas públicos.

## Maestría en Estudio y Solución de Problemas Públicos.

La Maestría en Estudio y Solución de Problemas Públicos, como parte de la oferta educativa de posgrados de la Universidad Autónoma de Zacatecas, tiene la finalidad de analizar en profundidad la persistencia de los problemas públicos por lo que la estructura curricular busca que los estudiantes asuman un rol analítico, crítico, investigativo e innovador. El programa de maestría que se presenta es profesionalizante por lo que busca incidir en la cotidianidad profesional y laboral de los estudiantes.

En este caso el proceso formativo de los maestrantes será integral pues, con base en sus perfiles y experiencia profesional, dará las bases para el desarrollo de las dimensiones intelectual, humana, social y profesional de la persona. Esto se logrará en la medida en que los estudiantes y el colectivo de profesores y asesores lleven a cabo prácticas académicas colegiadas, creativas e innovadoras en el marco del pensamiento crítico y el desarrollo de las competencias que se plantean en este posgrado. Por ello es importante tener en cuenta algunos aspectos en la formación.

1. Un posgrado de estas características, con un importante énfasis en el estudio de los problemas públicos y las políticas que intervienen en ellos, implica un proceso de formación en la interdisciplina. La base del planteamiento se encuentra en la búsqueda de alternativas de solución a problemas que han persistido en las diversas esferas de la vida social, económica, política, ambiental, de ahí que los aprendizajes dados serán significativos por partir del ámbito de interés profesional del estudiante y por relacionarse con su actividad profesional cotidiana. No es posible acceder a la comprensión profunda de los problemas públicos si no se cuenta con una visión inter y transdisciplinar basada en los planteamientos sistémicos y de la complejidad.
2. Uno de los ejes de esta maestría tiene entre sus contenidos el conocimiento del medio ambiente y la historia específica del estado, lo que además de dotar de herramientas a los estudiantes, les dará elementos que permitan consolidar su compromiso y respeto hacia el territorio estatal, en sus dimensiones socioeconómica y medioambiental, promoviendo prácticas de respeto y preservación del entorno natural, cultural y tradicional.
3. Otro elemento de la formación tiene que ver con el ámbito valoral que promueve la comprensión de la diversidad y del respeto y la valoración de la misma. En ese contexto es importante la adopción de los estudiantes y los profesores de una visión incluyente en los ámbitos local y global.
4. El proceso estará centrado en el estudiante. Como ya se revisó, el marco pedagógico que soporta esta propuesta sienta las bases para concebir al estudiante como el sujeto esencial del proceso de aprendizaje, sin dejar de lado la dimensión social de dicho proceso. Por ello, tanto el docente como los colegas del alumno se constituyen en componentes necesarios que, acompañados de los espacios adecuados para la enseñanza, coadyuven a la construcción del aprendizaje. Para tener resultado exitoso será necesario que se

conozcan las potencialidades y las limitaciones de los estudiantes para poder planear las actividades con base en ellas.

### **Plan de estudios**

La Maestría en Estudio y Solución de Problemas Públicos orienta sus contenidos en la búsqueda de atender un problema de permanencia de ciertos problemas públicos que representan también la persistencia de asimetrías sociales que obstaculizan el desarrollo humano de las personas.

Esta consideración implica un reto en el ámbito educativo, se trata del diseño de programas que realmente impacten en el desarrollo de los territorios y que, en un ejercicio de pertinencia, contribuyan a la mejora de los problemas sociales. Las instituciones de educación superior tienen esa responsabilidad histórica, pero, en el contexto de nuestro estado, la Universidad Autónoma de Zacatecas ha sido particularmente protagonista de procesos que ejemplifican los buenos resultados que son viables de alcanzarse cuando de manera coordinada se enlazan los conocimientos universitarios con las actividades de los actores sociales.

### **Correspondencia con las demandas sociales**

En este sentido, la Maestría en Estudio y Solución de Problemas Públicos representa una opción que permite concentrar los esfuerzos académicos en los distintos planos del Ciclo de políticas, desde los diversos escenarios en los que éste se da y con la variedad de actores que en él participan.

Se propone que esta maestría tenga, además de una planta docente calificada en el tema, enlaces con otras instituciones educativas o centro de investigación que se han distinguido por su investigación sobre el tema y por su incidencia en el proceso. El trabajo institucional desarrollado adquiere relevancia por la presencia de asesores externos que llevarán a cabo una contraloría académica de tal manera que la investigación realizada en este espacio sea avalada por los referentes nacionales o internacionales en el tema de nuestro país o del extranjero.

El objetivo explícito de la maestría implica la solución de problemas públicos, como respuesta a la persistencia de problemas públicos. Del Estudio de pertinencia y factibilidad presentado, se desprende la sentida necesidad de la intervención de especialistas que sean capaces de enfrentar esa persistencia, para lo que se requiere el análisis en profundidad de los problemas, el trabajo interdisciplinario y la coordinación de la academia y el sector gubernamental y social. La finalidad está centrada en la propuesta de mejora o soluciones para que los tomadores de decisión, los diseñadores de política, así como los diversos actores del proceso tengan herramientas para reorientar la acción.

El campo de acción de los egresados de la maestría es amplio, se espera que éstos tengan un adecuado desempeño en el ámbito gubernamental, académico o en la sociedad civil. Desde cualquiera de los escenarios que busquen comprender la dinámica de persistencia de ciertos problemas públicos, para poder promover alternativas para enfrentar dicha situación.

La evidencia de la persistencia de los problemas públicos puede sostenerse a partir de un ejemplo. En el país hay suficiente evidencia de que la pobreza ha permanecido a lo largo de los años (CONEVAL, 2015), no sólo eso, sino que ha aumentado y ha generado brechas de desigualdad

mayores. La pobreza representa también el ejemplo más palpable de la multidimensionalidad de los problemas públicos y, por tanto, de la complejidad. El fenómeno de la persistencia de la pobreza también refleja las deficiencias dadas, no sólo en la planeación, sino en la implementación de un conjunto de políticas en lo social, educativo, político y económico.

## Misión y visión.

### Misión

Formar a profesionales del análisis y evaluación de la política pública que atiendan, prioritariamente, los problemas públicos del estado de Zacatecas y tengan la capacidad de ofrecer propuestas factibles que efectivamente mejoren la acción del Estado en la solución de los problemas públicos estudiados.

### Visión

Las diversas esferas del Estado cuentan con personal profesionalizado en el estudio riguroso y sistemático de los problemas públicos que son de su competencia, y por ello, han mejorado el conjunto de la acción del Estado en su objetivo de incrementar el Desarrollo Humano de la población.

## Objetivos

En este sentido, los objetivos de la Maestría en Estudio y Solución de Problemas Públicos son los siguientes.

### General

Formar a especialistas que tengan la capacidad de estudiar y analizar con profundidad, desde una perspectiva compleja, un problema público y ofrecer alternativas concretas para mejorar la gestión del mismo. Esto implica que el egresado sea capaz de diseñar, implementar y evaluar los programas de política pública innovadores que representen una posibilidad de mejora.

### Específicos

- Formar a los especialistas que cuenten con amplio dominio de las características sociales, ambientales, históricas y demográficas del estado, así como con las herramientas metodológicas necesarias para el procesamiento de la información para su análisis.
- Formar a los expertos en el análisis profundo de los problemas públicos que les permita, por medio de un proceso de investigación, determinar cómo se ha limitado su abordaje desde el ámbito de la política pública y proponer alternativas ante ello.
- Desarrollar una visión compleja de la realidad que permitan que los egresados participen en la generación de espacios académicos y públicos para la reflexión de la política pública, en el marco del Desarrollo humano.

### Perfil de ingreso

Podrán formarse en esta maestría, los egresados de las licenciaturas de las áreas económico-administrativas, sociales, económicas y políticas que deseen especializarse en el estudio y solución de problemas públicos del estado de Zacatecas. Así como personal de los tres niveles de gobierno, instituciones no gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil, instituciones internacionales que deseen especializarse.

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

Con base en los ejes y dinámica interna del trabajo del posgrado propuesto, el egresado contará con un conjunto de competencias.

- Analizar y generar programas de política para contribuir a la solución de los problemas públicos, en el marco de la comprensión compleja de la realidad, la inclusión y la participación a partir de procesos de reflexión colectivos en entornos multidisciplinarios y multisectoriales.

Para el logro de ello será necesario que a lo largo del proceso del maestrante se alcancen otras:

- Identificar, organizar y sistematizar la información relevante para emprender procesos de investigación rigurosos con una actitud crítica, colaborativa y ética.
- Manejar con experticia las herramientas teórico-metodológicas que permitan la evaluación del diseño, implementación y comunicación de las políticas para, a partir de ello, construir alternativas adecuadas e innovadoras.

### Requisitos de ingreso.

Promedio mínimo de 8 en la licenciatura.

Examen Nacional de Ingreso al Posgrado (EXANI-III).

Entrevista con tres profesores del núcleo académico básico.

Carta de exposición de motivos.

Carta de recomendación.

Anteproyecto de investigación.

Curso propedéutico.

Acreditación de comprensión del idioma inglés.

### Requisitos de titulación.

Haber acreditado el respectivo plan de estudios.

Acreditar 450 puntos de inglés en el examen TOEFL.

Haber realizado una estancia en el sector académico, productivo, de servicios o gubernamental.

Elaborar una tesis sobre una propuesta de solución a un problema público.

Presentar una publicación en revista arbitrada o indexada.

Defender el trabajo de tesis ante un jurado integrado por cinco sinodales.

Cumplir con los demás requisitos establecidos en Reglamento Académico de la UAZ.

### Campo de trabajo

Con estas competencias, los egresados de la Maestría en Estudio y Solución de Problemas Públicos tendrán como campo de trabajo una variedad de posibilidades. Podrán desempeñarse tanto en las diversas áreas del gobierno en el diseño, implementación y evaluación 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.

### Innovaciones con respecto a otros planes

El principal aspecto que destaca en la Maestría en Análisis y Solución de Problemas Públicos está en el hecho de que se enfatiza de manera importante la solución de los problemas en el marco de la comprensión total del proceso del Ciclo de políticas. De alguna manera, considerando el marco de la visión territorial, se estará formando a especialistas en los problemas de Zacatecas en el marco de sus características propias y particularidades.

Ello no significa que se restringe el campo de acción del maestrante a la realidad zacatecana, sino que por el contrario, en esta realidad aprende cómo proceder ante problemas públicos de otros territorios pero considerando las especificidades de los mismos.

### Áreas de formación del plan de estudio

La estructuración del plan de estudio de Maestría en Estudio y Solución de Problemas Públicos, está conformada por las siguientes líneas: la horizontal que representa las unidades didácticas integradoras (UDIs) que pertenecen a cada uno de los cuatro ejes y la vertical que representa las UDIs elegidas en un período escolar. Tal y como se representa a continuación.

Eje/Semestre	1	2	3	4
<b>Conocimiento general del Estado.</b>	Historia de Zacatecas. Demografía de Zacatecas. Diagnóstico del desarrollo social en Zacatecas. Ecología y recursos naturales.	Gobierno y administración pública en Zacatecas.		

<b>Política pública comparada.</b>	Ciclo de políticas: diseño, implementación, comunicación, evaluación.	Evaluación de políticas públicas a profundidad.	Taller de fallas de diseño e implementación.	
<b>Áreas de estudio.</b>		Optativa I.	Optativa II.	Optativa III.
<b>Investigación.</b>		Investigación I. Elección y definición.	Investigación II. Diagnóstico de la política.	Investigación III. Propuesta de mejora.
Materias optativas: Seguridad, prevención del delito, empleo, pobreza, cambio climático, seguridad alimentaria, educación, gestión cultural, salud pública, medicina social, gobernanza, gestión democrática.				

El eje de Conocimiento general del estado de Zacatecas permitirá que el estudiante cuente con amplia información de la realidad concreta del territorio estatal, así como con amplio dominio de las fuentes que generan dicha información. Con estas UDIs estará en condiciones de contextualizar el problema público de su interés considerando los diversos procesos que ocurren en la realidad y que influyen multidimensionalmente en él.

El eje de Política pública es el que permitirá adquirir los elementos teórico-metodológicos para la comprensión de las fallas que en el proceso de la política han conducido a la pertinencia de determinados problemas públicos. Se trata de profundizar de manera integral y compleja en el estudio del diseño, la implementación, la comunicación y la evaluación de la política en asociación con las especificidades del territorio zacatecano.

Las áreas de estudio que se abordarán en las materias optativas según el interés del estudiante serán: seguridad, prevención del delito, empleo, pobreza, cambio climático, seguridad alimentaria, educación, gestión cultural, salud pública, medicina social, gobernanza, gestión democrática. Estas optativas permitirán profundizar en el problema público específico al que el estudiante dedicará su investigación, por lo que al mismo tiempo se cursarán las UDIs del eje homónimo.

El eje de investigación será la confluencia entre el problema público y su abordaje científico en el marco de las características específicas del estado y los elementos adquiridos en el eje de Política pública. Los tres espacios del eje de investigación se constituirán en espacios de debate teórico colectivo y multidisciplinar para enriquecer la formación del estudiante y su proceso de investigación.

### Dimensiones de la formación integral

Como parte de la oferta educativa de la UAZ, la Maestría en Estudio y Solución de Problemas Públicos enfoca sus esfuerzos en la formación integral de sus estudiantes. Las actividades escolares tendrán finalidades instructivas y formativas, pues se busca el desarrollo no sólo académico-científico, sino también fortalecer la dimensión de la persona. Una formación de estas características se da en cuatro dimensiones: la intelectual, la humana, la social y la profesional.

La Maestría en Estudio y Solución de Problemas Públicos sienta sus bases en posturas como el Desarrollo Humano, la Teoría de Sistemas y la Complejidad, así como el Constructivismo, lo que hace que sus objetivos, misión, visión y propuesta pedagógica, tengan correspondencia con

el fortalecimiento o desarrollo de esas cuatro dimensiones, a través de las siguientes orientaciones:

- Dimensión intelectual. Es importante que los estudiantes de la maestría tengan una formación teórica sólida, que les permita proceder de manera fundamentada en sus proyectos de investigación. Esto junto con el marco de construcción de los aprendizajes a partir de la problematización de la realidad también se vuelve un elemento determinante para la indagación de alternativas ante la persistencia de los problemas públicos. Los estos aspectos de la formación contribuirán al desarrollo y/o consolidación del pensamiento lógico, autónomo, reflexivo y crítico. Para que los estudiantes asuman habilidades relacionadas con la creatividad y la innovación. Así mismo 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. En el proceso de la investigación y la intervención académica es importante la formación ética de la persona, lo que trasciende a sus ámbitos personales y colectivos. Los elementos de esta dimensión no serán significativos si no hay una práctica cotidiana que los resalte y los promueva, por lo que serán dados en cada práctica educativa y académica. Un ambiente de tolerancia y respeto, de participación y comunicación continúa para el fortalecimiento de valores como la responsabilidad, la autonomía, la solidaridad, la autodisciplina, el interés por el conocimiento será central en la vida escolar y académica diaria en los diversos escenarios para el aprendizaje como en los debates con colegas y profesores, en el diseño y desarrollo de sus proyectos de investigación y en la convivencia diaria. No está de más señalar la necesaria actuación en un marco de tolerancia y respeto hacia la participación y la comunicación, así como de valores como la responsabilidad, la autonomía, la solidaridad, la autodisciplina, el interés por el conocimiento.
- Dimensión social. La dimensión social está dada por el proceso formativo de responsabilidad para dar respuesta a circunstancias que ocurren en el ámbito social. Esta cualidad vendrá dada por la pertinencia de este posgrado y el perfil de sus egresados. Es imperativo que el rumbo se encamine a la formación para la convivencia en el marco de la ciudadanía. Al mismo tiempo, las prácticas dadas en la docencia, la investigación y la vinculación serán flexibles considerando las dinámicas cambiantes en el ámbito económico, social y político.
- Dimensión profesional. Esta dimensión se relaciona con la respuesta que la maestría da a las necesidades que el contexto social representa y que podrán ser encaradas por el perfil profesional de los egresados. Por lo que los maestros en Estudio y Solución de Problemas Públicos estarán en condiciones de proponer, de manera innovadora y científica, alternativas que permitan superar la persistencia de problemas públicos.

La formación integral del estudiante es importante en la oferta educativa de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”. Tanto en el contexto micro, como en el meso y

el macro, hay una serie de desafíos que remiten a una formación que privilegie un desarrollo profesional humanista. Este plan de estudios permite:

- a) La estructuración de programas de estudio centrados en el aprendizaje y basados en competencias.
- b) La relación entre profesión y área de conocimiento.
- c) El funcionamiento de la academia y grupos colegiados.
- d) La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.
- e) La elección de problemas públicos de entre las diversas dimensiones sociales.
- f) El manejo de temas transversales al interior de un área de conocimiento.

### **Flexibilidad en el Plan de Estudios**

Además de una formación integral, la UAZ busca la flexibilidad de su oferta. Se concibe a la flexibilidad en distintos niveles: académica, curricular, pedagógica y administrativa. En el nivel de posgrado y de manera específica en la Maestría en Estudio y Solución de Problemas Públicos, el esquema también es flexible considerando el modelo pedagógico que guiará la dinámica interna y que requiere posibilidades de estar relacionando de manera permanente la teoría, la práctica y la investigación tanto entre sí, pero también con su contexto académico y sociopolítico.

La flexibilidad a nivel curricular de la Maestría en Estudio y Solución de Problemas Públicos se dará sobre la base del planteamiento de un sistema tutorial, así como el estudio desde la complejidad y la adopción de una perspectiva abierta a diferentes campos del conocimiento. Así, interactúan diversos ejes para la profesionalización del maestrante:

- Conocimiento general del Estado.
- Política pública comparada.
- Áreas de estudio.
- Investigación.

El eje que refiere las áreas de estudio cuenta con una diversidad de temáticas que habrán de corresponderse con los intereses personales y profesionales del estudiante, pero también, con miras a asegurar la pertinencia, requieren responder a necesidades sociales específicas en el campo de la política pública. En las áreas de estudio existirán problemas que surjan en distintas vertientes: Seguridad, prevención del delito, empleo, pobreza, cambio climático, seguridad alimentaria, educación, gestión cultural, salud pública, medicina social, gobernanza o gestión democrática.

La elección de un problema público persisten en alguno de estos ámbitos posibilitará al alumno y a su tutor de elegir las actividades académicas que mejor conduzcan su proceso de investigación y de construcción del conocimiento. El espacio idóneo para llevar a cabo esta dinámica está dado por las materias Optativas I, II y III.

De la misma manera, los contenidos de la maestría serán atravesados por un eje implícito que resalta la comprensión de las políticas públicas desde la Teoría de sistemas y la noción de

Complejidad para posibilitar que el estudiante adquiera las herramientas teóricas que orienten su proceder metodológico para llevar a cabo procesos de intervención desde la esfera de su ámbito profesional.

Para el estudiante, la flexibilidad se verá reflejada en el trabajo académico que desarrolle con su tutor, pero también con el colectivo de profesores y con sus compañeros. El aprendizaje, como actividad social se verá enriquecido en los espacios de intercambio de avances de investigación al ser un lugar de puesta en común de un conjunto de abordajes similares o diferentes al propio. Otro elemento que permita ese espacio de intercambio estará en los programas de apoyo para el desempeño como profesional e investigador como la movilidad académica. Al mismo tiempo se coadyuvará al desarrollo de habilidades digitales pues se recurrirá de manera constante y permanente al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), otra dimensión de la flexibilidad.

La flexibilidad interinstitucional será ampliamente significativa, pues por las características del programa de maestría y sus objetivos, será necesario establecer procesos académicos y profesionales en diversos escenarios de la vida social en los que se manifiestan las distintas etapas del ciclo de políticas. Así mismo, para cumplir con rigurosidad académica será necesario contar con convenios interinstitucionales con investigadores de otras unidades académicas de la universidad, pero también con otras instituciones y centros de educación superior afines a la temática de la maestría.

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

En total la Maestría en Estudio y Solución de Problemas Públicos consta de 4 ejes cuya cantidad de créditos se muestra a continuación. El valor en créditos ha sido determinado con base en los lineamientos del Reglamento Académico de la Universidad Autónoma de Zacatecas. En el anexo se encuentra el desarrollo en extenso de las UDIs del programa.

<b>Eje</b>	<b>Créditos</b>
Conocimiento general del Estado.	27
Política pública comparada.	18
Áreas de estudio.	15
Investigación.	15
Tesis	12
Total	87

## Estructura curricular del Plan de Estudios

La estructura en créditos<sup>1</sup> representada en la malla curricular está a continuación.

SEMESTRE	MATERIA	CRÉDITOS SATCA				
		Hrs./s/ Doc.	Créditos	Horas AAll	Créditos	Créditos totales
1er	Historia de Zacatecas.	(64/16)=4	4	20	1	5
	Demografía de Zacatecas.	(64/16)=4	4	20	1	5
	Diagnóstico del desarrollo social en Zacatecas.	(80/16)=5	5	20	1	6
	Ecología y recursos naturales.	(64/16)=4	4	20	1	5
	Ciclo de políticas	(80/16)=5	5	20	1	6
2do	Gobierno y administración pública en Zacatecas.	(80/16)=5	5	20	1	6
	Evaluación de políticas públicas a profundidad.	(80/16)=5	5	20	1	6
	Optativa I.	(64/16)=4	4	20	1	5
	Investigación I. Elección y definición.	(64/16)=4	4	20	1	5
3er	Taller de fallas de diseño e implementación.	(80/16)=5	5	20	1	6
	Optativa II.	(64/16)=4	4	20	1	5
	Investigación II. Diagnóstico de la política.	(64/16)=4	4	20	1	5
4to	Optativa III.	(64/16)=4	4	20	1	5
	Investigación III. Propuesta de mejora.	(64/16)=4	4	20	1	5
	Tesis			240	12	12
Total de créditos:						87
<b>Materias optativas:</b> seguridad, prevención del delito, empleo, pobreza, cambio climático, seguridad alimentaria, educación, gestión cultural, salud pública, medicina social, gobernanza, gestión democrática.						

El esquema de prerrequisitos es el siguiente:

Eje	Materia	Pre-requisito
Conocimiento general del Estado.	Historia de Zacatecas	Ninguna
	Demografía de Zacatecas	Historia de Zacatecas

<sup>1</sup> Para el cálculo se recurrió a los criterios del Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA).

	Diagnóstico del desarrollo social en Zacatecas	Historias de Zacatecas, Demografía de Zacatecas,
	Ecología y recursos naturales en Zacatecas	Historias de Zacatecas, Demografía de Zacatecas, Diagnóstico del desarrollo social de Zacatecas.
<b>Política pública comparada</b>	Ciclo de políticas públicas: diseño, implementación, comunicación, evaluación.	Ninguna
	Evaluación de políticas públicas a profundidad.	Ciclo de políticas públicas: diseño, implementación, comunicación, evaluación.
	Taller de fallas de diseño e implementación.	Ciclo de políticas públicas: diseño, implementación, comunicación, evaluación, Evaluación de políticas públicas a profundidad.
<b>Áreas de estudio</b>	Optativa I.	Ninguna
	Optativa II.	Optativa I
	Optativa III.	Optativa I, Optativa II.
<b>Investigación</b>	Investigación I. Elección y definición	Ninguna
	Investigación II. Diagnóstico de política.	Investigación I. Elección y definición.
	Investigación III. Propuesta de mejora	Investigación II. Diagnóstico de política.

## Elementos del currículo.

### Socioeconómicos y epistemológicos. Campos de conocimiento.

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 Maestría en Estudio y Solución de Problemas Públicos, los elementos del currículum 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 currículum. 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 currículum 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-jerarquizados<sup>2</sup>, que conciba unidad funcional entre diseño e implementación y borren las estrictas barreras entre Estado y sociedad. En consonancia con eso, 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

---

<sup>2</sup> Las escuelas gerenciales si lograron avanzar en la disminución de la centralización, pero en los límites del estadocentrismo.

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 el marco de la propuesta de la conformación de la Unidad Académica en Desarrollo y Gestión Pública, y la maestría en Estudio y Solución de Problemas Públicos, 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 solventa 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 transmisión 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 currículo 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 currículo y el microcurrículo para alcanzar la calidad del aprendizaje en un marco sistémico. En segundo lugar, la pertinencia del currículo, 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 currículo.
- 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 Vanloubbeeck, 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 Maestría en Estudio y Solución de Problemas Públicos**

El marco expuesto permite sentar las bases teórico-metodológicas que definen el modelo pedagógico que se implementará en la Maestría en Estudio y Solución de Problemas Públicos.

El programa de maestría 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 maestría cuenta con cuatro ejes: Conocimiento general del Estado, Política pública comparada, Investigación y las Áreas de estudio. En el primero de ellos se espera que los alumnos adquieran conocimiento amplio y profundo de la realidad del estado de Zacatecas para comprender en todas sus dimensiones los problemas públicos que persisten en este territorio. El eje de Política pública comparada se centrará en el análisis en profundidad de las políticas públicas, con énfasis en las fallas que éstas presentan en las diversas etapas del ciclo y que impiden que cumplan el objetivo de solucionar problemas públicos. El eje de investigación permitirá que el alumno adquiera las habilidades para la identificación de un problema público persistente, para fundamentarlo considerando una visión amplia de las dimensiones que intervienen en él, así como para proponer vías alternas de política para su solución. Finalmente, las distintas temáticas que enmarcan dichos problemas se abordarán en el eje de áreas de estudio, entre las que están: Seguridad, prevención del delito, empleo, pobreza, cambio climático, seguridad alimentaria, educación, gestión cultural, salud pública, medicina social, gobernanza y gestión democrática.

En la maestría también se parte de la enseñanza de todas las UDIs considerando nociones transversales de diversos enfoques, tales como el de Desarrollo Humano, la Teoría de Sistemas Sociales y la Complejidad, que intervienen en el diseño, la comunicación, la implementación y la evaluación de las políticas públicas y, en consecuencia, en la persistencia o no de los problemas públicos.

## Enseñanza y aprendizaje

En todo posgrado es determinante que el rol del alumno sea activo y crítico, también se enfatiza el rol de los profesores como asesores de los estudiantes por lo que la relación entre el docente y el estudiante se corresponde de manera natural con lo que postula el constructivismo y que es necesaria para el desarrollo de competencias.

El aprendizaje se construye de manera colaborativa en un ambiente de intercambio permanente con los colegas y con los profesores, además de contar con otros elementos que dan riqueza al proceso, como la experiencia profesional que resulta central en un posgrado profesionalizante.

Aquí adquiere especial importancia la relación de los nuevos conocimientos con los que el alumno ya posee y que vienen dados por su perfil y su experiencia profesional, por ello será importante que el profesor conozca esos aspectos para generar ambientes de aprendizaje adecuados. Ello se acompaña con un amplio dominio de los contenidos que serán abordados.

Con estas características, la dinámica de trabajo implica tener formas que propicien la colaboración y la participación, tales como los seminarios y los talleres. Estos espacios son los adecuados para generar procesos de reflexión colegiados en los que se introduzcan los elementos teóricos necesarios, pero también un profundo análisis de la realidad que viene dado por el proceso e investigación que se lleva a cabo.

### Docencia, investigación y vinculación

Esa reflexión dada a partir de la relación entre los abordajes teóricos y metodológicos y la realidad estudiada, requiere que los profesores estén inmersos también en procesos de investigación con una sólida construcción en la base de la realidad y de lo que acontece en el contexto del estado. De tal manera que la teoría y la práctica están entrelazadas, y son dependientes para llegar a la construcción de una adecuada investigación que culmine en propuestas alternativas para la mejora de la atención a los problemas públicos o bien la superación de los mismos.

De ahí la importancia de que la investigación, la docencia y la vinculación se constituyan en parte de las prácticas de los profesores para que éstos puedan guiar un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado. Ese proceso implica que los estudiantes adquieran o consoliden las habilidades que les permitan aprender de manera autodidáctica en una diversidad de situaciones, adquirir elementos técnicos de búsqueda de información, conozcan los recursos digitales más adecuados para ello y tengan un panorama adecuado del estado de la cuestión en las temáticas que a cada uno de ellos les interese.

Es importante tener presente el hecho de que en el proceso de enseñanza y aprendizaje se tiene al alumno en el centro de los esfuerzos y planteamientos, por lo que una estructura de integración de las funciones sustantivas también coadyuva en la posibilidad de generar trabajo colegiado y colaborativo entre los académicos, lo que se traducirá en una formación inter y transdisciplinaria para los estudiantes, fortaleciendo así su proceso de construcción de aprendizajes.

El proceso de **investigación** de la maestría estará ligado a un Órgano Evaluador de Políticas Públicas. En éste participarán profesores de la maestría, así como de otras unidades académicas de la UAZ, junto con personal de la Coordinación Estatal de Planeación de Gobierno del estado de Zacatecas.

La investigación será investigación-vinculada. Los proyectos estarán sincronizados con productos que coadyuvarán a la mejora de la política pública en el estado de Zacatecas. Ahora mismo ya está firmado un convenio con el gobierno estatal que crea el órgano autónomo de evaluación de política, en esta instancia la investigación se aplicará a procesos de mejora de la intervención del Estado en la solución de los problemas públicos. En la exposición de motivos del Convenio citado dice a la letra: “Con la finalidad de que la práctica de la evaluación ayude a mejorar las decisiones y procesos con los cuales el Gobierno atiende los problemas públicos, y con ello, mejorar los resultados e impactos que, en última instancia modifiquen la realidad del Estado de Zacatecas en el sentido de un mayor desarrollo humano; es que se necesita un organismo que observe, analice y evalúe la acción del Estado en la entidad. Además, como la acción de observar metódicamente y evaluar, es una actividad de investigación, que claro está, debe hacerse con

objetividad y rigor metodológico, es que se debe involucrar a la institución que tiene en su misión la investigación científica que, justo por serlo, aspira a esa objetividad y rigor que se requiere. En suma, con el objetivo de coadyuvar en la mejora de la acción del Gobierno que, a su vez, eleva significativamente el nivel de bienestar integral de los zacatecanos, es que se decide crear un Organismo Evaluador de la Política Pública en el Estado de Zacatecas, en convenio entre Gobierno y Universidad”.

Pero como la gestión pública no se reduce a la acción del Estado, sino incluye la acción de la sociedad civil que interviene en problemas públicos, entonces algunos proyectos de investigación estarán fuera del Órgano Evaluador y vinculados a los procesos de los territorios demostrativos. O bien, proyectos sectoriales específicos.

Un elemento esencial es la estrecha relación de la actividad de investigación con la docencia: será prioridad y criterio de asignación de carga de trabajo la compatibilidad de contenidos. Los profesores que investiguen el tema ‘x’, tendrán prioridad en la asignación de las asignaturas que tengan en sus contenidos ese tema ‘x’.

Además de la firma del convenio con gobierno estatal, también se firmó un convenio con el Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara (U de G), con la finalidad de emprender lo que será un taller de evaluación de política pública que tiene la función de ser el evento detonador del órgano evaluador, y construir los primeros seis protocolos de evaluación en tres temas de inicio (Empleo, Seguridad y Producción Alimentaria). Pero también tiene la finalidad de estrechar lazos con esa institución líder en el área y adscribir al equipo de profesores investigadores en la red epistémica de la investigación de política pública en México. La inserción en las redes existentes es esencial para la garantía de calidad de la investigación generada desde la unidad académica de la que forma parte la maestría. Para este mismo objetivo servirán las llamadas “contralorías académicas” respaldadas financieramente en los convenios mencionados. Los proyectos de investigación de la Maestría en Estudio y Solución de Problemas Públicos estarán vinculados con el órgano de evaluación, y los protocolos elaborados por los maestrantes tendrán, por un lado, un tutor académico local, y por otro, tendrán la observación de un investigador nacional que se dedique al tema en cuestión, observación metódica que será contratada para esa tarea exprofeso. Estas contralorías académicas ayudarán a la densificación paulatina de las redes de colaboración en los procesos de investigación y, con ello, en otros aspectos que se irán beneficiando de esto último, como por ejemplo, las redes para la publicación de los resultados.

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.

### **Justificación del posgrado.**

#### **Análisis de pertinencia.**

Elevar las capacidades estatales y de la sociedad civil para atender la solución de los problemas públicos, es fundamental para el desarrollo de un estado, los nuevos procesos de gestión pública y

gobernanza demandan la inserción y profesionalización del gobierno y la sociedad en proyectos y propuestas de desarrollo que coadyuven a erradicar problemas públicos, como pobreza, empleos precarios y marginación. La toma de decisiones, el diseño y la implementación de políticas públicas pertinentes requieren de personas profesionales que vinculen las funciones y acciones del gobierno y la sociedad con la ciencia y la tecnología, lo que generaría mayor eficiencia y eficacia en los procesos de gestión y políticas de desarrollo en la acción gubernamental y social.

En los últimos años, el “examen sobre la manera específica en que los gobiernos establecen sus agendas, diseñan sus políticas, toman sus decisiones y evalúan sus impactos” ha ganado atención; es decir, se presta mayor cuidado a temas de gobernanza (Mayorga y Córdova, 2007: 3). La implementación de planes sectoriales de educación, desarrollo económico o salud deriva en la focalización de estrategias, programas y acciones, que han hecho que los problemas sociales se vuelvan persistentes. Por ejemplo, de acuerdo con datos de CONEVAL (2014), en 1992, 53.1% de la población nacional se encontraba en situación de pobreza en materia de ingresos; en 2014, 53.2%. A lo largo de estos años se puede observar que los cambios no marcan tendencia, sino que son oscilaciones de la persistencia del problema. En Zacatecas se puede observar la misma tendencia: en 2010, 60.2% de la población se encontraba en situación de pobreza; en 2014, el porcentaje disminuyó a 52.3%, (CONEVAL, 2014) lo que representa un claro ejemplo de lo anterior.

La pobreza tiene un comportamiento persistente a lo largo de tres décadas; y sólo por poner un ejemplo, aquí podemos ubicar la pertinencia de la profesionalización en estas áreas. En otras palabras: la persistencia de los problemas públicos pone de manifiesto que algunos elementos de las políticas ejercidas han fallado y, por lo mismo, se requieren recomendaciones para mejorar, que sean fruto de estudios metódicos y de personal que las ejecute con alta capacitación. Pues bien, esto es lo que justamente pretende la creación de la esta maestría.

Los egresados de la Maestría en Estudio y Solución de Problemas Públicos conocerán en profundidad el desarrollo del estado de Zacatecas y su entorno institucional. Sobre este contexto deberán construir la ruta de gestión para proponer soluciones, ofreciendo con ello la posibilidad de mejora de la política pública de la entidad, lo que ayudará a incrementar los niveles de eficiencia, eficacia y efectividad de las acciones de gobierno.

El gobierno del estado de Zacatecas, en el Plan Estatal de Desarrollo 2017-2021, destaca la notoria necesidad de nuevos procesos de gobernanza y de intervención de la sociedad civil y la colaboración requerida entre éstos y otros actores, lo que exige conocimientos y formación profesional. La vinculación de las universidades en estos procesos de gobernanza es crucial, las ofertas educativas tienen que fortalecerse para estar a la altura de las necesidades que la sociedad y el estado actual, mediante la articulación de los diferentes niveles educativos vinculados al quehacer científico, lo que constituye un referente para fortalecer las carreras de educación superior, a través de posgrados pertinentes.

La Maestría en Estudio y Solución de Problemas Públicos tiene como principal objetivo generar especialistas en el estudio y solución de problemas públicos preferentemente del estado de Zacatecas, con la capacidad para diseñar evaluar e implementar políticas públicas que contribuyan a mejorar la eficacia y efectividad de las acciones de gobierno, ofertando dentro de sus materias optativas la posibilidad de estudiar un problema particular en las siguientes áreas

como la seguridad, prevención del delito, empleo, pobreza, medio ambiente, seguridad alimentaria, educación, cultural, salud, gestión democrática y gestión democrática.

### Tendencias del mercado laboral.

La Maestría en Análisis y Solución de Problemas Públicos se contemplan dos grupos potenciales de ingreso:

1. Egresados de las Licenciaturas de las áreas económico-administrativas, sociales, económicas y políticas que deseen especializarse en el estudio y solución de problemas públicos del estado de Zacatecas.

El perfil de ingreso para la maestría contempla egresados de licenciatura en las áreas económico-administrativas, sociales y políticas, al interior de la UAZ se ubican aproximadamente 6,875 alumnos que cumplen con este perfil (Tabla 1).

**Tabla 1. Matrícula de alumnos de licenciatura de la UAZ con perfil de ingreso, ciclo 2016-2017.**

Licenciatura	Campus	Hombres	Mujeres	Total
Licenciatura en contaduría	Jalpa	0	0	0
Licenciatura en desarrollo regional sustentable	Zacatecas	47	27	74
Licenciatura en derecho	Zacatecas	1,592	2,317	3,909
Licenciatura en contaduría	Zacatecas	837	1,649	2,486
Licenciatura en economía	Zacatecas	219	187	406
Licenciatura en derecho	Fresnillo	0	0	0
	<b>Total</b>	<b>2,695</b>	<b>4,180</b>	<b>6,875</b>

FUENTE: Consultado en la Dirección de Educación Media Superior y Superior de SEDUZAC, 2017.

2. Personal de gobierno, instituciones no gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil, instituciones internacionales o supranacionales que deseen especializarse en estudio y solución de problemas públicos particulares del estado de Zacatecas, con la finalidad de poder diseñar, implementar y evaluar políticas públicas que contribuyan a incrementar los niveles de desarrollo y disminuir o erradicar los problemas sociales y económicos existentes en el estado.

Para el 15 de marzo de 2017, GODEZAC cuenta con una plantilla laboral de 9,974 servidores públicos entre lo que podemos encontrar funcionarios, personal técnico y otros grupos laborales no definidos, de ellos 3,968 cuentan con el nivel de licenciatura y dada su función o perfil laboral se pueden considerar como demanda potencial para la Maestría en Estudio y Solución de Problemas Públicos, aunado a ellos se encuentran otros posibles candidatos pertenecientes a distintos organismos gubernamentales y no gubernamentales como gobiernos municipales, cámaras de legislación, sociedades de la organización civil e integrantes de empresas con responsabilidad social.

La siguiente tabla (2) presenta el total de servidores públicos que se encuentran laborando por dependencia gubernamental, en ella se pueden ubicar las dependencias con mayor número de personal técnico y funcionarios.

**Tabla 2. Personal de GODEZAC por dependencia y grupo laboral al 15 de marzo de 2017.**

Dependencias	Total	Funcionarios	Técnic o	Otro
Consejo Estatal de Desarrollo Económico	7	5	2	
Consejo Zacatecano de Ciencia, Tecnología e Innovación	74	22	52	
Coordinación Estatal de Planeación	56	27	29	
Coordinación General Jurídica	95	39	56	
Instituto de Cultura Física y Deporte del Estado de Zacatecas	194	32	162	
Instituto de la Defensoría Pública del Estado de Zacatecas	113	16	45	52
Instituto de Selección Y Capacitación del Estado de Zacatecas	31	22	9	
Instituto Regional del Patrimonio Mundial	10	7	3	
Instituto Zacatecano de Construcción de Escuelas	53	10	43	
Instituto Zacatecano de Cultura Ramón López Velarde	264	44	220	
Jefatura de la Oficina del Gobernador	200	65	135	
Junta de Protección y Conservación de Monumentos y Zonas Típicas del Estado de Zacatecas	53	15	38	
Patronato Estatal de Promotores Voluntarios	31	2	29	
Procuraduría General de Justicia	1625	54	228	1343
Secretaría de Administración	653	99	554	
Secretaría de Desarrollo Social	260	76	184	
Secretaría de Desarrollo Urbano, Vivienda y Ordenamiento Territorial	177	54	123	
Secretaría de Economía	177	54	123	
Secretaría de Educación	12	11	1	
Secretaría de Finanzas	845	197	648	
Secretaría de Infraestructura	896	79	817	
Secretaría de la Función Pública	192	90	102	
Secretaría de las Mujeres	78	28	50	
Secretaría de Migración	32	16	16	
Secretaría de Seguridad Pública	2058	186	274	1598
Secretaría de Turismo	115	40	75	
Secretaría del Agua y Medio Ambiente	157	41	116	
Secretaría del Campo	351	66	285	
Secretaría General de Gobierno	464	146	283	35
Sistema Estatal para el Desarrollo Integral de la Familia	633	45	588	
Sistema Zacatecano de Radio y Televisión	68	13	55	
<b>Totales</b>	<b>9974</b>	<b>1601</b>	<b>5345</b>	<b>3028</b>

FUENTE: Consultad en la Dirección de Recursos Humanos, GODEZAC, 2017.

**Tabla 3. Plantilla laboral de GODEZAC por grado académico al 15 de marzo de 2017**

Grado académico	Nivel medio superior	Carrera Trunca	Carrera Técnica	Licenciatura
-----------------	----------------------	----------------	-----------------	--------------

No. de servidores Públicos	1,339	Dato no registrado	1,348	3,968
			<b>Total</b>	<b>5,635</b>

FUENTE: Dirección General de Recursos Humanos, GODEZAC, 2017.

Además de lo que se ha puesto de manifiesto, el análisis integra el diagnóstico de las condiciones que sustentan y justifican la propuesta de la Maestría en Estudio y Solución de Problemas Públicos; se desarrolló a través de investigación de campo, mediante entrevistas con personal de las áreas de estadística, Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública de Zacatecas, personal del Instituto de Selección y Capacitación, Recursos Humanos y la Unidad de Planeación de Gobierno del Estado de Zacatecas; entrevistas con estudiantes de las licenciaturas de Economía, Derecho y contabilidad de la UAZ y reuniones de trabajo con docentes de la Universidad Autónoma de Zacatecas e investigación documental.

Aquí se identifican las necesidades y áreas de oportunidad bilaterales entre demandas sociales y oferta educativa; son sustentadas con análisis de las políticas educativas y de la historia del desarrollo socioeconómico, científico y tecnológico de la profesión, la vinculación existente entre la universidad y la sociedad, el estudio del campo profesional, el análisis de mercado de trabajo y la oferta educativa actual.

### ***Análisis del mercado de trabajo, demanda real y potencial***

El Maestro en Estudio y Solución de Problemas Públicos conocerá en profundidad el desarrollo del estado de Zacatecas y el entorno institucional del mismo; sobre ese contexto, se especializará en un problema público particular sobre el cual tendrá la capacidad de construir la ruta de gestión para su solución, que se ofrecerá como una posibilidad de mejora de la política pública en la entidad.

#### **1.3.1. Análisis del mercado de trabajo**

El campo profesional del egresado de la Maestría en Estudio y Solución de Problemas Públicos se desarrolla en el sector público federal, estatal y municipal, así como en organizaciones de la sociedad civil, centros de investigación y observatorios de políticas públicas, docencia en la áreas de la Ciencia Social y empresas socialmente responsables que cuenten con áreas de análisis e intervención pública. Al interior del Estado de Zacatecas, podrá ejercer su profesión en alguna de las instituciones u organismos del gobierno, entre los que se pueden enunciar los siguientes:

#### **Gobierno y procuración de justicia**

- Coordinación General Jurídica
- Instituto de la Defensoría Pública
- Instituto de Selección y Capacitación del Estado
- Jefatura de Oficina del Gobernador
- Procuraduría General de Justicia del Estado
- Secretaría de Administración

- Secretaría de Finanzas
- Secretaría de la Función Pública
- Secretaría de Seguridad Pública
- Secretaría General de Gobierno
- Coordinación General Jurídica
- Instituto de la Defensoría Pública
- Instituto de Selección y Capacitación del Estado
- Jefatura de Oficina del Gobernador
- Procuraduría General de Justicia del Estado
- Secretaría de Administración
- Secretaría de Finanzas
- Secretaría de la Función Pública
- Secretaría de Seguridad Pública
- Secretaría General de Gobierno

#### **Desarrollo regional y medio ambiente**

- Organismo Regularizador de la Tenencia de la Tierra en Zacatecas
- Patronato Estatal de Promotores Voluntarios
- Secretaría de Desarrollo Social
- Secretaría de las Mujeres
- Secretaría del Zacatecano Migrante
- Sistema Estatal para el Desarrollo Integral de la Familia

#### **Educación, cultura y deporte**

- Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas
- Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de Zacatecas
- Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Zacatecas
- Consejo Zacatecano de Ciencia, Tecnología e Innovación
- Escuela Estatal de Conservación y Restauración de Zacatecas
- Instituto de Cultura Física y Deporte del Estado de Zacatecas
- Instituto Tecnológico Superior de Fresnillo
- Instituto Tecnológico Superior de Jerez
- Instituto Tecnológico Superior de Loreto
- Instituto Tecnológico Superior de Nochistlán
- Instituto Tecnológico Superior Zacatecas Norte
- Instituto Tecnológico Superior Zacatecas Occidente
- Instituto Tecnológico Superior Zacatecas Sur
- Instituto Zacatecano de Cultura
- Instituto Zacatecano de Educación para Adultos
- Secretaría de Educación

- Universidad Politécnica de Zacatecas
- Universidad Politécnica del Sur de Zacatecas
- Universidad Tecnológica del Estado de Zacatecas

#### **Salud y seguridad social**

- Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado
- Régimen Estatal de Protección Social en Salud
- Servicios de Salud de Zacatecas

#### **Desarrollo agropecuario**

- Secretaría del Campo

#### **Desarrollo urbano, obra pública y vivienda**

- Junta de Protección y Conservación de Monumentos y Zonas Típicas del Estado
- Secretaría de Infraestructura
- Secretaría del Agua y Medio Ambiente

#### **Desarrollo económico**

- Consejo Estatal de Desarrollo Económico de Zacatecas
- Secretaría de Economía
- Secretaría de Turismo

Entre las instituciones de cooperación internacional o supranacional a las que se puede integrar son:

#### **Sector público nacional (en el ámbito de cooperación internacional)**

##### **Servicio Exterior Mexicano**

- Secretaría de Relaciones Exteriores
- Embajadas
- Consulados
- Departamentos de Asuntos Internacionales de las diversas secretarías de Estado

##### **Agencias de Cooperación Internacional con Presencia en México**

- Agencia Mexicana de Cooperación Internacional (AMEXID)
- Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID)
- Agencia Canadiense de Cooperación Internacional (ACDI)
- Agencia Alemana de Cooperación Técnica (GTZ)
- Agencia de Cooperación Internacional de Japón (JICA)
- Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID)

#### **Sector público internacional**

### **Organismos y Agencias Internacionales con presencia en México y en el Exterior**

- Organización de las Naciones Unidas (ONU)
- Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (ACNUR)
- Asociación Internacional de Fomento (BM)
- Organización de Estados Americanos (OEA)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)

### **Sector no gubernamental internacional**

#### **Organizaciones internacionales con presencia en México y en el Exterior**

- UNIVERSIA
- Fundación FORD
- Save the Children International
- GREENPEACE
- Oxfam International

También se contemplan:

- Gobiernos municipales (en Zacatecas, 58 municipios)
- Delegaciones y regidurías de las localidades
- 373 Organizaciones de la Sociedad Civil registradas en Zacatecas en el Registro Federal de las OSC (Indesol, 2015)
- Partidos políticos
- Cámaras legislativas
- Escuelas de educación superior (docencia e investigación en las área de las ciencias sociales y políticas)

Cabe mencionar que se contemplan dos tipos de perfil de ingreso, por un lado los egresados de educación media superior que desean incorporarse al campo laboral en el área de desarrollo y gestión pública y por el otro personal de gobierno, organizaciones civiles u organismos internacionales que se encuentran en el ejercicio de la función pública, éstos últimos ya insertados en el campo laboral.

#### **1.5.2. Análisis de la demanda**

##### **Índice de factibilidad de Maestría en Estudios y Solución de Problemas Públicos**

Para efectos de estimación de la pertinencia y factibilidad de la Maestría en Desarrollo y solución de Problemas, se consideró de inicio la población estudiantil existente en la UAZ en el nivel de licenciatura para el levantamiento de la encuesta por accesibilidad a la información, sin embargo los perfiles de ingreso a la maestría no excluye los aspirantes de otras instituciones educativas, personas que se encuentran en ejercicio profesional, integrantes de la sociedad civil organizada, personal de gobierno, y todos aquellos aspirantes que cumplan con los requerimientos para cursar la maestría, con éste referente se considera la siguiente información para realizar las encuestas y

determinar el índice de factibilidad de la Maestría ofertada.

La Universidad Autónoma de Zacatecas en el ciclo 2016-2017 cuenta con una población inscrita a nivel licenciatura de 23,594 estudiantes aproximadamente en diferentes áreas del conocimiento, (SEDUZAC, 2017), mismos que pueden ser candidatos a ingresar a estudios de posgrado.

Si consideramos las licenciaturas que contemplan áreas del conocimiento afines al perfil de ingreso para la maestría, serían derecho, economía, contaduría y administración y desarrollo regional sustentable, cuya población es de 6,801 alumnos inscritos que forman parte de la demanda potencial identificada al interior de la UAZ.

Para determinar el índice de factibilidad de la Maestría en Estudios y Solución de Problemas Públicos se realizó una encuesta semiestructurada en forma de sondeo que se aplicó en las unidades académicas de contabilidad, derecho y economía, del municipio de Zacatecas. Teniendo como base la población de las tres unidades académicas (6,801 alumnos inscritos), se aplicaron 45 encuestas, cabe mencionar que los criterios de selección de la muestra se tomaron con base en la accesibilidad que se tuvo tanto en las licenciaturas como con los alumnos.

$$A_{ai} = R_{i1}(P) \times R_{i2}(P) \times R_{i3}(P) \times R_{i4}(P)$$

en donde:

If = Índice de factibilidad

A<sub>ai</sub> = Aceptación del alumno i

R<sub>i1</sub> = Respuesta del alumno i a la pregunta 1

R<sub>i2</sub> = Respuesta del alumno i a la pregunta 2

R<sub>i3</sub> = Respuesta del alumno i a la pregunta 3

R<sub>i4</sub> = Respuesta del alumno i a la pregunta 4

P = Ponderación otorgada a cada pregunta

El Índice de Factibilidad de la maestría se determinara a través de la sumatoria de los resultados de las preguntas seleccionadas, dando una ponderación de 0.25 a cada una, y dividiendo el resultado entre el número total de encuestas aplicadas, (45) dando como resultado la siguiente ecuación:

$$If = \sum_{i=1}^n \frac{A_{ai}}{n}$$

Sustituyendo:

$$If = R_{i1}(0.25) \times R_{i2}(0.25) \times R_{i3}(0.25) \times R_{i4}(0.25)/45$$

Las cuatro preguntas con las que se integró el cuestionario aplicado a los alumnos para el cálculo del índice de factibilidad de la maestría son:

1.- ¿Deseas continuar tus estudios a nivel posgrado?

2.- ¿Consideras un reto importante, de la Administración Pública y la Sociedad Civil organizada, el mejoramiento de sus capacidades, conocimientos y habilidades para generar mejores resultados en la solución de los problemas públicos de tu entidad?

3.- ¿Qué tanto te interesa ingresar a una opción de posgrado que ofrezca incidir en el ámbito de la administración pública y/o en la sociedad civil organizada en el tema de gestión pública?

4.- ¿Qué tanto considera necesario la existencia de una oferta educativa que promueva mejorar la eficiencia, eficacia e impacto de las políticas públicas a través de la formación de profesionistas capaces de diseñar, evaluar e implementar políticas públicas (desde la Sociedad Civil y Admón. Pública)?

Para la pregunta 1. ¿Deseas continuar sus estudios a nivel posgrado?

Si= 1 = máximo grado de aceptación.

No = 0 = no existe aceptación alguna.

Tal vez = 0.5 = .5 probabilidad de aceptación.

Pregunta 2. ¿Considera usted que es responsabilidad de los ciudadanos colaborar en los procesos de desarrollo de su entidad? tiene tres opciones de respuesta: Si, no, tal vez, a las cuáles se les asignaron los siguientes valores probabilísticos:

Si= 1 = máximo grado de aceptación.

No = 0 = no existe aceptación alguna.

Tal vez = 0.5 = .5 probabilidad de aceptación.

Pregunta 3. ¿Qué tanto te interesa ingresar a una opción de posgrado que ofrezca incidir en el ámbito de la administración pública y/o en la sociedad civil organizada en el tema de gestión pública?

Mucho = 1= probabilidad de éxito

Poco = 0.5 = .5 probabilidad de aceptación.

Indiferente = 0 = probabilidad de fracaso

Y por último, la pregunta 4 ¿Qué tanto considera necesario la existencia de una oferta educativa que promueva mejorar la eficiencia, eficacia e impacto de las políticas públicas a través de la formación de profesionistas capaces de diseñar, evaluar e implementar políticas públicas (desde la Sociedad Civil y Admón. Pública)?

Mucho = 1= probabilidad de éxito

Poco = 0.5 = .5 probabilidad de aceptación.

Indiferente = 0 = probabilidad de fracaso

Estos valores asignados representan una estimación probabilística, por lo que al sumarlos y ponderarlos nos arrojarán una probabilidad de la aceptación de ingreso a la Maestría en Estudio y solución de Problemas Públicos. De aquí surgen los valores para todas las Aai.<sup>3</sup>

Aplicando la función con base a la tabla anexa tenemos el If:

$$If = \sum_{i=1}^n \frac{Aai}{n}$$

$$If = Ri1(0.25) \times Ri2(0.25) \times Ri3(0.25) \times Ri4(0.25)/45$$

Es decir:

$$If = 40(0.25) \times 41.5(0.25) \times 42(0.25) \times 40(0.25)/45$$

Dando como resultado:

$$If = 0.91$$

Es decir que el Índice de Factibilidad IF es del 0.91

Entonces Si:

IF es igual o menor que .7 Probabilidad de Fracaso.

IF mayor o igual que .71 Probabilidad de éxito.

Por tanto si IF=.91 = Probabilidad de éxito, es decir que con base a estos lineamientos, la Maestría en Estudios y Solución de Problemas Públicos en alumnos de licenciatura afines a la maestría, tiene un 91% de aceptación o probabilidad de éxito.

Además de éstas cuatro preguntas que integran el índice factibilidad de la maestría ofertada, se integró al cuestionario la siguiente pregunta:

5.- ¿Considera que la formación de especialistas en los temas de desarrollo del estado y con capacidad de incidencia en el ámbito público contribuirían a la solución de los problemas públicos o más allá de estos?

Sí

No

No sé

---

<sup>3</sup> Para ver todos los resultados intermedios, ver tabla anexa.

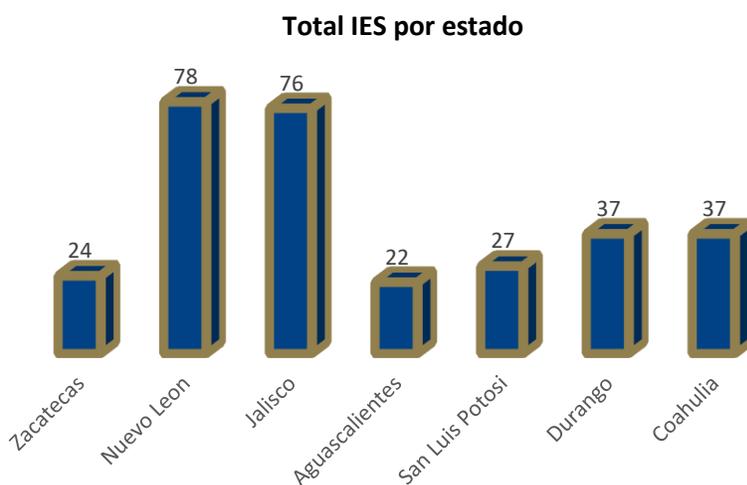
En dónde la respuesta principal fue sí.

Otro sector de la población al que va dirigida la maestría son los trabajadores del gobierno del Estado de Zacatecas, que deseen profesionalizarse en áreas de la función pública que ejercen, tales como diseño, implementación y evaluación de políticas públicas. Aquí, se tienen identificados 3,968 colaboradores que cuentan con el nivel de licenciatura, que no se descartan como aspirantes a la maestría.

En GODEZAC el Instituto de Selección y Capacitación (INSELCAP) y la Coordinación Estatal de Planeación (COEPLA), realizan un sondeo directo con los trabajadores con la finalidad de evaluar la factibilidad de impulsar un proyecto de maestría que coadyuve a fortalecer las capacidades del Estado, a través de la profesionalización de sus colaboradores, y al comprobar la factibilidad y que no había una maestría igual a la propuesta, deciden impulsar el proyecto para la implementación de la Maestría en Estudio y Solución de Problemas Públicos, a través de un convenio específico entre la UAZ y GODEZAC, en donde se plantea la programación escalonada de personal que se incorporaría a esta oferta educativa comenzando con la primer generación en agosto, y el compromiso de realizar una prospección de aspirantes en el mediano y largo plazo hasta lograr “profesionalizar” a la mayor parte de los trabajadores públicos de la entidad que así lo requieren.

#### **Oferta Educativa y Análisis comparativo de planes de estudio maestrías afines a la Maestría en Estudio y Solución de Problemas Públicos**

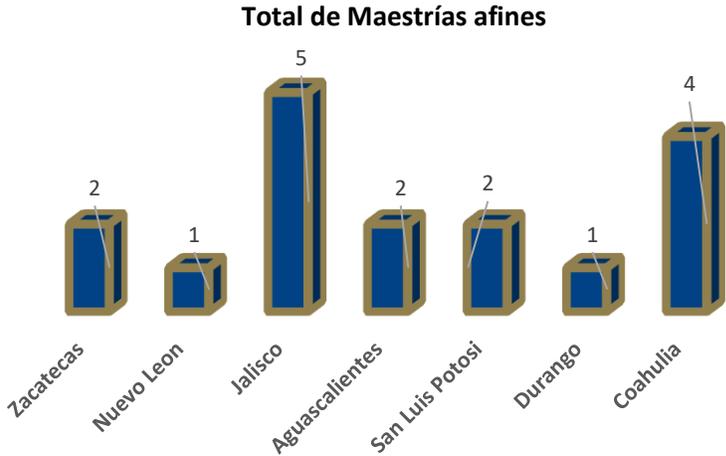
Para esta investigación se utilizó la información del ciclo escolar 2015-2016 que se presenta en las Instituciones de Educación Superior (IES) de la región. En la región, la entidad que ofrece el mayor número de maestrías es Nuevo León, con 78; le sigue Jalisco, con 76; Zacatecas es el penúltimo lugar con sólo 24 maestrías ofertadas, únicamente por arriba de Aguascalientes.



Fuente: Elaboración propia con datos del ANUIES (s.f.).

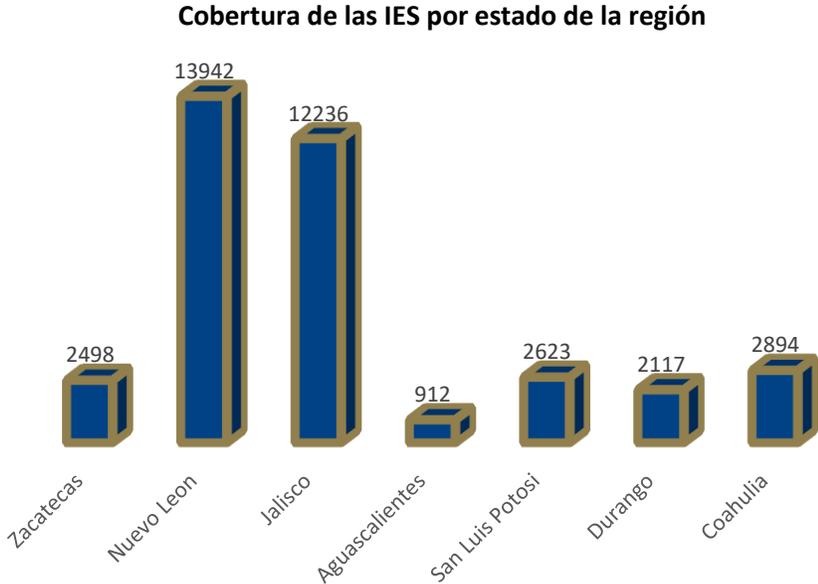
Las maestrías afines o similares que se pudieron identificar a la Maestría en Estudio y Solución de Problemas Públicos son pocas. En Jalisco se ubicaron cinco; en Coahuila, cuatro y en Zacatecas

dos; cabe mencionar que la maestría afín que se ubica más próxima es la del CIDE, en Aguascalientes.



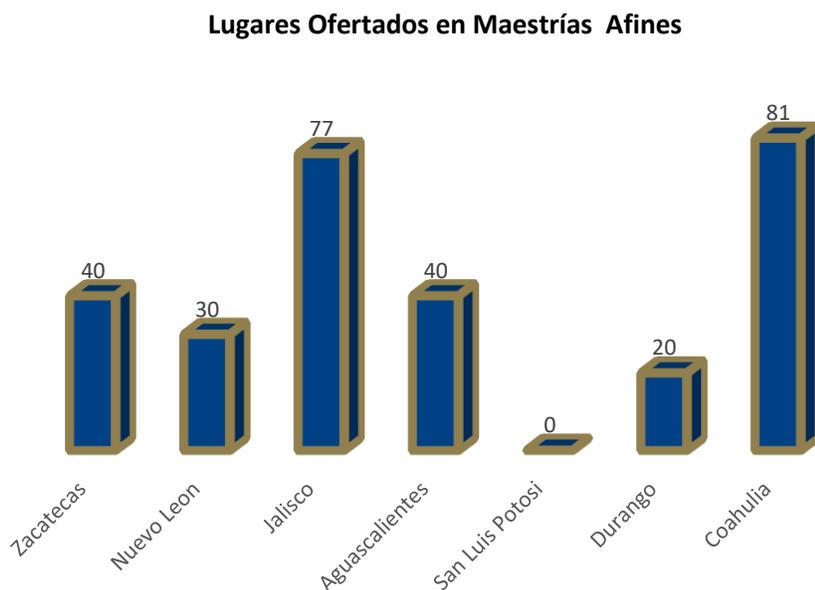
Fuente: Elaboración propia con datos del ANUIES (s.f.).

El estado de Coahuila es el que tiene el mayor porcentaje de maestrías afines: 10.81% respecto al total de las ofrecidas en el estado; en segundo lugar se encuentra Aguascalientes, con 9.09 %; Zacatecas se encuentra en tercer lugar en la región, con 8.33%. Nuevo León es el estado que mayor cobertura tiene en las IES con 13,942 espacios, seguido por Jalisco, Coahuila, Durango y Zacatecas, con apenas 2,498 lugares.



Fuente: Elaboración propia con datos del ANUIES (s.f.).

En cuanto a las maestrías, el estado que más lugares ofrece es Coahuila, con 81; seguido por Jalisco, con 77; Nuevo León, a pesar de ser el que más lugares ofrece en las IES, es uno de los estados con menor número de lugares ofrecidos, apenas con 30. Zacatecas ofrece 40 lugares en maestrías afines.

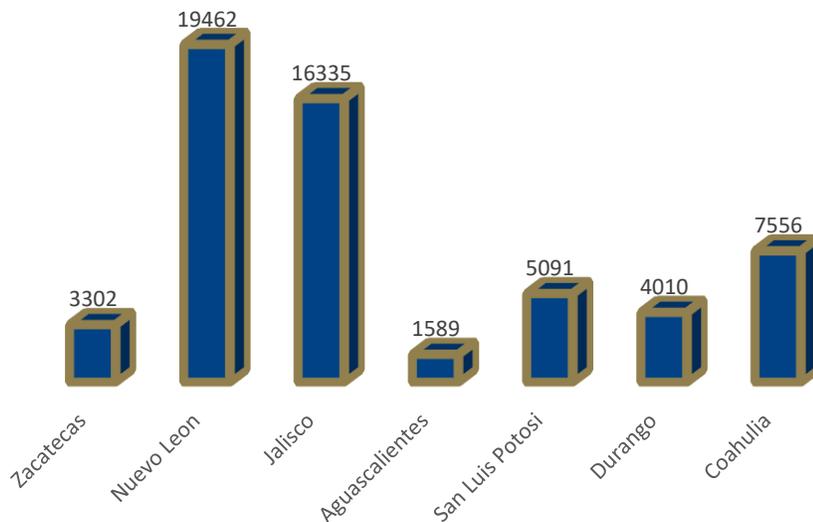


Fuente: Elaboración propia con datos del ANUIES (s.f.).

El porcentaje de lugares ofertados en maestrías afines en cada estado es muy bajo respecto al total de la oferta educativa en maestrías. El que mayor porcentaje tiene es Aguascalientes con 4.39%; seguido por Coahuila, con 2.80%; Zacatecas ofrece apenas 1.6 % respecto al total ofertado en las IES del estado.

La matrícula del ciclo escolar 2015-2016 se distribuye de la siguiente manera: Nuevo León con 19,462; seguido por Jalisco con 16,335 alumnos inscritos; Zacatecas se encuentra en el lugar sexto de la región, con 3,302, por debajo de Durango y arriba de Aguascalientes.

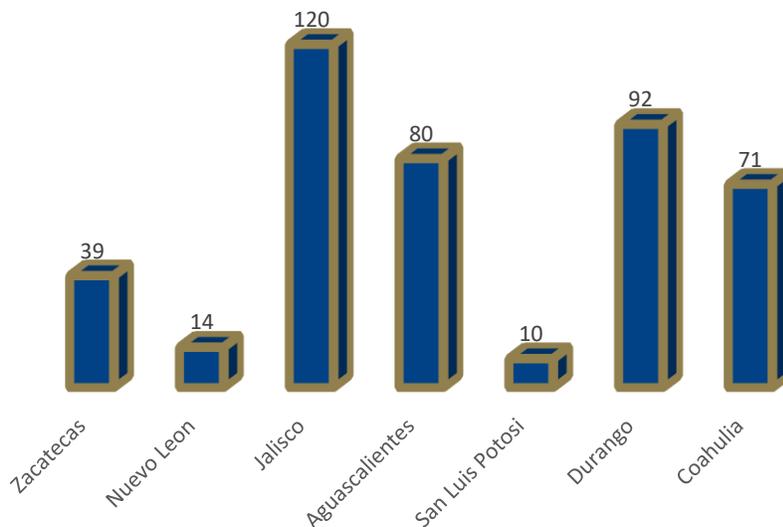
#### **Matricula Total en las IES en Maestrías**



Fuente: Elaboración propia con datos del ANUIES (s.f.).

En cuanto a la matrícula de las maestrías afines, Jalisco es el que ofrece el mayor número de lugares, con 120; seguido por Durango, con 92; Aguascalientes, con 80; Coahuila, con 71 lugares ofertados. Zacatecas solo ofrece 39 lugares en maestrías afines.

#### Matrícula en Maestrías Afines



Fuente: Elaboración propia con datos del ANUIES (s.f.).

El porcentaje de la matrícula de las maestrías afines respecto al total de cada estado presenta muy poca oferta respecto al total ofrecida: Aguascalientes ofrece 5.03 %; Durango, 2.29%. Zacatecas ofrece 1.18% respecto del total de la oferta en las IES del estado.

La Maestría en Estudio y Solución de Problemas Públicos presenta una oportunidad para la especialización de profesionales en el campo de los problemas públicos, mediante la propuesta de

soluciones a los problemas contemporáneos que se presentan en el ámbito de la organización, planeación, y toma de decisiones. Al interior de la UAZ existen sólo dos maestrías afines, una de ellas es la de economía y otra es la maestría en población, desarrollo y políticas públicas, que se enfoca en el estudio de la administración pública desde el enfoque político. El perfil de la nueva maestría se enfoca en el conocimiento pleno del estado y sus problemas, así como en la manera en que se pueden implementar políticas públicas para la solución de éstos. En el estado no existe ninguna maestría similar a la propuesta, por lo que es factible y pertinente su implementación.

### **De la oferta educativa**

Actualmente no existe en la UAZ, ni al interior del estado, una oferta educativa como la que presenta la Maestría en Estudio y Solución de Problemas Públicos. En la UAZ hay dos maestrías en las áreas de la gestión pública: las mencionadas Maestría en Población, Desarrollo y Políticas Públicas, de la Unidad de Ciencias Políticas, y la Maestría en Economía de la Unidad de Economía, aunque los planes y objetivos son distintos a los de la oferta propuesta. Dichas maestrías se enfocan en el estudio de la administración pública desde el enfoque político, mientras que el perfil de la Maestría en Estudio y Solución de Problemas Públicos se enfoca en el conocimiento pleno del estado y su realidad, así como en el estudio y propuesta de soluciones y políticas de mejora.

### **De la demanda potencial de ingreso**

De acuerdo a entrevistas e información proporcionada por la Dirección de Recursos Humanos de GODEZAC, en la plantilla del gobierno de Zacatecas se tiene registro de 9,974 servidores públicos, de los cuales 3,968 cuentan con el nivel de licenciatura. Dada su acción laboral, ellos cumplen con el perfil de ingreso para la maestría. En el estado existen 373 Organizaciones de la sociedad civil registradas en el Registro Federal de las OSC (INDESOL, 2015), 58 gobiernos municipales, delegaciones y regidurías locales, partidos políticos, una cámara legislativa, escuelas de educación superior con docencia e investigación en áreas políticas, sociales, económicas y administrativas, a quienes interesa la oferta educativa. El plan de estudio de la maestría está estructurado de tal forma que el egresado cumpla con los requerimientos que se demandan en el mundo moderno de la administración pública y organización social. Por otra parte, es escasa la oferta educativa en de las IES en Zacatecas y los estados vecinos en estas áreas del conocimiento.

De esta forma, los egresados podrán trabajar desde el Estado (verticalmente: en sus tres niveles de gobierno, y horizontalmente: en las distintas dependencias públicas centralizadas y descentralizadas), así como en la Sociedad civil organizada para encontrar y gestionar soluciones a los problemas públicos (prioritariamente en el estado de Zacatecas). La implementación de la Maestría en Estudio y Solución de Problemas Públicos representa una oportunidad para generar nuevos procesos de desarrollo en el país, sobre todo en el estado, lo que hace pertinente la oferta educativa propuesta.

### **Vinculación universidad-sociedad**

A partir de la entrada de México al GATT (Acuerdo General Sobre Aranceles Aduaneros y Comercio) en los ochentas, y con la firma del TLC (Tratado de Libre Comercio) entre México, Estados Unidos y Canadá en 1994, el país se vio inmerso en un panorama globalizado, donde se

abrieron posibilidades diferentes, a las que se tenían en décadas pasadas, de nuevas exigencias y oportunidades de profesionalización y sobre todo la posibilidad de integración de más profesionistas a la economía de mercado. La oferta educativa superior comenzó a sufrir algunas modificaciones y los profesionistas comenzaron a vislumbrar nuevas oportunidades de inserción al mercado laboral insipiente en esos momentos, tanto en el sector privado como en el sector público. Sobre todo, en el sector de comercio, servicios y comunicación.

En la década del 2000 comenzaron a surgir y en algunos casos, a tomar más auge las escuelas técnicas o de especialización, las inversiones de países con los que se tenían acuerdos comerciales comenzaron a demandar personal con preparación técnica o bachillerato, capaces de operar máquinas y herramientas y en las universidades surgieron las certificaciones, posgrados de excelencia, mejoramiento salarial con base en estímulos.

En las dos décadas pasadas se ha producido un cambio en la relación entre las instituciones de educación superior (IES) con la sociedad. Las IES tenían una visión tradicional formadora de profesionales y las investigaciones que se realizaban al interior de estas se hacían a criterio o necesidades propias de los investigadores o de la misma institución y en algunas ocasiones por encargo de otras instituciones. A pesar de esto, los nuevos requerimientos de la realidad social demandan una respuesta más ágil y con más acercamiento hacia la problemática social por parte de las IES, en la actualidad es necesario que las unidades académicas y la sociedad tengan una comunicación e interacción cercana en la elaboración y colaboración en proyectos conjuntos.

Ahora las IES deben mantener relaciones con todos los sectores sociales, sin identificarse con ninguno de manera exclusiva, ni ser manejadas por alguno de ellos. Así, sin enajenarse en el ámbito social, las universidades han de intervenir en la vida social con espíritu crítico y de manera positiva. Las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión se han de planear con miras a contribuir al desarrollo integral de la sociedad, (Martínez Rizo, 2000: 13).

Por otro lado se debe aprender de la historia reciente y no sólo se deben enfocar los esfuerzos de vinculación con la sociedad a secas, sino que el papel de las IES debe ser colaborativo, transversal y recíproco ante todos los sectores que conforman la sociedad, entre ellos sectores productivos, grupos sociales organizados y el sector público.

El término Vinculación se ha entendido como la relación que tienen las IES con los sectores productivos, ahora es necesario redimensionar este concepto y ligarlo no sólo a sectores productivos, sino también con la sociedad y su problemática, por lo tanto es fundamental que las universidades tengan clara su responsabilidad social para que, en función de ello, se mantenga vinculada con la sociedad.

El Plan de Desarrollo Institucional de la UAZ 2016-2020 (UAZ, 2016: 9-10) enfoca sus miras hacia las nuevas tendencias mundiales de internacionalización y responsabilidad social:

**Internacionalización.** El entorno mundial y la emergencia de la sociedad del conocimiento demandan estrategias para la Internacionalización de la Educación Superior. El paradigma de la Internacionalización pone el acento en cuatro rasgos característicos (UAZ, 2016: 9):

- **Alianzas estratégicas.** Se deben establecer alianzas estratégicas con asociaciones, organismos e instituciones internacionales que generen espacios de cooperación en proyectos conjuntos.

- **Espacios comunes de Educación Superior.** Se requiere incorporarse a espacios comunes de Educación Superior, ya que son el ámbito natural para el intercambio y cooperación, con énfasis en la movilidad académica.
- **Estándares de Calidad.** Posicionar la Educación Superior en el mundo requiere de estándares de Calidad Académica de nivel internacional, condición necesaria para la cooperación internacional.
- **Competitividad.** Se requiere que la investigación se realice con estándares internacionales de competitividad en temas globales como son el cambio climático, el desarrollo sustentable, la búsqueda de energías alternativas, el combate a la pobreza, etc.
- **Responsabilidad Social.** La responsabilidad social de la Educación Superior se desprende de manera natural cuando ésta se concibe como un bien público, que pone énfasis en la construcción de una sociedad inclusiva y diversa, así como de que su quehacer se oriente a favor del bienestar colectivo. El paradigma de la responsabilidad social pone el acento en cuatro rasgos característicos (UAZ, 2016: 10):
- **Inclusión Social.** La inclusión social exige garantizar, entre otros, los siguientes propósitos: lograr una creciente inclusión de jóvenes con alta probabilidad de concluir su formación; fortalecer una ciudadanía informada, participativa y crítica; procurar niveles superiores de calidad y responsabilidad social de las comunidades que conforman las Instituciones de Educación Superior;
- **Equidad.** La Universidad debe dar prioridad a los jóvenes más desfavorecidos por su origen socioeconómico.
- **Sostenibilidad.** La sostenibilidad conlleva un aprendizaje permanente que se base en consideraciones equitativas respecto de la sociedad y el medio ambiente que implique acciones y valores que contribuyan a la preservación de los recursos naturales y de la sociedad. Las acciones de sostenibilidad deben tener en el cuidado del medio ambiente su común denominador, en la búsqueda del equilibrio entre los recursos naturales y su uso.
- **Pertinencia.** Requiere de fomentar la pertinencia de la Educación Superior mediante su vinculación con los diferentes niveles de gobierno y sectores de la sociedad, para que la Educación Superior y sus egresados apoyen el desarrollo social y económico de los países, esto es, la pertinencia está en un primer momento con las necesidades del desarrollo de los países.

El Plan de Desarrollo Institucional de la UAZ 2016-2020 (UAZ 2016: 36-37) se basa en 8 ejes estratégicos donde se enfocan en una visión de corto, mediano y largo plazo, y son los temas de la agenda universitaria, dentro de estos ejes resalta el “VI. Revalorar la Vinculación y la Extensión”, en dónde se pretende revalorar y reorganizar el modelo académico y modelo educativo actual en la UAZ y eje “VII. Responsabilidad Social”, cuyo objetivo general es consolidar la cultura de la responsabilidad social universitaria en armonía con el principio de que es un bien público social. Dentro del proyecto se tiene “El programa institucional Responsabilidad social”. Pues bien, todos esos lineamientos son acordes y armonizables con los objetivos de la UADGP.

### ***Estudio del campo profesional***

La Maestría en Estudio y Solución de Problemas Públicos contempla las siguientes áreas:

1. Seguridad.
2. Prevención del delito.
3. Empleo.
4. Pobreza.
5. Cambio climático.
6. Seguridad alimentaria.
7. Educación.
8. Gestión cultural.
9. Salud pública.
10. Medicina social.
11. Gobernanza.
12. Gestión democrática.

Estas terminaciones ofrecen la posibilidad de que el egresado realice sus prácticas profesionales en instituciones gubernamentales o no gubernamentales (preferentemente del estado de Zacatecas) que tengan como objetivos la gestión de soluciones a problemas públicos, el compromiso social y la sustentabilidad. Se refiere a la acción profesional de los estudiantes en procesos de decisión y acción pública, ubicada en las siguientes áreas:

1. Áreas de diagnóstico, diseño de matrices de resultados, indicadores geoestadísticos, padrones.
2. Unidades de planeación (elaboración de proyectos, distribución de presupuestos y fondos, departamento de diseño de políticas públicas, estrategias, acciones y programas).
3. Área de ejecución de planes y programas (recepción, evaluación y selección de proyectos externos para financiamiento, selecciones de beneficiarios, atención de ventanillas).
4. Áreas de coordinación y dirección (departamentos de evaluación y seguimiento en la implementación y ejecución de políticas, estrategias, planes, programas).
5. En procesos de gestión del desarrollo, en la intervención directa con la población.

Dada la importancia de la acción gubernamental y la participación de organizaciones civiles en los procesos de desarrollo, las prácticas profesionales en el ámbito del Desarrollo y Gestión Pública se clasifican como emergentes ya que el campo de acción es amplio, pero sobre todo se identifica la creciente necesidad de cambios sustanciales en el cómo se ejercen los procesos de gestión pública y desarrollo.

### ***Conclusiones***

Ante los retos actuales a los que se enfrentan las universidades e instituciones de educación superior en el país, es necesario ampliar la oferta educativa, de tal forma que se adapte a las tendencias y demandas de la propia realidad social. Los nuevos procesos de gestión pública y

gobernanza demandan la inserción y profesionalización de servidores públicos y de la sociedad civil organizada en las políticas, planes, estrategias y programas de desarrollo.

El sistema educativo nacional debe fortalecerse para estar a la altura de las necesidades que la sociedad y el estado presentan, la articulación entre los distintos niveles educativos vinculados al quehacer científico, el fortalecimiento a las carreras de educación superior con la finalidad de otorgar conocimientos profundos y profesionalizantes que puedan contribuir directamente en procesos de desarrollo mediante el fortalecimiento de las capacidades de investigación, son un referente que da sustento a la propuesta de la Maestría en Estudio y Solución de Problemas.

La persistencia de los problemas sociales, como pobreza, empleo precario e inseguridad, requieren atención especial. Es necesario formar profesionistas e investigadores, en las áreas de política y gestión pública, así como en el estudio y solución de problemas públicos, con la finalidad de poder pensar estos problemas con rigor metodológico, que permita plantear propuestas de mejora y solución a través de la investigación científica. La toma de decisiones, el diseño y la implementación de políticas públicas requieren vincular la acción del gobierno con las universidades y la sociedad civil. Por ello, se busca la profesionalización en estas áreas, especialmente de servidores públicos que laboran en GODEZAC e integrantes de la sociedad civil organizada.

#### **De la oferta educativa**

En el estudio realizado, se pudieron identificar 17 maestrías consideradas afines en los estados de Nuevo León, Jalisco, Aguascalientes, san Luis Potosí, Durango y Zacatecas.

En Zacatecas particularmente se ubicaron dos maestrías afines, la Maestría en Población, Desarrollo y Políticas Públicas y la Maestría en Economía, pero éstas dos maestrías enfocan sus planes y programas al estudio de la administración pública desde el enfoque político y la Maestría en Estudio y Solución de Problemas Públicos se enfoca en el conocimiento pleno del estado y su realidad, así como en el estudio y propuesta de soluciones y políticas de mejora.

#### **De la demanda potencial de ingreso**

Con base a encuesta realizada a alumnos de las licenciaturas de Derecho, Economía, Desarrollo Regional sustentable y Contaduría y administración, consideradass como afines al perfil de ingreso de la maestría y a los lineamientos establecidos de evaluación, el índice de factibilidad arrojado es de .91, considerado como probabilidad de éxito. Lo que nos lleva a plantear una posibilidad de ingreso anual.

Demanda a la que le podemos agregar el personal de GODEZAC, miembros de Organizaciones de la sociedad civil registradas en el Registro Federal de las OSC, gobiernos municipales, delegaciones y regidurías locales, militantes de partidos políticos, cámaras de legislación, escuelas de educación superior con docencia e investigación en áreas políticas, sociales, económicas y administrativas, a quienes también va dirigida la oferta educativa.

Los planes de estudio de la Maestría están estructurados de tal forma que el egresado conocerá a profundidad el desarrollo del estado de Zacatecas y el entorno institucional del mismo;

con la capacidad de construir la ruta de gestión para su solución, que se ofrecerá como una posibilidad de mejora de la política pública en la entidad, contribuyendo al desarrollo del estado.

Cabe señalar que la prospección de la Maestría plantea una evaluación quinquenal con la finalidad poder revisar los planes y programas de estudio, así como la situación en la que se encuentre el estado y la propia oferta laboral, con la finalidad de realizar las adecuaciones necesarias para que la maestría siga como oferta educativa pertinente.

## 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>

Alburquerque, 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](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/10946/082157171_es.pdf?sequence=1)

Alburquerque, 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.alburquerque\\_llorens-desarrollo\\_econom\\_167913.pdf](http://www.foromundialadel.org/experiencias/doc/f.alburquerque_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](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](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](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](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](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.

Martínez 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](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/rll/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](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0250-71612015000300009)

