



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

**“El proceso de construcción de una comunidad académica
en el área de ciencias sociales y humanidades de la
Universidad Autónoma de Nayarit. Una mirada sociológica”**

**TESINA PARA OBTENER EL GRADO DE:
LICENCIADO EN SOCIOLOGÍA**

PRESENTA
Marco Alanez Olvera Morales



ASESORA: Mtra. Yolanda Paredes Vilchiz

México D.F. 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**A mis padres, por todo lo que me han enseñado,
y por lo que me falta por aprenderles...**

**A mis hermanos, por poder compartir con ellos la
vida...**

**A mis amigos, con quienes conviví experiencias
múltiples e inolvidables...**

A mis compañeros y amigos en Nayarit...

A mis sinodales, mi agradecimiento sincero...

**A Carlos y Yolanda, por acompañarme e influir
en este largo proceso...**

**A la UNAM y a la UAN, dos instituciones que me
han moldeado como persona, como sujeto y
como ser humano...**

**A ti, porque hemos debido separarnos más de
una vez...como sólo ocurre entre quienes se
quieren.**

INDICE

Introducción	3
---------------------------	----------

CAPÍTULO 1

1. La Universidad Autónoma de Nayarit y el proceso de reforma universitaria	7
1.1.La Universidad Pública en México. Algunas consideraciones básicas.....	8
1.2.El contexto nacional de la Educación Superior desde el cual se enmarcó la reforma universitaria en la Universidad Autónoma de Nayarit.....	15
1.3.El proceso de refoma académica y la creación del Área de Ciencias Sociales y Humanidades en la Universidad Autónoma de Nayarit.....	28

CAPÍTULO 2

2. La experiencia del trabajo académico experimentado en la Universidad Autónoma de Nayarit	49
2.1.Mi primer acercamiento con la Universidad Autónoma de Nayarit y el Área de Ciencias Sociales y Humanidades a través de IPECAL.....	50
2.2.Mi incorporación a la Universidad Autónoma de Nayarit como docente en el Área de Ciencias Sociales y Humanidades.....	65
2.3.Mi labor académica en el Tronco Básico de Área; el trabajo en el aula.....	82

CAPÍTULO 3

3. Un balance final del impacto que tuvo la reforma académica y la creación del Área de Ciencias Sociales y Humanidades.....	94
3.1.En dónde estamos ahora. La situacion actual del Área de Ciencias Sociales y Humanidades. A 14 años de la reforma.....	95
3.2.El contexto nacional de la Educación Superior desde el cual se enmarcó la reforma universitaria en la Universidad Autónoma de Nayarit.....	112
3.3.A manera de conclusión.....	126
Bibliografía.....	133

Introducción

La universidad pública, vista como unidad de análisis, permite observar las prácticas en las que los sujetos universitarios configuran su actuar; analizarla como institución a través de sus reglas y estructuras, entendidas como instancias que definen los cursos de acción de los sujetos; y con ello, se define la estructura de la propia institución.

Los cambios que se gestan en las universidades públicas, en este caso sus procesos de reforma, son elementos que deben analizarse a la luz de los contextos y las coyunturas que determinan su emergencia. Observar su desarrollo como institución educativa, obliga a incorporar su historicidad, y a entender que no se le puede analizar en el vacío, ni separada del contexto socio político desde el cual está inmersa. Por tal motivo la importancia de resaltar la función del contexto y el análisis de las coyunturas sociales y económicas que van determinando los modos de ser de la Universidad como una institución académica.

Hablar de la universidad pública en México y en concreto de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), como institución académica, implica determinar su condición, y establecer criterios para observar su comportamiento y su desarrollo con el fin de abordar aquellos elementos que la han configurado en su interior y que la han definido en su proceso de fortalecimiento institucional. Esto permite dar resultado de las interacciones gestadas en la relación sujeto – institución, y en los cursos de acción que los propios miembros de la comunidad universitaria llegan a implementar al momento de ser parte del espacio institucional desde el cual sustentan sus múltiples actividades y prácticas sociales.

Comprender tales cuestiones y analizar los aspectos que conforman y constituyen la problemática de la universidad pública, y en particular de la UAN, ha sido una exigencia y una consideración surgida a partir del acto reflexivo hacia la práctica docente y la labor académica que he realizado en los últimos cuatro años al interior del Área de Ciencias Sociales y Humanidades (ACSyH) de la Universidad Autónoma de Nayarit.

La intención de llevar a cabo este estudio surge por la necesidad de describir y recuperar aquellos aspectos que fueron definiendo y configurando el trabajo de la práctica docente en una comunidad académica, de la cual he sido miembro, inserta en un periodo de transformación y de cambios estructurales; resultado de un proceso de reforma universitaria, que afrontó la UAN a partir del año de 1999. Dejar registro de ello, y hacer explícitos algunos de sus resultados y efectos en el proceso de construcción de dicha comunidad académica al interior del ACSyH, es el objetivo principal de este trabajo.

Para comenzar con dicho análisis considero necesario abordar un aspecto fundamental, que se presentó de manera recurrente en las universidades públicas de América Latina y de México: el problema de la crisis. Uno de los teóricos que da constata tal condición es Boaventura de Sousa (2005), quien establece que la Universidad, sobre todo el modelo implementado en América Latina, enfrentó tres tipos de crisis, las cuales define como: la crisis de la hegemonía, la crisis de la legitimidad y la crisis institucional.

En la primera, la hegemonía de la universidad entraba en crisis por la imposibilidad de llevar a cabo funciones contradictorias; esto es, hacer compatible la producción de un pensamiento integral de alta cultura, encaminado a consolidar élites intelectuales junto con la producción de una mano de obra calificada y tecnificada, orientada al mercado laboral. En ese proceso contradictorio la universidad no pudo mantener su oferta educativa, y generó nuevos espacios para la producción de dichos saberes, haciendo que su hegemonía entrara en crisis.

En la segunda, la crisis de la legitimidad es resultado de una contradicción dada entre un proceso de jerarquización que restringe su acceso a través de procesos selectivos y de criterios de competencia, y la exigencia social de hacer de la universidad una institución democratizadora y reivindicativa para el libre acceso de las clases populares. Tal contradicción generaría la pérdida de su legitimidad como una institución educativa consensual.

Y en la tercera, la crisis institucional es resultado de la contradicción dada entre lo que es la autonomía universitaria para definir sus directrices y formas de organización, sus fines y valores y la injerencia exterior de criterios de eficiencia, calidad y productividad desde una perspectiva empresarial.

Con lo anterior, y basado en la reflexión de lo que formó mi práctica docente enmarcada en el proceso de reforma universitaria al interior de la UAN, tanto con la creación del ACSyH, como con la conformación de una comunidad académica que le dio soporte, se puede identificar que en cierto sentido las crisis planteadas por Boaventura de Sousa tienen alguna referencia y expresión en lo acontecido en esta institución.

Respecto al proceso de reforma universitaria en la UAN, en parte, fue resultado de una coyuntura política específica, que dio circulación a los grupos de poder en la triada Universidad - Estado- Sociedad, pero también a un doble proceso de crisis institucional y crisis de legitimidad, que obligó a la propia institución a implementar una serie de cambios y transformaciones que le permitieran su re - configuración como institución pública de nivel superior.

Para analizar tales consideraciones en el desarrollo de este trabajo, el primer capítulo da un breve análisis respecto a la condición de la Universidad como institución académica con un fin educativo, apelando a una razón de ser y a un sentido que la sustenta y que le da identidad. A partir de ahí, se hace un desglose de un momento socio histórico de lo que fue el contexto nacional que ha enmarcado el acontecer de la universidad pública en México en los últimos veinte años, desde sus cambios y transformaciones, retos y perspectivas, para después abordar propiamente la coyuntura política en el ámbito local, que le dio sustento al proyecto de reforma universitaria impulsado en la UAN, y que permitió la creación del ACSyH y del cambio del modelo académico.

En un segundo capítulo, la intención está centrada en abordar las actividades realizadas en mi experiencia de trabajo académico al interior de la comunidad universitaria, considerando aquellos aspectos que fueron parte fundamental para el

desarrollo y transformación de la institución, ya sea desde la parte normativa y estructural, como de la parte de la interacción social y las relaciones intersubjetivas; aspectos tales como la vida académica, las actividades docentes, las categorías de cursos, la morfología y organigrama normativo, etc. Elementos que permitieron al ACSyH salir al paso como modelo de reciente creación.

Para finalizar, el tercer capítulo hace referencia a un balance respecto a los saldos que dejó el proceso de la reforma universitaria en la UAN, y a la manera de cómo una comunidad académica, en la que me vi incluido, acompañó y configuró dicho proceso al constituirse en una comunidad de aprendizaje que requirió asumir los retos, las consecuencias y los resultados del impacto que tuvo la implementación de la reforma en ese espacio universitario.

Por tal motivo, la intención de esta investigación es dar cuenta de una experiencia de reforma universitaria, desde la cual me incorporé a través del trabajo académico, vinculando mi formación sociológica en el plano profesional. Los aprendizajes y saberes adquiridos en tal proceso forman parte, en lo general, de lo que se puede considerar la construcción de una comunidad académica permeada en un espacio de universidad pública, en donde los procesos de estructuración y cambio institucional van ligados con los procesos de estructuración de los sujetos y miembros de esa comunidad, articulando y condensando saberes y vivencias que impactaron la conformación del espacio académico de la UAN, y en específico del ACSyH. A partir de ello es que se lleva a cabo dicha reflexión.

Capítulo 1.

La Universidad Autónoma de Nayarit y el proceso de reforma universitaria.

“La Universidad es, aún tiempo, el objeto y la condición de la crítica juvenil. El objeto de la crítica porque es una institución que segrega a los jóvenes de la vida colectiva y que así, en esa segregación, anticipa en cierto modo su futura generación; los jóvenes descubren que la sociedad moderna fragmenta y separa a los hombres: el sistema no puede por razón de su misma naturaleza misma, crear una verdadera comunidad. La condición de la crítica porque, sin la distancia que establece la Universidad entre los jóvenes y la sociedad exterior, no habrá posibilidad de crítica y los estudiantes ingresarían inmediatamente en el círculo mecánico de la producción y el consumo. Contradicción insalvable; Si la Universidad desapareciese, desaparecería la posibilidad de la crítica.”

Octavio Paz

“¿Existe hoy en día, en lo que respecta a la Universidad, lo que se llama una «razón de ser»? A sabiendas confío mi pregunta a una locución cuyo idioma es, sin duda, más bien francés. En dos o tres palabras, nombra todo aquello de lo que hablaré: la razón y el ser, por supuesto, la esencia de la Universidad en su relación con la razón y con el ser, pero también la causa, la finalidad, la necesidad, las justificaciones, el sentido, la misión, en una palabra, la destinación de la Universidad. Tener una «razón de ser» es tener una justificación para existir, tener un sentido, una finalidad, una destinación. Es asimismo tener una causa, dejarse explicar, según el «principio de razón», por una razón que es también una causa (ground, Grund), es decir también un fundamento y una fundación.”

Jaques Derrida

1.1. La Universidad Pública en México. Algunos aspectos básicos

Cuando se toma a la universidad como objeto de análisis, y cuando se propone, desde un ejercicio reflexivo, crítico y vivencial, dar cuenta de ella, a través de sus procesos y configuraciones, se obliga a definirla, al menos, en lo que son sus fundamentos y sus bases, condición necesaria, sin la cual, no podría comprenderse, en su conformación, como institución *social*. Por tal motivo, la universidad es un ente del que se han hecho gran variedad de investigaciones, ha sido analizada como pretexto para el desarrollo de diversos estudios sobre su condición, su razón de *ser*, y como un referente de investigación respecto a lo que ella es en sí misma, un espacio académico generador de conocimiento y vínculo para con la sociedad. Al hacer una breve revisión sobre algunas de las concepciones que la han definido, pueden identificarse las que han sido más significativas y sustantivas, en un intento por esclarecer sus fundamentos.

Partiendo de dicha necesidad, se considera pertinente realizar un breve recorrido sobre algunas de las interpretaciones y postulados que se han elaborado respecto a la importancia de la Universidad, con referencia a su condición de *ente social* y de institución con espíritu formativo y académico, responsable de impulsar y consolidar un proyecto educativo y cultural que la han obligado a construir ese vínculo mutuo y recíproco ante la sociedad, y para ello es el desglose de esta breve revisión.

En una primera aproximación, se puede retomar la perspectiva planteada por el filósofo Ortega y Gasset (2001), quien desde un referente europeo en 1930 hace una serie de disertaciones respecto a lo que él consideraba el sustento fundamental de la Universidad. En uno de sus discursos más memorables y trascendentes denominado "Misión de la Universidad", el filósofo español lleva a cabo una reflexión profunda sobre el *quehacer* de la universidad, es decir, sobre lo que él denomina su *misión*.

Para Ortega y Gasset¹, la universidad es un ente que debe estar orientado, sustancialmente, a la enseñanza superior. Es desde ésta, argumenta, donde se debe impulsar como parte de su función y responsabilidad, la investigación y la profesionalización. Su objetivo trascendental, enfatiza, estaría centrado en lo que él denomina, *la educación del hombre medio*. Dicha educación tendría como fin, hacer del hombre medio un *hombre culto*. En el discurso de Ortega y Gasset la universidad tendrá como fin, el desarrollo pleno del hombre. Postulándolo así, uno de los imperativos para ella, sería el de plantearse como condición el impulso y la promoción de las grandes disciplinas culturales que le permitiesen el desarrollo de grandes hombres profesionales (Medin, Tzivi, 1994)

Con ello queda entendido, desde la perspectiva del filósofo español, que la universidad debe apelar siempre a una *misión* que se finque como *fin*, el desarrollo pleno de las capacidades del hombre, a través de la generación y promoción de una cultura, vinculando la investigación y la profesionalización como condiciones básicas para el fortalecimiento de sus fundamentos y principios.

Desde otro ángulo, y continuando con la tradición europea pero en la perspectiva del pensamiento alemán, J. Habermas (1987) hace una revisión de lo que para él representa la idea de universidad. Desde su contexto bávaro, Habermas la define como una institución orientada hacia el fomento de la autonomía científica y al desarrollo pleno del binomio “autonomía y libertad”, elementos emanados y configurados, como parte de una tradición moderna, a raíz del surgimiento del pensamiento ilustrado y del desarrollo, en los últimos cuatro siglos, de la ciencia y del conocimiento científico. Para Habermas es importante que la idea de universidad y su fundamento, se centren en lo que sería la institucionalización de la ciencia moderna y el desarrollo su plena libertad. Esto permitiría, según argumenta, que “la obtención de los conocimientos científicos no sólo estén entrelazados con el desarrollo técnico, sino

¹ Para una revisión analítica más puntual sobre Ortega y Gasset, en lo referido al “Discurso sobre la Universidad”, consultar la obra MEDIN, Tzivi. **Ortega y Gasset en la cultura hispanoamericana**, FCE, México, 1994.

también con la formación general, la tradición cultural y la ilustración en la esfera pública política” (Habermas, 1987:14)

En una línea diferente de argumentación, pero en la misma discusión analítica, el pensamiento de J. Derrida, afirma que la universidad también expresa un fundamento y un sustento. Derrida (1997) se pregunta si es que acaso la universidad tiene alguna “razón de ser”, si es que en ella existe alguna causa finalidad o necesidad, es decir si tiene una *destinación*. Lo cierto es que para él, la universidad representa a la Sociedad, es decir que, reproduce sus metas, sus conflictos y sus contradicciones. Sin embargo, al referir lo que constituye su fundamento, Derrida establece, como lo propio de ella, su autonomía, siendo su sustento esa posibilidad que tiene para fecundar la reflexión, es decir, que permita disociarse respecto a la sociedad que representa, logrando con ello, construirse un espacio-tiempo para la reflexión, la construcción de “un lugar vacío de la oportunidad” que le permita volver sobre sí y constituirse en un acto reflexivo. (Derrida, 1997)

Siendo así y en el mismo sentido, al hacer una revisión de la idea de universidad en autores europeos como K. Jaspers, Newman o el propio Ortega y Gasset, se puede sintetizar que la concepción de la universidad representa un espacio a través del cual tiene lugar la realización del conocimiento universal, que es desde su conformación, el ámbito desde el cual se materializa dicho conocimiento. Sin embargo, para que ello ocurra, para que en ella se despliegue tal situación, es necesario dotarla de plena autonomía, condición que le permitiría, desde sí misma, dilucidar sus objetivos y quehaceres, a través de potenciar la libertad académica. (Luque, 1994)

Si nos trasladamos al referente latinoamericano, la universidad también ha sido pensada desde sus fundamentos, su sentido y su pertinencia. En lo que respecta al caso mexicano, este debate ha encontrado una orientación y un sustento ontologizado, es decir, ha contado con una gran riqueza de discusiones referidas a su condición como institución académica que se sustenta y existe, a partir de una razón de ser y un fundamento por el cual materializa sus funciones.

Para el científico mexicano, Ruy Pérez Tamayo (2011) la verdadera universidad tiene como su interés primordial la generación de conocimiento, a través de lo que sería la investigación científica y humanística. Su fundamento, comenta, radicaría en buscar la mejora de la calidad de vida del ser humano. Para ello es importante entender que una de sus funciones primordiales, sino es que la principal, es la de convertirse en una conciencia crítica de su tiempo, situación que le permitirá promover el conocimiento científico y humanístico en todas sus dimensiones.

En un sentido similar el Dr. Ignacio Chávez ha señalado la necesidad de que la universidad pública tenga que asumir, como parte de su tarea fundamental, al menos tres responsabilidades básicas; “una es la de tipo formal, que es la de abastecer al país de los profesionistas que necesita; otra, que es la de crear ciencia; otra, la moral, que es la de formar los hombres cultos, rectos, íntegros, de voluntad orientada hacia el bien común” (Chávez, 1978: 43)

Otro aspecto a resaltar sería el referido a la autonomía. Al respecto el Dr. Barros Sierra, siendo rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, señalaba la importancia de establecer, en su aspecto básico, el papel de la autoridad y el autogobierno al interior de la universidad pública. Indicaba que, como parte de la responsabilidad en tanto miembros de una comunidad universitaria, se tendría que reconocer el hecho de que “la autoridad y el orden en nuestra casa de estudios no se fundan en un poder coercitivo, sino en una fuerza moral e intelectual, que sólo depende de la conciencia y capacidad de cada uno de nosotros” (Barros, 1966).

Continuando con el tema de las funciones sustantivas en la universidad y al hacer un recuento de la historia de la universidad pública en México, el catedrático mexicano Eli de Gortari, definía como “una función que la Universidad ejerce ampliamente y, a la vez permite obrar así desde 1867 a los universitarios con celo esmerado, es la libertad de cátedra, de investigación y de expresión de pensamiento a través de todos los medios existentes. Además, procura la propagación de esas libertades en todas las actividades que lleva a cabo y en las relaciones con que se vincula a otros organismos. En esas mismas condiciones es que la Universidad

difunde la cultura y propicia su desarrollo. Otra función muy importante que la Universidad desempeña dignamente, es la de formar parte relevante de la conciencia crítica de la nación. En todos los casos se preocupa por fundamentar y comunicar sus conclusiones reflexivas, inclusive cuando son discrepantes y las hace públicas.” (De Gortari, 1986)

Considerando los referentes anteriores y las ideas que han enriquecido la concepción de la Universidad en lo que respecta a su sentido social, su razón de ser, sus funciones, entre otros aspectos, podríamos afirmar también que la universidad no puede comprenderse alejada de su contexto, es decir que habría una exigencia necesaria por situarla siempre en su vínculo con la Sociedad, de tal manera que sea vista a la vez como una entidad que se conforma de varias entidades. Desde esta perspectiva, se puede entender como una Institución, como una Organización y como una Comunidad, y es ahí donde radica su complejidad. (Castrejón, 1990)

Para Marcos Kaplan (1996) es claro que la universidad opera como una institución multidimensional y multifuncional a través de la cual se configuran múltiples dimensiones fundamentales. La idea que se tiene de la universidad, tendría que reivindicar y enfatizar entonces, aspectos que la pudieran concebir en su condición de *ente complejo* donde entrarían en juego y acción distintas dimensiones fundamentales, vinculadas siempre para con la sociedad. Para ello es necesario enfatizar y señalar las concepciones y dimensiones más importantes que la constituyen como tal. Estas serían (Kaplan, 1996):

- Se concibe recuperando la idea Griega de Paideía, como un poder espiritual, sede de la razón, desde donde se forman personalidades críticas, autónomas y creativas. Se concibe como un espacio de libertad, humanismo y universalismo, con autonomía y libertad académica.
- Se concibe también como institución que forma parte de un sistema educacional, dentro de un entramado social más complejo, que reconoce demandas que son generadas por los actores dentro del sistema

- La universidad actúa como un instrumento de selección de individuos y saberes con criterios de asignación de funciones en la estratificación y movilidad del sistema sociocultural.
- En tanto institución reguladora, asume la reivindicación de la educación universal, pública y gratuita, como un ideal democrático
- La Universidad es vista como institución educativa co-partícipe del crecimiento, modernización, industrialización y desarrollo científico técnico de una sociedad integral.
- La Universidad es una institución también orientada a asumir funciones políticas, y a ser disputada como botín político, se vuelve campo y competencia social y política.

Esta multidimensionalidad y multifuncionalidad señalada por Kaplan, amplía la comprensión de la universidad, ya que le puede dar una mayor razón y sentido respecto a lo que la constituye, y tal vez nos permita entender con mayor claridad el papel que ella desempeña desde su condición, como una institución dual. Ya sea a nivel interno, en sí misma, apelando a su estructura y funcionamiento en su dinámica interna o ya sea al exterior, con el vínculo y la responsabilidad social adquirida para con la sociedad, su ámbito externo.

Considerando los planteamientos mencionados podemos establecer entonces, en un desglose general, los elementos constitutivos que conforman la condición y razón de ser de la Universidad. El siguiente cuadro intenta resumir esquemáticamente cada uno de los principales fundamentos que fueron señalando los autores antes mencionados:

CUADRO 1

Fundamentos de la universidad	Contenido del fundamento
Misión	<ul style="list-style-type: none">• Desarrollo pleno de las capacidades del hombre, a través de la generación y promoción de una cultura, vinculando la investigación y la profesionalización.

	<ul style="list-style-type: none"> • Convertirse en una conciencia crítica de su tiempo, situación que le permitirá promover el conocimiento científico y humanístico en todas sus dimensiones.
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Orientada hacia el fomento de la autonomía científica y al desarrollo pleno del binomio “autonomía y libertad. • La generación de conocimiento, a través de lo que sería la investigación científica y humanística.
Sustento	<ul style="list-style-type: none"> • Posibilidad que tiene para fecundar la reflexión, es decir, para permitir disociarse respecto a la sociedad que representa, logrando con ello, construirse un espacio-tiempo para la reflexión. • La libertad de cátedra, de investigación y de expresión de pensamiento a través de todos los medios existentes.
Concepción	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio a través del cual tiene lugar la emergencia y realización del conocimiento universal, dilucidando sus objetivos y quehaceres, a través de potenciar la libertad académica. • Sede de la razón, desde donde se forman personalidades críticas, autónomas y creativas. Se concibe como un espacio de libertad, humanismo y universalismo, con autonomía y libertad académica. • Institución educativa co-participe del crecimiento, modernización, industrialización y desarrollo científico técnico de una sociedad integral.

Fuente: elaboración propia con las ideas recuperadas de los autores citados.

Siguiendo la inquietud de algunos especialistas sobre los temas de la universidad, podemos enfatizar que “la reflexión de la universidad es un tema acuciante. El ser y el quehacer de la universidad como institución social, forman parte de la agenda y el debate sobre la transformación de los estados...en el marco de los nuevos escenarios que están impactando la efectividad social y económica de esta institución” (Didriksson, 2001: 9)

No hay que olvidar que “La Universidad no puede renunciar a su misión de institución forjadora de una cultura de responsabilidad social, que va más allá de la función de preparar el capital intelectual de alto nivel del país. La Universidad debe ser ejemplo y punta de lanza del compromiso ético para que éste impregne todas las

actividades sociales, incluyendo la política, que jamás debería estar divorciada de la ética. La revalorización ética de la política llevaría a la ciudadanía, y especialmente a los jóvenes, a recuperar la credibilidad en la política como un oficio noble, cuyo fin último es el servicio al bien común y no simplemente la búsqueda del poder por el poder mismo o para enriquecerse.” (Tünnermann, 2011)

Podemos sintetizar este primer apartado diciendo que la institución universitaria de manera permanente, está en el centro de una reflexión multidimensional, obligándola a pensarse hacia adentro y hacia afuera de sus fronteras y vinculada con su función y responsabilidades sociales que adquiere como institución educativa, esto es parte de fortalecer su autonomía intelectual; es decir, el desarrollo de su propia reflexividad.

1.2. El contexto nacional de la Educación Superior en el marco del proyecto de reforma académica en la Universidad Autónoma de Nayarit.

Cuando se intenta abordar la problemática de la universidad pública en México y en el contexto latinoamericano, y con ello poder explicar los procesos de reforma universitaria, vividos en las universidades públicas del país, como lo es la UAN, no debe ignorarse el hecho de que lo ocurrido en las instituciones de educación superior forma parte de cambios económicos y políticos más amplios, que se encuentran insertos en la dinámica de lo que se ha llamado el proceso de *globalización*². Por tal

2 Crocker, Rene. Et.al. **Desarrollo curricular por competencias profesionales integradas.** Universidad de Guadalajara, México, 2005.

motivo en “la mayoría de los países, los cambios en los acuerdos financieros, aunados a mecanismos de rentabilidad, han obligado a las universidades a reconsiderar su misión social, sus prioridades académicas y sus estructuras organizativas” (Torres, 2001)

De esta forma, en las últimas décadas, la realidad de las universidades mexicanas y latinoamericanas se ha definido entonces, en función de padecer las presiones de organismos internacionales y gobiernos nacionales para desligarse de los principios que la experiencia histórica de la Universidad de Córdoba en 1918 dejó asentados para dotarlas de autonomía y autogobierno. Esto debido a la modificación que han sufrido en los mecanismos de financiamiento y asignación de recursos, obligándolas con ello a renunciar, en la mayoría de los casos, de su autonomía institucional, con la intención de poder insertarse en las lógicas que define el mercado y los criterios de evaluación y acreditación diseñados por el estado. “Problemas como la equidad, la accesibilidad, la autonomía, predominantes en las décadas anteriores, se han visto eclipsadas por preocupaciones como la excelencia, la eficiencia, los gastos y las tasas de rendimiento académicos” (Torres: 2001, p.7)

Se ha observado cómo el conjunto de reformas implementadas en las Instituciones de Educación Superior y en particular en las universidades públicas, a partir de la década de los noventa, son el resultado de imperativos económicos internacionalización que constantemente demandan competitividad y estándares de calidad en el mercado global. De tal suerte que “gran parte de las reestructuraciones actuales de las universidades se debe a un esfuerzo consciente de grupos de interés específicos para adaptar la universidad a la nueva era de acumulación flexible” (Torres: 2001, p.12)

Con la reducción y el recorte de su presupuesto, las universidades públicas, se han visto obligadas a depender de evaluaciones externas para acceder a programas de financiamiento, generando en ellas una condición peculiar; ser “autónomas para decidir cuestiones internas y elegir los medios necesarios para lograr las metas

establecidas, pero el gobierno tiene el control para establecer dichas metas. Este sistema se conoce como *evaluación a distancia*.” (Torres, 2001: 24)

Para comprender más a detalle todos esos cambios ocurridos en las universidades públicas de nuestro país en estas últimas décadas y para poder así contextualizar, de una mejor manera, el proceso de reforma universitaria que vivió la UAN, basta revisar dos perspectivas y visiones, que para fines de la década de los noventa, se dieron a la tarea de diagnosticar y replantear los fundamentos que sustentaban los modelos de educación superior hasta la fecha existentes. Éstas fueron: la perspectiva del Banco Mundial, y la perspectiva de la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura.

En lo que refiere a la primera perspectiva, el informe del Banco Mundial³ publicado en el 2001, aborda la temática de los nuevos retos de la educación superior en el nuevo contexto global. En dicho documento se parte de un supuesto: “La confrontación entre las nuevas tendencias del entorno global y las economías en vías de desarrollo y de transición, afecta y modifica el fundamento de los sistemas de educación superior” (Banco Mundial, 2001:99).

Señala que, ante dicho escenario, el papel de las instituciones de educación superior en la construcción de economías basadas en el saber, se ha vuelto más relevante que en cualquier etapa previa. Esto las ha obligado a “tomar un papel trascendental en la creación de la nueva infraestructura intelectual responsable de la producción y la utilización del saber y en el fomento de las prácticas del aprendizaje de los sujetos en su vida personal y profesional.” (Banco Mundial, 2001).

El Banco Mundial busca responder a tres interrogantes vinculadas con los problemas que enfrentaría la educación superior; ¿Cuál es la importancia de la educación superior para el desarrollo económico y social?, ¿Cuál debe ser la posición de los países en vías de desarrollo y de transición para sacar provecho a la

³ Reporte del Banco Mundial, *Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education*. Sólo se toma para efectos de este trabajo el resumen ejecutivo.

contribución de la educación superior? y ¿Cómo pueden las agencias de desarrollo - Banco Mundial- apoyarlos en dicho proceso? (Banco Mundial: 2001)

Para responder a dichas interrogantes parte de ciertos supuestos desde los cuales plantea impulsar el apoyo a reformas que impacten en el desarrollo de la educación superior. Estos son:

- El progreso en el ámbito social y económico se logra mediante el fomento y aplicación del saber.
- La educación superior es imprescindible tanto para la creación, la difusión y la aplicación deficientes del saber como para la construcción de las aptitudes técnicas y profesionales.
- Los países en vías de desarrollo y de transición corren el riesgo de quedar marginados en el seno de una economía mundial muy competitiva porque sus sistemas de educación superior carecen de una preparación adecuada para sacar provecho de la creación y uso del saber.
- El grupo del Banco Mundial puede apoyar a las naciones que son sus clientes a hacer uso de la experiencia internacional y a movilizar los recursos que requieren para mejorar la eficiencia de sus sistemas de educación superior.

Para el Banco Mundial fue claro que las instituciones de educación superior podían coadyuvar en las estrategias de crecimiento económico ya sea mediante: 1) La formación de una fuerza laboral capacitada y versátil; incluyendo científicos, profesionistas, técnicos, profesores de educación primaria, prestadores de servicio entre otros, 2) La generación de nuevos conocimientos y 3) La capacidad de acceder a las reservas existentes de conocimientos globales y de adaptarlos para su uso local. Sin embargo para que ello ocurra es importante replantear la relación que éstas tienen tanto con los gobiernos de los estados como con instancias de carácter financiero privado.

Respecto al vínculo con los gobiernos establece que “a medida que su intervención directa en el financiamiento y la oferta de posibilidades para la educación superior disminuye, dejan de depender del modelo tradicional de control gubernamental para la planeación y aplicación de reformas y su vínculo con las instituciones de educación superior se orienta hacia nuevas condiciones”. Respecto a la relación con instancias como el Banco Mundial establece que la inversión en educación superior es uno de los pilares de las estrategias de desarrollo, ya que pone énfasis en la construcción de economías y sociedades basadas en un saber democrático. Es por esa razón que el Banco Mundial puede desempeñar un papel central para su fortalecimiento y desarrollo (Banco Mundial: 2001).

CUADRO 2

Lo que el apoyo gubernamental genera en la educación superior	Lo que el apoyo del Banco Mundial genera en la educación superior
<ul style="list-style-type: none"> • Un marco de referencia coherente en cuanto a las políticas que se propone. • Un entorno regulador amigable. • Incentivos económicos adecuados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilita el diálogo político y el intercambio de conocimiento. • Apoya reformas por medio de préstamos para programas y proyectos. • Promoviendo un marco de referencia que permite mejorar las finanzas públicas globales, elemento crucial para el desarrollo de la educación superior.

Fuente: Banco Mundial. “Construcción de sociedades de conocimiento: nuevos retos para la educación superior”, en **Perfiles educativos**, N° 92, México, 2001, p.98.

La segunda perspectiva, la de la UNESCO (1998), parte de analizar los desafíos que deberá afrontar la Educación Superior inserta en un nuevo contexto, determinado por la emergencia de la llamada *sociedad del conocimiento*. “Una de las características de la sociedad contemporánea es el papel central del conocimiento en los procesos productivos, al punto que el calificativo más frecuente que suele dársele es el de sociedad del conocimiento. Asistimos a la emergencia de un nuevo paradigma económico-productivo en el cual el factor más importante no es ya la

disponibilidad de capital, mano de obra, materias primas o energía, sino el uso intensivo del conocimiento y la información.” (Tünnermann, 2003)

En dicho sentido se comenzó a hablar de la “globalización del conocimiento“, visto como un proceso que incorporaría a las instituciones de educación superior y que estaría directamente vinculado a la propia naturaleza del saber contemporáneo. Dicha globalización sin embargo, se ha comentado, corre el riesgo de enmascarar un proceso de corporativización del propio conocimiento, es decir, que estaría en condiciones de generar un nuevo éthos académico, enfocado a monopolizar el mayor control de los resultados de la investigación por parte de las empresas.

Por tal motivo Carlos Tünnermann (2003), uno de los colaboradores de la UNESCO, ha establecido que: “la noción de sociedad del conocimiento, lejos de indicar la posibilidad de un avance importante y un desarrollo autónomo de las universidades en cuanto instituciones sociales comprometidas con la vida de sus sociedades y articuladas a poderes directos democráticos, señala lo contrario, esto es, tanto la heteronomía universitaria (cuando la universidad produce conocimientos destinados al aumento de informaciones para el capital financiero, sometiéndose a sus necesidades y a su lógica) como la irrelevancia de la actividad universitaria (cuando sus investigaciones son autónomamente definidas o cuando procuran responder a las demandas sociales y políticas de sus sociedades) El signo de la Heteronomía es claro, por ejemplo, en las universidades latinoamericanas, en el área de las llamadas investigaciones básicas, donde los objetos y métodos de investigación son determinados por los vínculos con los grandes centros de investigación de los países económica y militarmente hegemónicos, pues tales vínculos son puestos como condición para el financiamiento de las investigaciones, a la vez que como instrumento de reconocimiento académico internacional. El signo de la irrelevancia, por otro lado, aparece claramente en el deterioro y desmantelamiento de las universidades públicas, consideradas cada vez más un peso para el Estado (de ahí, el avance de la privatización, la terciarización y la masificación) y un elemento perturbador del orden económico (de ahí, la creciente desmoralización del trabajo universitario público)” (Carlos Tünnermann, 2003:12)

Ante tales circunstancias se puede considerar que el conjunto de tendencias innovadoras que fueron marcando el rumbo de la educación superior, sobre todo a partir de la década de los noventa, no pudieron sustraerse del impacto que tuvieron los dos fenómenos que más influyeron en su desarrollo; el proceso de globalización y el surgimiento de la sociedad del conocimiento.

Al respecto López Segrera (2007) señala que en la documentación de la Conferencia Mundial de Educación Superior (1998), convocada por la UNESCO, y también en sus Comisiones de Seguimiento (2003), se fueron planteando una serie de sugerencias valiosas para enfrentar los retos que era necesario abordar con mayor urgencia en los temas de educación superior. Estos eran:

- La actualización permanente de las competencias de los profesores y de los contenidos educativos,
- La introducción de redes electrónicas para el aprendizaje,
- La traducción y adecuación de los principales aportes de las ciencias,
- La modernización de la gestión, o la complementación de la educación pública y la privada y de la educación formal – informal.

En el mismo sentido la UNESCO definió el concepto de *pertinencia* –sinónimo de compromiso social, responsabilidad social y relevancia– para poder determinar las funciones primordiales que sustentarían a la educación superior ante los nuevos escenarios por enfrentar. De tal manera por pertinencia se entendía; “la relación que existe entre el trabajo realizado por las instituciones de educación superior y lo que la sociedad espera de ellas” (López, 2007)

Siendo así, continua Segrera, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción incluyó en relación con la pertinencia los siguientes conceptos;

- La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que estas

hacen. Ello requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente.

- El objetivo es facilitar el acceso a una educación general amplia, y también a una educación especializada y para determinadas carreras, a menudo interdisciplinarias, centradas en las competencias y aptitudes, pues ambas preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas y poder cambiar de actividad.
- La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteadas.
- La educación superior debe aumentar su contribución al desarrollo del conjunto del sistema educativo, sobre todo mejorando la formación del personal docente, la elaboración de los planes de estudio y la investigación sobre la educación

Ante los retos que enfrenta la educación superior, algunos especialistas han establecido como prioridad, que dichas instituciones lleven a cabo una serie de acciones estratégicas que les permita mantenerse en el contexto global como espacios del saber que enfrentan y dan respuestas a las exigencias del contexto mundial, sin que por ello deba modificarse su razón de ser ni sus funciones básicas. Para ello debería de dejarse claro cuál sería el nuevo rol a jugar de las Instituciones de Educación Superior. Carlos Tünnermann (2011) propone al menos diez puntos sobre estas nuevas condiciones:

CUADRO 3

El nuevo rol de la educación superior.

Resignificación de la función social de la Universidad y de su Autonomía.

En la actualidad, se estima que la función social de la Universidad encuentra su mejor expresión cuando se identifica como el cumplimiento de su responsabilidad social. Esto implica asumir un concepto de pertinencia social integral. La responsabilidad social universitaria contribuye a clarificar y fortalecer la relación Universidad-Sociedad.

Nuevas perspectivas de la pertinencia y calidad de la educación superior.

La pertinencia tiene que ver con la Misión y la Visión de las instituciones de educación superior, es decir, con su ser y su deber ser, y no puede desligarse de los grandes objetivos y necesidades de la sociedad en que están inmersas ni de los retos del nuevo contexto mundial.

Las redes académicas: instrumento clave de la educación superior contemporánea.

La Universidad del futuro necesariamente tiene que integrarse a las redes académicas y de cooperación, y participar activamente en el mundo universitario internacional y regional. La integración de todas estas redes de investigadores y académicos en una "red de redes", conducirá a crear, paulatinamente, una verdadera comunidad universitaria mundial.

La internacionalización de la educación superior.

La internacionalización de la educación superior es una contribución a la superación de la crisis epistemológica que vive la educación en la actualidad, que es solicitada, simultáneamente, por los requerimientos tradicionales de la sociedad nacional y los nuevos desafíos provenientes de la sociedad global.

Hacia la construcción de espacios supranacionales de educación superior.

A nivel mundial se constata la tendencia a configurar espacios supranacionales de educación superior, siguiendo el ejemplo del Espacio Común de Educación Superior de la Unión Europea.

Nuevos Modelos Educativos y Académicos.

La cada vez más generalizada adopción de los enfoques constructivistas, los cambios en el rol del profesor, que deviene en un facilitador del aprendizaje del alumno y la adopción de los paradigmas de la educación permanente y del aprender a aprender, han conducido a muchísimas universidades a diseñar nuevos Modelos Educativos y Académicos.

Los sistemas abiertos y la educación superior a distancia.

La educación no se identifica únicamente con la impartida a través de los sistemas formales y presenciales. Este proceso también tiene lugar a nivel de la educación superior en diversas direcciones: apertura a cualquier persona adulta, en cualquier lugar donde se encuentre y en el momento que ésta desee aprender.

La interdisciplinariedad.

La actual discusión acerca de la interdisciplinariedad no sólo es una consecuencia de la evolución del conocimiento sino también una reacción en contra de los vicios del "departamentalismo" y sus consecuencias en la organización de la enseñanza e investigación universitarias..

El currículo.

En última instancia, una Universidad es el currículo que en ella se imparte y los aprendizajes que deberá construir, en su estructura cognitiva, el estudiante que lo transita

Reconfiguración de la administración universitaria.

El reto de perfeccionar la administración de la educación superior al servicio de un mejor desempeño de sus funciones básicas, de docencia, investigación, vinculación y extensión, ha llevado a la introducción del planteamiento estratégico como tarea normal de la administración universitaria.

Fuente: (Tünnermann, Carlos: 2003)

En cada una de estas perspectivas, Banco Mundial y UNESCO, expresan las nuevas condiciones y transformaciones a las que las Instituciones de educación superior se fueron sometiendo en las últimas décadas en nuestro país, ya sea mediante procesos de innovación, de reestructuración o de cambio. Ello explicará en gran medida la serie de modificaciones estructurales implementadas sobre todo en las universidades públicas, ya sea a través de procesos de reformas, o cambios sustantivos, para adecuarse a los nuevos lineamientos establecidos por dichos organismos.

En lo que respecta al caso específico de la realidad mexicana, se dice que tanto la globalización como la tercera revolución científica - técnica fueron modificando sustancialmente las características que conforman a las instituciones de educación superior. Eso sumado al cambio demográfico que sufrieron en términos del incremento de la matrícula en condiciones no esperadas. El siguiente cuadro muestra el Incremento en el número de instituciones del sistema de educación superior:

CUADRO 4

Año 1994		Año 2000		Año 2005	
174 públicas	248 Particulares	382 Públicas	747 Particulares	464 públicas	995 Particulares
Total de 422		Total de 1,129		Total de 1,459	

Fuente: (Rubio, 2006: p.62)

Como consecuencia, las políticas educativas en el campo de la educación superior se fueron orientando hacia dos aspectos centrales:

1. Una mayor vinculación con los sistemas productivos y los mercados de trabajo, obligando con ello a que las universidades públicas contribuyan a realizar el ajuste

estructural que permita una mejor vinculación de México con los procesos de globalización.

2. La promoción de una política de reducción del gasto en educación superior y ciencia, buscando propiciar una mayor eficiencia en el uso de los recursos y su fiscalización. (Crocker, 2005).

Ante tal condición, la función que en México se tenía del estado educador es modificada, vía estos cambios, y pasa a una función de estado auditor, alterando y trastocando entre otras cosas el concepto de autonomía universitaria, los procesos de financiamiento, los modelos curriculares, la concepción de su función social, entre otras consideraciones. Para poner un ejemplo se pueden retomar los tres objetivos estratégicos del Programa Nacional de Educación (PRONAE) del sexenio 2000-2006 los cuales fueron; 1) ampliar el sistema privilegiando la equidad, 2) proporcionar educación de buena calidad para atender la necesidad de todos los mexicanos y coadyuvar eficazmente al desarrollo social y económico del país, 3) impulsar el federalismo educativo. (Rubio, 2006).

Y la concepción que se elaboró respecto a la *visión* de la educación superior al año 2025 donde se resaltaban los siguientes puntos:

- La educación superior será la palanca impulsora del desarrollo, de la democracia, de la convivencia cultural y del desarrollo sustentable
- Se contará con un sistema de educación abierto, flexible y de buena calidad con reconocimiento internacional
- Las instituciones de educación superior tendrán alta capacidad de respuesta para atender las necesidades académicas de sus estudiantes cada vez más diversos por su origen social y étnico.
- La sociedad estará plenamente informada del desempeño académico y del uso de los recursos de todas las instituciones de educación superior

Se lee así que los dos primeros objetivos del PRONAE estaban centrados en el tema de cobertura de BECAS y ampliación de la oferta educativa. Entre tanto, respecto al tema de la calidad en la oferta educativa de las universidades públicas se definió que “los ejercicios de planeación han dado lugar a la formulación de

Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI) a partir del 2001. Estos programas han tenido como objetivo mejorar y asegurar la calidad de los programas educativos que ofrece la institución y la de sus esquemas de gestión.” (Rubio, 2006:57)

Uno de los aspectos que más impactó en las universidades públicas, comenta Julio Rubio (2006), sobre todo para acceder a mayores recursos y mejorar las condiciones de financiamiento, fue precisamente la creación de los programas PIFI. Respecto a su formulación, los llamados proyectos PIFI condicionaron los modos de organizarse en las universidades públicas, y se estableció que tales instituciones, para acceder a ellos contemplaran aspectos como:

- Superación académica del profesorado, el desarrollo de los cuerpos académicos y de sus líneas de generación y aplicación innovadora de conocimiento (LGAC)
- La atención a las recomendaciones que los CIEES han formulado para mejorar la calidad de los programas educativos que han evaluado la institución.
- La incorporación de enfoques educativos centrados en el aprendizaje de los estudiantes.
- La actualización de planes y programas de estudio y su flexibilización.
- El uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos.
- La atención individual o en grupo de los estudiantes mediante programas de tutorías.
- La incorporación de estudiantes en actividades científicas, tecnológicas y de vinculación para fortalecer su formación.

Por otro lado la dimensión regional del Pronaes en el ámbito local estableció, de igual forma, directrices y propósitos que las universidades públicas deberían comprometerse a cumplir. Procesos como: Impulsar la descentralización educativa para ampliar y consolidar sistemas de educación superior de buena calidad en cada estado; ampliar la cobertura con sustento en planes estatales de desarrollo de la educación superior, con estudios de oferta y demanda; ampliar la matrícula de las instituciones públicas existentes para satisfacer las necesidades del desarrollo

regional; y estimular los programas que vinculen a las instituciones con su entorno regional. (Rubio, 2006:57)

Se puede establecer con lo anterior que las condiciones que modificaron la estructura y funcionamiento de la educación superior en México, y sobre todo de las universidades públicas, a partir de la década de los noventas, tuvieron un impacto efectivo para que la UAN, a la par de muchas otras universidades, impulsara procesos de reforma y reestructuración de sus modelos académicos. El siguiente cuadro resume algunos de los procesos que impactaron en la modernización educativa de las universidades públicas de esa época:

CUADRO 5

La entrada de México al TLCAN:	Diversificación de fuentes de financiamiento:	Desarrollo de mecanismos de regulación
<ul style="list-style-type: none"> • nuevas políticas educativas. • nuevos criterios para el funcionamiento de las universidades. • evaluación de los logros, impactos, eficiencia y • eficacia de las instituciones de educación superior. 	<ul style="list-style-type: none"> • se busca reestructurar las grandes universidades para efficientar recursos. • búsqueda de vínculos con los sectores productivos y deservicios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Financiamientos condicionados sobre la base de resultados. • Se impulsan mecanismos de autoevaluación. • Se implementan mecanismos de evaluación, acreditación y certificación.

Fuente: CROCKER, René. Et.al. **Desarrollo curricular por competencias profesionales integradas.** Universidad de Guadalajara, México, 2005

En síntesis, algunos de esos cambios cuantitativos más significantes ocurridos en el sistema de educación superior y en específico en las universidades públicas fueron: Desconcentración de los posgrados; aumento en el número de profesores del sistema completo y la mejora de su perfil; incremento del número de los cuerpos académicos; la creación del COPAES en el año 2000 para regular los procesos de programas educativos; y el incremento de la inversión pública en educación superior. Cada uno de estos cambios determinó el nuevo funcionamiento estructural de las universidades públicas y obligó a muchas de ellas a modificar sus bases para enfrentar los cambios a las que fueron vinculadas, como fue el caso de la UAN.

1.3 El proceso de reforma académica y la creación del área de Ciencias Sociales y Humanidades en la Universidad Autónoma de Nayarit

Para dar cuenta del proceso de reforma universitaria que se dio en la Universidad Autónoma de Nayarit a fines de la década de los noventa, considero pertinente abordar de forma breve algunos de los aspectos que estuvieron vinculados a los procesos de reforma universitaria en las instituciones de Educación Superior, sobre todo en América latina. En tal sentido se pueden identificarse al menos tres procesos de reforma universitaria que impactaron en la manera como se concibieron y organizaron los modelos de universidades públicas de varios países incluyendo México (Lanz, 2006)

a) El primero; en 1918 conocido como Reforma de Córdoba, dentro del plano de la autonomía universitaria y del cogobierno, ampliación de la cobertura de la educación superior hacia los sectores medios de la sociedad, lo que implicó la superación de la educación de elites y la expansión de un modelo de educación gratuita y pública, monopólico y cogestionado.

b) El segundo; ubicado entre los años 70's y 90's enmarcados en una profunda crisis de la educación pública asociada a problemas de corte político, financiero e institucional, y que sentó las bases del nacimiento y expansión de la educación privada, donde, al tiempo que se expandió la matrícula, disminuyeron los niveles de calidad en un contexto de contracción del papel del Estado como ente regulador.

c) El tercero; ubicado desde mediados de los años 90's, que surge por el agotamiento de los preceptos de la reforma anterior y del nuevo contexto de la globalización y las nuevas tecnologías. El contexto sobre el cual se remonta esta tercera reforma, está atravesado por enormes transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales que dieron paso a los nuevos tiempos, la globalización, la mundialización y la internacionalización de la educación superior, todos los cuales contribuyen a abrir el espacio para un reforma que abarca los espacios local y global,

y que se mantiene en acción en la búsqueda de los cambios necesarios para lograr su articulación. (Lanz, 2006)

Cada una de estos procesos y etapas impactaron en la forma como, según se entendía, debería constituirse el marco normativo de las universidades para América Latina. “Las experiencias que encontramos en la región referidas a este proceso no pueden abordarse en una sola dimensión, ya que los cambios apuntan a diversas formas de concebir la reforma, por ellos podemos clasificar estas reformas de la siguiente manera” (Lanz, 2006)

- **Reformas estructurales:** que apuntan a los aspectos institucional, jurídico y administrativo. Se pueden englobar en ellas: la creación de leyes de educación superior que buscan conformar un cuerpo legislativo unitario, que logre articular todo el sistema de educación superior considerando a lo interno subsistemas que obedecen a la tipología de las instituciones; la conformación de instituciones vinculadas que estén al servicio de la investigación, la extensión y la docencia; lo referido al tema de la autonomía universitaria, su concepción, manejo y adecuación; lo concerniente a los procesos de evaluación y acreditación; el régimen de títulos; el espacio e incentivo para los docentes investigadores; la búsqueda de intercambio e interacción con instituciones internacionales, afianzando los procesos de internacionalización de la educación y la conformación para el espacio de las redes globales; la inclusión; los sistemas de información y las tecnologías; el problema presupuestario, las alternativas de financiamiento y las políticas administrativas y la reestructuración de los espacios, facultades, departamentos y escuelas y cátedras, para permitir su articulación.
- **Reformas de los modos de pensar:** las que apuntan a que la universidad se piense a sí misma, que con una visión crítica pueda dar salida a la crisis paradigmática en la cual se encuentra inmersa, gracias al agotamiento de los modelos hegemónicos sobre los cuales sienta sus bases. El reordenamiento de la

organización de los saberes, que pueda dar cuenta de las nuevas formas de concebir el conocimiento propias de los nuevos tiempos; la ruptura de la lógica disciplinaria tradicional que permita la generación del espacio transdisciplinario y de cabida al surgimiento de nuevas disciplinas, la apuesta por educar bajo el precepto del conocimiento pertinente, para dilucidar las cegueras de la racionalidad técnica, universidades capaces de afrontar la complejidad de su entorno y que sepan dar respuestas a las transformaciones que en él ocurren, que logre incluirse en la sociedad del conocimiento, que tome en cuenta lo global y lo local, que respete y promueva la diversidad cultural.

Ambas reformas, *estructurales y de los modos de pensar*, generaron nuevas condiciones en las universidades públicas de América Latina. El cuadro siguiente ejemplifica de manera general, según los tipos de reformas señalados, las fases y contexto por los cuales transitó el modelo de Educación Superior en nuestro continente:

CUADRO 6
Fases de la Educación Superior en América Latina

Modelo ES	<u>Primera Reforma:</u>	<u>Segunda Reforma:</u>	<u>Tercera Reforma:</u>
	Autonomía y cogobierno Modelo monopólico Público	Mercantilización Modelo dual público – privado	Internacionalización. Modelo Trinario (público – privado – internacional)
Modelo Político	Lógica pública. Lucha por la autonomía.	Diversificación. Lógica privada. Lucha por libertad de mercado. Restricciones a la educación pública.	Lógica nacional defensiva. Sistemas de aseguramiento de la calidad. Asociaciones de rectorales. Nuevo rol del Estado.
Objetivos Políticos	Búsqueda de fondos. Estado Educador.	Competencia por los estudiantes. Libertad de enseñanza.	Búsqueda de regulación pública nacionales e internacionales. Incremento de cobertura. La educación como un bien público internacional.
Instrumento	Luchas Políticas Alianzas con estudiantes y partidos.	Competitividad basada en la publicidad y en diferenciaciones de calidad - precios.	Alianzas internacionales. Educación transfronteriza. Postgrados. Nueva competencia internacional.

Fuente: Tabla extraída del texto de (Rama, 2006)

Pasando a la experiencia de reformas ocurridas en México en la década de los noventas, la mayoría al menos, presenta rasgos similares en etapas y cambios, que posibilitaron modificar su condición estructural y su modo de pensar. Al respecto las siguientes tablas comparativas⁴, dan cuenta de las transformaciones que sufrieron, vía procesos de reformas, cuatro de las universidades públicas en nuestro país en dicha década (ANUIES, 1998)

CUADRO 7
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
-Entrevista al rector José Doger Corte-

Antecedentes	Procesos de institucionalización	Nuevo modelo académico	Cambios curriculares
<ul style="list-style-type: none"> • Década de los setentas: • Inestabilidad política, conflictos estudiantiles, • Disputas entre grupos políticos • huelgas y paros universitarios. 	<ul style="list-style-type: none"> • A partir de la década de los noventa comienza un proceso de estabilidad institucional • Nueva Ley universitaria, reestructuración académica del Consejo Universitario • instancias externas de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • 1993 se impulsa un nuevo modelo académico basado en: • Un nuevo sistema de créditos, • apoyo a la investigación, nueva gestión y administración (sistema Banner), • nueva currículo flexible, generación del proyecto fénix. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo colegiado: • Desarrollo de grupos de trabajo académico (academias) • procesos de departamentalización resistencias al cambio

Fuente: Elaboración propia

⁴ Cada una de las tablas -cuadros- fueron elaboradas a partir de la revisión de una serie de ponencia y conferencias, que dieron los rectores de las universidades señaladas, contenidas en el texto ANUIES. **Transformación de la universidad Pública en los noventa. Un recuento de experiencias.** México, 1998.

CUADRO 8
Universidad Autónoma de Aguascalientes

-Entrevista al rector Felipe Martínez Rizo-

Antecedentes	Iniciativa de Reforma académica	Divisionalización y departamentalización	Acreditación y certificación
<ul style="list-style-type: none"> • Surge en la década de los setentas con rasgos innovadores para la época: • Estructura departamental, • sistema de créditos, • sistema de planeación administración y evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Se impulsa un proceso de reforma académica dado que el modelo de departamentos que surge con la propia universidad mantiene una estructura rígida, centralizada y jerarquizada 	<ul style="list-style-type: none"> • Propuesta de Reforma de la ley orgánica de la universidad y elaboración del estatuto • Reestructuración del consejo general universitario 	<ul style="list-style-type: none"> • Impulso a los procesos de acreditación de licenciaturas, • incorporación del Ceneval y EXANI

Fuente: Elaboración propia

CUADRO 9
Universidad de Guadalajara

-Víctor Manuel González Romero. Secretario técnico de la rectoría-

Antecedentes	Proceso de reforma académica	Transformaciones efectivas
<ul style="list-style-type: none"> • El proceso de reforma universitaria inicia a partir 1989, resultado de varios factores: • Deterioro de la calidad educativa • De la imagen de la U.de G. ante la sociedad • Contexto local y global de transformación • Llegada de un nuevo grupo político al frente de la 	<ul style="list-style-type: none"> • Redacción del documento de la reforma académica. • Desarrollo de foros para el análisis y discusión del documento de reforma • Creación de 8 ejes de transformación y cambio entre los cuales estaba la idea de: • Descentralizar la universidad • Actualizar los planes de estudio • Nuevos procesos de 	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de los consejos de planeación que le darían vida a los centros universitarios • Creación de la estructura red de centros universitarios aprobada por el consejo universitario (1993) • Surge el departamento como la unidad básica funcional, desaparecen escuelas y facultades. • Promulgación de una nueva

universidad con discurso novedoso y de cambio <ul style="list-style-type: none"> • Sistema departamental centralizado • Déficit financiero 	financiamiento	ley orgánica
---	----------------	--------------

Fuente: Elaboración propia

CUADRO 10
Universidad Autónoma de Sinaloa
 -Entrevista al rector Rubén Rocha Moya-

Antecedentes	Reforma de la ley orgánica -1993-	Reforma curricular de la Universidad
<ul style="list-style-type: none"> • Década de los setentas conflictos estudiantiles • Nueva ley orgánica - 1972- • Discusión de un modelo de Universidad popular, Universidad Pueblo, como fue el caso del estado de Puebla • Procesos de ideologización y sectarismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Se modifica la elección del rector, y las facultades del consejo universitario. • Se busca promover la cultura de la norma. Institucionalizar los procesos. • Se promueve la vinculación con el entorno social. • Se crea la contraloría social universitaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Modificación al perfil de ingreso y egreso • Programas de actualización docente • Modificación de contenidos • Creación de troncos comunes • Una mayor flexibilidad curricular

Fuente: Elaboración propia

Ante tales experiencias que fueron modificando las dinámicas de las universidades públicas en nuestro país, cabe mencionar un dato importante que señala el Banco Mundial respecto a los procesos y experiencias de reformas implementadas en las instituciones de educación superior. Son tres aspectos los que rescata (Banco Mundial, 2001):

- Las reformas integrales pueden ser más efectivas.
- Se tiene más éxito en una reforma de educación superior cuando las personas que toman las decisiones han podido llegar primero a un consenso entre los distintos componentes de la comunidad relacionada con la educación superior.
- La confianza en los incentivos positivos para fomentar el cambio puede ser fundamental.

Cada una de estas condiciones serán fundamentales para entender el contexto nacional en el que se gestó el proceso de reforma universitaria en la UAN, sin embargo, de mayor importancia será sin duda, la revisión de su contexto local, y la manera como se comenzó a definir la necesidad, a finales de la década de los noventa, de un cambio en la estructura académico organizacional de la propia institución. Para ello es que pasará a realizar la revisión del actuar de los sujetos que encabezaron la reforma en dicho contexto coyuntural - local.

Tal como se ha venido comentando en los puntos anteriores, desde las décadas pasadas - los años 90'- las universidades públicas en México enfrentaron múltiples transformaciones, muchas de ellas derivadas de presiones externas a partir de recomendaciones de organismos multinacionales, que buscaban "incrementar la competitividad de los mercados de educación Superior" (Casanova, 2001:29)

Para el caso de la UAN sus cambios y transformaciones comenzaron a partir de demandas muy concretas, que se cristalizaron en una reforma académica integral de la institución, derivada de aspectos ya señalados, tales como los cambios generados en las universidades públicas a nivel nacional; las presiones políticas externas a la propia institución provenientes del contexto local, y las necesidades académico-educativas requeridas por la propia institución. Es en ese sentido, que resulta importante la revisión del contexto en el que se enmarcaron la serie de cambios y transformaciones que determinaron el nuevo rumbo en la vida institucional de la universidad para fines de la década de los noventa.

Previo a ello, resulta importante señalar dos de los antecedentes que se tienen considerados como intentos de reforma universitaria en la UAN, ocurridos en 1974-1976 y 1984-1986. “En el primero se intentó delinear una universidad alternativa a la tradicional a partir de la estrecha vinculación de la universidad con la sociedad productiva del sector social. La segunda, tuvo como propósito nuevas formas de producir y reproducir el conocimiento a partir de una estrategia organizativa diferente a la tradicional de escuelas y facultades organizadas unidisciplinariamente” (Pacheco, 1998:25)

En lo que respecta al intento de reforma de 1984-1986, se estableció un documento llamado “*Proyecto de superación académica de la Universidad Autónoma de Nayarit. Un camino hacia la universidad de Excelencia al interior del país*” en él, se buscaba pasar de una universidad de provincia a una universidad de conocimiento y cultura (Pacheco, 1998). El siguiente cuadro presenta sus objetivos generales como específicos:

CUADRO 11
Contenidos de la reforma de 1986 en la UAN

Objetivos Generales	Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar un nuevo modelo de universidad • Generar una docencia de alto nivel vinculada con la investigación • Impulsar y consolidar la investigación • Formar investigadores docentes • Fomentar la extensión universitaria 	<ul style="list-style-type: none"> • Impulsar un mayor nivel académico • Avanzar en la profesionalización de la enseñanza • Generar condiciones laborales y de estudio • Impulsar los posgrados • Minimizar los gastos administrativos • Lograr una planta física de edificios adecuadas al proyecto

Fuente: (Pacheco, 1998)

En palabras de la investigadora Lourdes Pacheco (1998) la reforma de 1984-1986, a pesar de haber sido cancelada como tal, significó el esfuerzo colectivo más importante de ese periodo que logró involucrar a diversos actores de la propia institución y de la sociedad.

Siendo así podemos comenzar a revisar el escenario de la coyuntura que marcó el proceso de reforma académica, que aconteció a partir de 1999 en la UAN, tomando como base las narraciones hechas por algunos de sus actores⁵. Para el año 1999 la UAN, a través de su Consejo General Universitario, lleva cabo su cambio de administración rectoral, eligiendo como nuevo rector al Mtro. Javier Castellón Fonseca, quién al tomar posesión de su cargo comienza a impulsar las directrices de lo que sería su Plan de Desarrollo Institucional, 1999-2004, y en donde dejaba asentados algunas de las líneas estratégicas de lo que sería el impulso al cambio universitario. (UAN, 2000)

Sin embargo llegado el mes de febrero del año 2001, la UAN presenta un severo problema de naturaleza financiera, y falta de recursos que, según la prensa escrita local y regional, “podría correr el riesgo de ser cerrada debido a la crisis económica que enfrentaba en ese momento como institución educativa.”⁶(Castellón, Diplomado, 2013)

Ante tales circunstancias por las que se ponía en grave riesgo la continuidad operativa de la UAN, se reaccionó de manera inmediata, y como respuesta directa, el rector Castellón emitió una serie de comunicados en el sentido de comenzar un proceso de discusión interna, respecto al estado y la situación que prevalecía al interior de la propia universidad, con el ánimo de abrir una debate temático en distintos sentidos orientados a discutir el presente y el futuro de la institución; la función social que desarrolla; y la pertinencia de la estructura académica que le daba sustentabilidad. Para ello, señalaba, que se requería convocar a los miembros de la comunidad universitaria, y a los representantes de todos los sectores de la UAN. Con

⁵ Muchos de los datos e información obtenida para dar cuenta del inicio del proceso de la reforma, fueron recopilados vía entrevistas con los rectores, pláticas con profesores, revisión de los comunicados que la propia UAN publicaba.

⁶ Estos y algunos otros datos y Opiniones fueron recabadas en el marco del Diplomado “Las reformas Universitarias desde la perspectiva de los alumnos “impartido por el Cuerpo Académico Estado y Sociedad entre los meses Septiembre y Octubre, del año 2013.

dicha acción, y con tales propuestas, la Universidad se perfilaba abrir en su interior un diálogo entre universitarios, teniendo como objetivo fundamental la materialización de **“una reforma académica y administrativa”** integral. (Comunicados UAN, 2001).

Con lo anterior se daba un paso importante en la UAN hacia una nueva etapa que tenía como trasfondo la necesidad de impulsar, tal como se había venido manifestando en distintas Universidades Públicas del país, una Reforma Universitaria, que permitiera la modernización de la institución y su viabilidad como un organismo público, para dar en el estado, una cobertura de educación superior con calidad. Ante tal condición, los sujetos que conformaban en ese momento el quehacer universitario, generaron una sinergia de unidad institucional con la intención de preparar las condiciones para comenzar los trabajos que replantearían las funciones, que hasta en ese momento, habían llevado a cabo la UAN. Se entendía así que la comunidad universitaria debía iniciar la defensa férrea de la universidad como un espacio vital para la entidad, no sólo como alternativa de formación en educación media superior y superior para los jóvenes, sino como una instancia capaz de presentar propuestas de desarrollo local y alternativas de solución a problemas de distinta índole. (Heredia, Diplomado, 2013)

Ante ese escenario, la UAN, en aras de presentar una respuesta efectiva ante las demandas planteadas por el gobierno del Estado, y ante la obligada necesidad de re-agruparse para emprender un nuevo camino, comenzó un proceso de reforma para impactar en todos los niveles: académico, normativo, administrativo y financiero. Con ello, se mandaba un mensaje claro a la sociedad nayarita respecto a que, quienes integraban la institución y formaban parte de la universidad, les interesaba responder de manera asertiva a las demandas planteadas.

Siendo así, se decide desde la administración central de la universidad, que el punto de partida serían los contenidos que conformaban el PDI / 1999-2004, surgidos a partir de discusiones, seminarios, foros, mesas de análisis y talleres de planeación estratégica, donde se invitó a participar a la comunidad universitaria y a algunos representantes de la sociedad. (Castellón, Diplomado, 2013)

En un segundo momento y para darle continuidad al trabajo iniciado con la elaboración del PDI / 1999-2004, se tomaría la iniciativa para convocar el inicio y la puesta en marcha de los trabajos que le darían sustento a “la reforma universitaria”. Para ello habría de convocarse al máximo órgano de gobierno de la UAN, el Consejo General Universitario (CGU), con el objetivo de normar y darle sustento jurídico a cada uno de los cambios propuestos para el nuevo ordenamiento de la Universidad. Las etapas que fueron configurando dicho proceso, como resultado de las decisiones tomados por el CGU, entre los años del 2000 al 2003 se pueden identificar en tres niveles (Heredia, Diplomado, 2013):

Primera etapa: Se llevan a cabo las llamadas *Mesas de Análisis*, para “ventilar públicamente los problemas que padece la universidad y solicitar un incremento al presupuesto para el año 2000”. Esto se acuerda en sesión extraordinaria del CGU el 6 de septiembre del año 2000. Dichas mesas se organizaron de manera conjunta por la UAN, la Comisión de Gobierno Legislativo del Congreso del Estado y el Gobierno Estatal.

Segunda etapa: A los pocos meses del inicio de las mesas de análisis se aprueba la creación de una Comisión General, que convocaría a la realización de una serie de seminarios –acuerdo en sesión ordinaria del 13 de diciembre de 2001-. Desglosados en cinco grandes temas: a) Elección de autoridades, b) Nuevos órganos de gestión académica, c) Nuevos modelos de innovación y flexibilidad curricular, d) Nuevas formas o procesos de modernización administrativa, e) Relación universidad-sociedad-mercado de trabajo con pertinencia y calidad. Dichos seminarios serían conocidos como los Seminarios de la Reforma, a los que se convocaría a expertos nacionales en educación de instituciones tales como la propia Secretaría de Educación Pública, de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y de otras universidades nacionales, para participar en su realización.

Tercera etapa: La aprobación a través del CGU, para el mes de febrero del año 2002, de lo que sería considerado el Documento Rector de la Reforma

Académica, en él, quedaba establecido el eje vertebral y el fundamento normativo necesario para la implementación de la reforma académica en la UAN, y para el mes de Octubre de ese mismo año, la aprobación de un segundo documento llamado Nuevo Modelo Curricular. Propuesta, en donde se dejaban planteadas las características generales de lo que sería la fundamentación normativa del nuevo modelo académico para implementarlo en la Universidad.

Con el inicio de las actividades definidas para cada etapa, quedaban delineadas así, desde el plano de lo académico, las necesidades de un cambio institucional que giraban a partir de dos exigencias fundamentales:

- La primera referida a elevar la calidad y la pertinencia de los programas educativos ofertados en la UAN;
- y la segunda enfocada a identificar los nuevos campos de conocimiento originados por el desarrollo de la ciencia con el fin de incorporar las nuevas tecnologías al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El proceso de Reforma entonces tomó su propia lógica y su propia dinámica, ya que se comenzaron a gestar los cambios académicos-administrativos establecidos y contemplados tanto en el Documento Rector para la Reforma Académica, como en el Nuevo Modelo Curricular. Ambos documentos representaban la base y el fundamento tanto de la reforma como del nuevo modelo académico, por lo que su contenido y aplicabilidad fueron cruciales para el proceso de implementación y operativización de la propia reforma académica.

Resulta importante resaltar la justificación que se da en el primer apartado del Documento Rector, para dar cuenta de la necesidad de la reforma en la UAN; “La primera razón para impulsar la transformación de la vida académica e institucional de la universidad, se funda en la necesidad de elevar la calidad y pertinencia de los programas educativos de los niveles superior y medio superior, con el fin de permitir el acceso a una sociedad más y mejor educada. Esto implica revisar los objetivos, la

misión y la estructura de la oferta académica de todos los centros educativos de nuestra institución” (Documento Rector, 2002)

Y cuando hace la justificación del por qué transitar hacia un modelo de Áreas académicas refiere: “El concepto de Área Académica, como forma de organización, contempla la optimización y potenciación de los recursos disponibles para elevar la calidad de la educación. Además, posee cierta configuración que facilitará la construcción y modificación de los planes y programas de estudio en tres niveles distintos: un nivel para el perfeccionamiento de competencias básicas, necesarias en cualquier formación profesional y que no son atendidas en los niveles anteriores; otro nivel con propósitos mayormente disciplinarios y profesionales, sustantiva e integralmente; y finalmente, un tercer nivel ordenado para posibilitar la integración de diferentes profesiones y disciplinas, a través de la elección de créditos libres que aseguren el desarrollo y comprensión de culturas diversas, incrementen en los alumnos (as) la capacidad de adaptación y los (as) preparen mejor para la vida profesional.” (Documento Rector, 2002).

Mientras tanto en el documento del Nuevo Modelo Curricular en su introducción se lee: “Se perciben vientos de transformación en todos los ámbitos de la Universidad Autónoma de Nayarit, resultado de la discusión, reflexión y análisis acerca de sus avances, desaciertos, aciertos y perspectivas de desarrollo. Estas acciones se han realizado en los últimos 5 años a través de diversos eventos (seminarios, foros, mesas de análisis, talleres de planeación estratégica) con la participación de la comunidad universitaria y representantes de la sociedad; que han generado un gran transformación en la dinámica y relaciones de las funciones sustantivas.” (Nuevo Modelo Curricular, 2002).

En tanto al referirse a la reforma académica a nivel superior el documento señala que “la reforma académica en proceso constituye una estrategia emprendida para la transformación de esta Universidad, la que puede implicar altos riesgos generadores de incertidumbre, inestabilidad e incrementar las problemáticas; de ahí la necesidad de implementar cambios partir de la construcción de espacios académicos

que posibiliten la movilidad de actores universitarios, la convergencia de las distintas disciplinas en un de estudio o problema de la realidad, y la optimización de recursos humanos materiales de un modelo organizacional de transición que revitalice el trabajo académico.” (Nuevo Modelo Curricular, 2002).

De esta manera ambos documentos se convirtieron en la base normativa y operativa para la implementación y operación del proceso de reforma académica en la UAN. Entre las acciones que se definieron como estratégicas, en ambos documentos, para dar continuidad al proceso y darle certeza en cuanto a su consecución y desarrollo, identifica al menos cuatro, como las más trascendentales;

I. la generación de Nuevos Órganos de Gestión Académica, llamados NOGA

En el documento rector se lee como uno de los pilares para sostener el cambio de modelo académico a los NOGAS; “Los Nuevos Órganos de Gestión Académica (NOGA) constituyen la columna vertebral de la Reforma de la Universidad Autónoma de Nayarit. Por su naturaleza, tienen la función de delinear y dotar de capacidad operativa al conjunto de funciones sustantivas de la institución, como son: la docencia, la investigación (generación y aplicación del conocimiento), la difusión de la cultura y la extensión universitaria. Por ello reviste particular importancia que los NOGA ordenen, de manera clara y coherente, el conjunto de actividades cotidianas de los académicos. De la misma manera, los NOGA deberán constituir la plataforma de liberación y lanzamiento de las "energías académicas", capaces de integrar cuerpos académicos funcionales y coherentes con las necesidades de desarrollo de nuestro país, abiertos a la 20 cultura científica universal y solidarios con las aspiraciones populares de progreso técnico, científico y social.” (Documento Rector, 2002)

CUADRO 12
Esquema de estructura de los NOGA por niveles

<u>Primer nivel</u>	<u>Segundo nivel</u>	<u>Tercer nivel</u>	<u>Cuarto nivel</u>
Cuerpos	Los Consejos de	El Consejo de Área	El Consejo de

Académicos	los Programas Académicos		Coordinación Académica
<ul style="list-style-type: none"> • Son la base para la organización académica • Su principal misión es ofrecer un espacio de desarrollo académico ligado a las funciones sustantivas: docencia, investigación, extensión y difusión cultural. • Se propone se organicen temática o disciplinarmente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cada programa contará con un "Coordinador" y un "Consejo". Cada Coordinador será elemento de cohesión del Programa Académico y del Consejo Académico al que pertenezca. 	<ul style="list-style-type: none"> • El Consejo de Área constituye el núcleo central de las actividades académicas. será el espacio de integración Y proyección de las funciones sustantivas de la Universidad Este nivel habrá de articular todas las actividades docentes, de investigación y de extensión-divulgación, a partir de unidades temáticas y/o disciplinares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enlazará las actividades de los Órganos de Gestión Académica de la con los Órganos superiores de decisión y de gobierno de la universidad. constituye el punto de enlace entre la administración central y las instancias presupuestales y financieras.

Fuente: (Documento Rector, 2002)

II. La creación de las llamadas Áreas del Conocimiento o Áreas Académicas,

“Las Áreas se conciben como espacios de organización para el desarrollo de las funciones sustantivas de la universidad; y en cuanto tales, habrán de integrarse para facilitar el trabajo académico de investigadores y docentes, compartiendo recursos físicos y materiales. La función de las áreas es la de realizar la planeación académica de los programas que de su actividad deriven, aprobados por el máximo órgano de gobierno de la universidad y respaldados por la administración. Es notable que con la conformación de estas nuevas pautas será posible impedir que el trabajo académico quede supeditado a decisiones administrativas unilaterales.” (Documento Rector, 2002)

CUADRO 13

Modelo académico por Áreas del conocimiento

Propuesta de Áreas académicas como nueva estructura educativa	
Área 1 (CBI)	Área de Ciencias Básicas e Ingenierías
Área 2 (CBAP)	Área de Ciencias Biológico- Agropecuaria y Pesquera
Área 3 (CS)	Área de Ciencias de la Salud
Área 4 (CEA)	Área de Ciencias Económico-Administrativas
Área 5 (CSH).	Área de Ciencias Sociales y Humanidades

Fuente: (Documento Rector, 2002)

III. Rasgos académicos en un modelo basado en áreas

Los elementos constitutivos que tendrá el nuevo modelo basado en áreas de conocimiento, y que impulsarán el desarrollo profesional en los programas para potenciar una formación de mayor calidad serán 7. Ejemplificados en la siguiente tabla:

CUADRO 14

Rasgos característicos del nuevo modelo

Elementos del nuevo modelo académico por áreas del conocimiento	
1. Flexibilidad y currículo flexible	La flexibilidad curricular tendrá que permitir la adecuación de los estudios universitarios a los intereses y disposiciones de los alumnos, proporcionándoles una formación integral y una disponibilidad abierta a los avances del conocimiento.
2. El Sistema de Créditos.	El Sistema de Créditos es el instrumento fundamental que garantizará que los planes sean realmente flexibles y operativos, a partir de la definición de los criterios normativos para la asignación, determinación y obtención de créditos.
3. Movilidad Académica.	La flexibilidad curricular exige la movilidad del docente integrado en Cuerpos Académicos, cuyos campos bien definidos de conocimientos habrán de permitir el tránsito por los diferentes programas académicos de una misma Área e, inclusive, de un área a otras.

<p>4. Multi y Transdisciplinariedad.</p>	<p>Las estructuras nuevas permiten que, dentro de las Áreas, los Cuerpos Académicos se conformen en una o varias disciplinas, articuladas en un programa académico capaz de garantizar la comunicación e interrelación entre ellas.</p>
<p>5. Finalidad Formativa</p>	<p>se plantea que, en su formación universitaria, los estudiantes adquieran, además de los conocimientos disciplinares, una serie de habilidades, valores, actitudes y competencias capaces de traducirse en: habilidades genéricas, competencias y capacidades para el trabajo.</p>
<p>6. El Sistema de Evaluación</p>	<p>Para permitir el éxito del Sistema de Créditos, se integrarán estrategias de evaluación de conocimientos y habilidades en los alumnos, en diferentes niveles.</p>
<p>7. La Investigación Científica y su relación con las otras funciones sustantivas.</p>	<p>Es elemental que la investigación llegue a convertirse gradualmente en un núcleo básico del trabajo académico del maestro, para romper con la actual separación entre esta función básica y el trabajo docente.</p>

Fuente: (Documento Rector, 2002)

IV. El modelo por competencias profesionales.

El modelo por competencias profesionales fue definido en el documento del Nuevo Modelo Curricular, con algunas consideraciones básicas. Al respecto dice “para formar nuevos sujetos sociales capaces de desempeñarse e contextos diferentes y de manejar los cambios que presentan, se requiere de incorporar en el diseño de planes y programas las *competencias profesionales*, lo que además favorecerá la construcción del conocimiento con base en una práctica educativa orientadora e inductora del desarrollo de nuevas capacidades tomando en cuenta el estilo del aprendizaje, aptitudes y necesidades de los estudiantes. (Nuevo Modelo Curricular, 2002).

Se entiende entonces que la competencia profesional se define por una articulación de saberes de tipo teórico, metodológico y axiológico que son incorporados a la práctica de los sujetos en el proceso de enseñanza aprendizaje para la toma de decisiones en situaciones concretas de la realidad, haciendo valer sus habilidades y destrezas adquiridas en su formación (Nuevo Modelo Curricular, 2002).

Cada una de estas acciones se definieron como prioritarias en ambos documentos, para ser implementadas y delineadas, buscando con ello, materializar los objetivos que se habían prefigurado al inicio de la gestión del rector Castellón Fonseca. Fue entonces que en Junio de 2001 el congreso del estado de Nayarit invita al rector Castellón para hablar de la reforma señalando que ésta “...no inicia hoy, sino hace casi tres años, cuando la comunidad emprendió la elaboración del Plan de Desarrollo Institucional y logramos integrar la visión de lo que queremos que sea nuestra casa de estudios en los próximos años”. En dicha conferencia resalta los puntos nodales de la propuesta del modelo académico, los cuales eran; a) prestar servicios académicos de calidad en educación media superior y superior; b) desarrollar investigación científica de calidad, y c) fortalecer una sana y productiva relación entre los maestros, investigadores y alumnos con el aparato productivo nayarita. (Comunicados UAN, 2001).

FOTO 1

El rector Javier Castellón en conferencia sobre la “Reforma Universitaria” en el congreso estatal de Nayarit. Junio 2001



Fuente: Comunicados UAN, Junio: 2001

Siendo así, el reto que implicaba la materialización de las acciones estratégicas que constituían la directriz de la reforma académica, obligaba a la comunidad universitaria a generar una dinámica de trabajo que trastocaría todos los ámbitos que, para ese momento, conformaban a la universidad. Las llamadas Áreas

académicas serían entonces, dada su trascendencia y su importancia, y consideradas los ejes nodales del propio proceso de la reforma. Era en ellas, según se comentaba, desde donde se sustentaba todo el peso y toda la justificación para el cambio de modelo académico. (Heredia, Diplomado, 2013)

En palabras de los actores, la propuesta expresada en el Documento Rector para transitar del modelo de escuelas al modelo de áreas académicas era una de las primeras medidas a implementar. Sin embargo, para ello se requerían algunas exigencias básicas; modificar la legislación universitaria y darle sustento jurídico-normativo a la propuesta de área; revisar y modificar en su caso, los órganos de gobierno para que no se traslaparan sus funciones; agilizar los procesos académico, administrativo y financiero comprendidos en su funcionamiento para responder a las demandas de los universitarios y de la sociedad misma; y establecer mecanismos de autoevaluación y regulación para optimizar el uso de los recursos destinados para la formación de los profesionistas requeridos por la sociedad. (Diplomado, 2013)

De tal manera, para diciembre del 2001, el entonces secretario académico de la UAN, Omar Wicab, declara que se continuarían con los trabajos para la implementación de las nuevas carreras que se estarían impartiendo con la creación del Área de Ciencias Sociales y Humanidades, “cada una de las nuevas propuestas educativas, que la UAN intentará ofrecer para el ciclo escolar 2002-2003, serían las licenciaturas de Filosofía, Ciencias Políticas y Ciencias de la Comunicación.” (Comunicados UAN, 2001).

Para el mes de enero del 2002 es presentado ante el Consejo General Universitario, el Documento Rector que habrá de definir la ruta y el camino del modelo académico a seguir por la UAN en los próximos años. En dicho documento “se justifica la necesidad de la reforma y marca los lineamientos que deberían seguir las áreas académicas en los puntos de: Modelos basados en sistema de créditos, movilidad académica, sistema de evaluación, la investigación básica y tecnológica en los niveles medio superior y licenciatura, el sistema de tutorías, la integración de

cuerpos académicos y la transición hacia los nuevos modelos, entre otros.” (Comunicados UAN, 2002).

Para mayo del 2003 se iniciaron los trabajos para la apertura de los nuevos programas como parte de la oferta del ACSyH, a través de un Seminario que permitiría la elaboración de la estrategia de implantación del nuevo modelo académico, coordinado por la Secretaría Académica y la Dirección de Educación Superior e Investigación Científica de la máxima casa de estudios nayarita y la Coordinación de Desarrollo Curricular de la Universidad de Guadalajara. En el mismo mes de mayo se aprueba en una extensa sesión extraordinaria del Honorable Consejo General Universitario en lo general y particular la nueva Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Nayarit, para que “en Sesión Extraordinaria del H. Congreso del Estado, ésta fuera aprobada por Unanimidad.” (Comunicados UAN, 2003: Junio)

FOTO 2

Aprobación de la nueva Ley Orgánica de la UAN en el Consejo General Universitario.
Mayo del 2003



Fuente: Comunicados (UAN, 2003: Junio)

De esta manera tanto con la aprobación del Documento Rector y de la nueva Ley Orgánica, por parte del CGU, se fincaban las bases normativas, jurídicas y académicas que permitían darle continuidad y desarrollo al proceso de reforma

universitaria que se había iniciado tres años antes en la Universidad Autónoma de Nayarit.

De tal suerte resultó que para el ciclo escolar Agosto-Diciembre del año 2003 la UAN da el inicio oficial a la recién creada ACSyH configurándose con las tres nuevas ofertas educativas: Filosofía, Comunicación y Medios y Ciencia Política, las cuales se sumarían a las dos ofertas ya existentes, Ciencias de la Educación y Psicología. La declaración del entonces rector Castellón Fonseca en la inauguración del Área versó así: “Hoy se abren nuevos espacios, nuevas carreras, nuevos mecanismos de colaboración entre escuelas y facultades que antes no existían. Es ahora, cuando la Reforma Universitaria comienza a rendir frutos concretos, directamente vinculados a los programas educativos” (Comunicados UAN, 2003: Agosto)

FOTOS 3/4

Apertura del ciclo escolar 2003-2004 e inauguración de la recién creada Área de Ciencias Sociales y Humanidades. Edificio COMPLEX.



Fuente: (Comunicados UAN, 2003: Agosto)

Capítulo 2.

2. La experiencia del trabajo académico - formativo realizado en la Universidad Autónoma de Nayarit.

“La realidad de la vida cotidiana es algo que comparto con otros. ¿Pero cómo se experimenta a esos otros en la vida cotidiana?....

La experiencia más importante que tengo de los otros se produce en la expresión “cara a cara”...

En la relación “cara a cara” el otro se me aparece en un presente vivido que ambos compartimos...

El resultado es un intercambio expresivo entre mi expresividad y la suya.”

Peter Berger

“Nos referimos a una dimensión existencial que tiene relación directa con el entorno humano y psico afectivo en el que convivimos: el creciente promedio de edad física o mental que ya está afectando el equilibrio saludable y de bienestar que requiere todo espacio educativo, no solo porque hay académicos viejos debido a su avanzada edad física, sino también porque hay viejos académicos que rondan los cincuenta años pero promedian treinta de antigüedad en sus instituciones, y también porque nos hemos topado con los jóvenes viejos que, encontrándose estudiando sus posgrados en su tercera década de vida, sienten que no han hecho nada y que el tiempo se les ha escapado de las manos.”

Daniel Cazés

2.1 Mi primer acercamiento con la Universidad Autónoma de Nayarit a través de IPECAL

Para dar cuenta de mi primer acercamiento con la UAN en el año 2005, es importante destacar previamente lo que fue ocurriendo en la institución una vez que se dio la creación del Área de Ciencias Sociales y Humanidades, dos años antes, y que tuvo como parte de su dinámica la necesidad, de afrontar situaciones que fueron marcándole el rumbo posterior y sus posibilidades de consolidación.

Siendo así, para el año 2004 se dio el cambio de rector en la UAN, el Mtro. Castellón Fonseca fue sustituido vía la votación del Consejo General Universitario por quien era el secretario académico Omar Wicab: “En sesión extraordinaria del H. Consejo General Universitario celebrada en el auditorio de la biblioteca magna, se llevó a cabo la votación para elegir al rector de la UAN, para el periodo comprendido del 9 de junio de 2004 al 9 de junio de 2010.” (Comunicados UAN, 2004: Julio)

FOTOS 5/6

Registro y campaña del maestro Omar Wicab para la administración rectoral del periodo 2004 - 2010.



Fuente: (Comunicados UAN, 2004: Agosto: Julio)

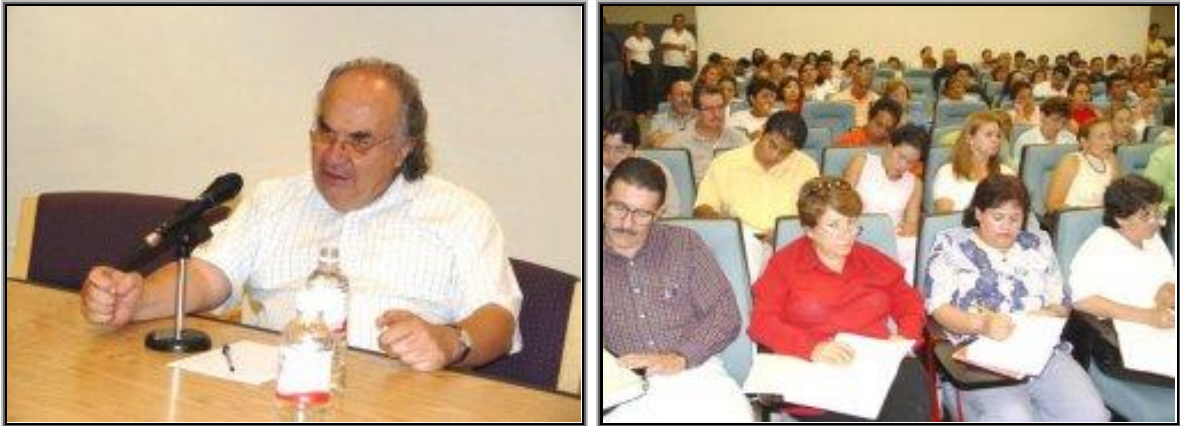
La nueva administración que encabezaría el rector Omar Wicab, se fundamentó en darle continuidad a la consolidación del proyecto de la reforma por lo que una de sus primeras acciones fue la de impulsar una serie de trabajos de capacitación docente, con el objetivo de que los profesores se identificaran y adecuaran al nuevo modelo académico, de una manera más eficaz. Es en el marco de ese escenario y a través de la coordinación del Tronco Básico Universitario y de la Dirección de Capacitación Docente, que se daría viabilidad a dichos trabajos y diplomados. Al respecto el Rector Wicab señaló “Este diplomado ubica a los universitario en la construcción de la identidad porque no podemos ser interlocutores sino nos reconocemos como sujetos sociales, en la universidad no hay individuos sino colegiados, porque nadie construye sólo y todos los universitario debemos poner nuestro granito de arena para construir el conocimiento”. (Comunicados UAN, 2005: Junio)

Es en dicho contexto en el que se hizo la invitación formal para integrar y colaborar en tales esfuerzos de capacitación y formación docente, al Dr. Hugo Zemelman y la Mtra. Estela Quintar, con la intención de “involucrar a los profesores del tronco básico universitario y a quienes en un momento dado pueden ser profesores de este nivel, en una discusión que nos lleve al reconocimiento de la realidad de la universidad, pero también del ámbito de la realidad académica que se está dando en torno a los temas que son fundamentales al inicio de la formación de un profesionista en una universidad y como esto puede impactar a lo largo de su formación.” (Comunicados UAN, 2005: Junio)

Con dicha exigencia, la participación del Dr. Hugo Zemelman y de la Mtra. Estela Quintar, en esta primera etapa estuvo enfocada en el tema de la sistematización del conocimiento, con la intención de “orientar la reflexión respecto a la forma en que se debe recuperar lo local y lo latinoamericano dentro del contexto globalizador, para que desde esa perspectiva se tenga diálogo con los maestros para que ellos en su rol docente que es tan importante para el desarrollo, hagan estas conexiones.” (Comunicados UAN, 2005).

FOTOS 7/8

Conferencia del Dr. Hugo Zemelman dirigida a los profesores de la UAN



Fuente: (Comunicados UAN, 2005: Junio)

Es justo en este punto de inflexión en el que mi actividad académica se ligaría directamente con lo que estaba aconteciendo en la Universidad Autónoma de Nayarit, a través del proyecto que encabezaba el Dr. Hugo Zemelman y la Mtra. Estela Quintar. Mi primer acercamiento que me vincula a la UAN se presenta justo en esa coyuntura, durante mi asistencia al “Seminario Permanente de Metodología de la Investigación”, ofertado por el Centro de Estudios Básicos en Teoría Social, coordinado por el Dr. Carlos Gallegos y la Mtra. Yolanda Paredes, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM en el periodo del 2004 – 2005 mientras cursaba mi segunda carrera, Ciencia Política.

Ya en el transcurso de las sesiones y los debates que se fueron planteando en el seminario, en lo referente a la Metodología en Ciencias Sociales, acudieron importantes ponentes y conocedores del tema, entre los que resaltaban precisamente el Dr. Hugo Zemelman y la Mtra. Estela Quintar, quienes recientemente, junto a otros colegas latinoamericanos, habían conformado y creado el Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL). Al calor de las participaciones gestadas y del diálogo abierto y formativo con los asistentes de distintos niveles y grados, se nos presentó la oportunidad, a un grupo de compañeros para ser invitados por el Dr. Hugo Zemelman y por la Mtra. Estela Quintar, a colaborar para el IPECAL, en un

nuevo proyecto académico, que recién habían comenzado, y que justamente estaba vinculado con la UAN. El proyecto, nos informaron, tenía como eje fundamental una investigación diagnóstica en la recientemente creada ACSyH, para replantear tanto los modelos curriculares como los contenidos de la oferta académica, con la intención de articular de mejor manera el modelo académico que recién se había impulsado en la institución. Fue esa, la manera como me vinculé de forma inmediata a través de IPECAL, con la Universidad Autónoma de Nayarit.

Una vez incorporados al trabajo con IPECAL, la participación en la UAN fue definida para los meses de Agosto – Diciembre del 2005. En dicha etapa el equipo de trabajo encabezado por el Dr. Hugo Zemelman, la Mtra. Estela Quintar, se constituyó con siete asistentes, de los cuales tres éramos participantes del seminario de metodología que coordinaba el Dr. Carlos Gallegos; Carmen Camacho, con maestría en Antropología Social por CIESAS; Marcela Morales, con maestría en Psicología en la UAQ; Atenea González, estudiante la carrera de Antropología Social de la ENAH; Mora Quintar, estudiante de Antropología Social de la ENAH; Ruth Monroy, estudiante de la carrera de Ciencia Política en la FCPyS de la UNAM; Alejandro Castrejón, estudiante de la carrera de Ciencias de la Educación de la ENEP Acatlán, y quien redacta este trabajo Marco Olvera, como estudiante en la carrera de Sociología y Ciencia Política de la UNAM.

Las primeras reuniones de trabajo y la planeación del proyecto en Nayarit comenzaron a desarrollarse en la sede de IPECAL, ubicada en el centro histórico. La responsable directa del trabajo de campo era la Mtra. Quintar, por lo que fue ella con quien se comenzó a delinear el plan de trabajo, los objetivos y las estrategias de acción para intervenir en los seis programas académicos que conformaban para ese entonces el ACSyH de la UAN.

El plan de trabajo definía un cronograma distribuido en tres etapas específicas. La primera etapa se establecía para los meses de Agosto – Septiembre del 2005, en la que se realizaría el trabajo de planeación estratégica con reuniones de trabajo permanentes en la sede de IPECAL; la segunda etapa de Octubre – Noviembre del

2005, donde se realizaría el trabajo de campo acudiendo directamente a la Universidad Autónoma de Nayarit, y la tercera etapa de Diciembre – Enero del 2006, enfocada a la elaboración de la propuesta para un nuevo modelo curricular.

FOTO 9

Clausura del “Diplomado para participar en el proceso de selección de profesores del Tronco Básico Universitario”, en el auditorio de la Biblioteca Magna, Emma Lorena Sifuentes, coordinadora del TBU, Esthela Quintar, facilitadora del TBU, Adrián Navarrete Méndez, secretario general.



Fuente: (Comunicados UAN, 2005: Junio)

➤ La primera etapa; Agosto – Septiembre del 2005.

Esta primera etapa se enfocó en la elaboración de la planeación del Proyecto Nayarit, para lo cual se realizaron varias reuniones con el equipo de trabajo, buscando con ello elaborar un estudio de reconocimiento general de lo que en ese momento era la UAN a condición de que cada uno de nosotros como integrantes del proyecto ubicara el contexto en el cual se realizará nuestra intervención. En dichas reuniones la Mtra. Estela Quintar nos dio material de trabajo y nos puso al tanto de las actividades que hasta ese momento IPECAL había realizado en Nayarit con el objetivo de intervenir en los diseños curriculares de las 6 carreras que conformaban en ese entonces la oferta académica del ACSyH.

La condición por la que atravesaba ese momento la UAN en lo referente a la recién creada Área de Ciencias Sociales y Humanidades nos fue planteada en palabras de la Mtra. Quintar, de manera breve la presento como una recreación narrativa bajo el siguiente retrato:

“La Universidad autónoma de Nayarit ha atravesado por un proceso de reforma universitaria iniciado a partir del año 2000, que implicó entre sus ejes fundamentales un cambio de modelo académico que dio paso a la conformación de Áreas de conocimiento para sustituir al viejo modelo de Escuelas, con una nueva ley orgánica que sustenta la creación del nuevo modelo académico y la apertura a partir del año 2003 de nuevos programas académicos, tales como el Programa Académico de Ciencia Política, el Programa Académico de Filosofía, y el Programa Académico de Comunicación y Medios, incorporados a la recién constituida Área de Ciencias Sociales y humanidades, creada con el fin de dar viabilidad al nuevo proyecto de reforma académica y replantear la oferta académica de la universidad en lo referente a las Ciencias Sociales, con un total de 6 licenciaturas.” (E. Quintar, Trabajo grupal en IPECAL, Octubre 2005)

Con lo anterior para los integrantes del proyecto se nos iba delineando y aclarando un poco más cuál iba a ser nuestro objeto de investigación a intervenir. Para tal sentido, comenzamos a revisar puntualmente los documentos que la Mtra. Quintar nos hacía llegar referentes a la Universidad, el ACSyH y la información de cada uno de los programas académicos. Revisamos el Documento Rector para la reforma académica, que en su contenido establecía los lineamientos del nuevo modelo académico, se revisó el organigrama de la nueva Área de Ciencias Sociales y Humanidades, la estructura curricular y el contenido de cada uno de los programas académicos que se ofertaban en el Área y se definió por asignación quienes seríamos los asistentes de campo para cada uno de los programas académicos. Estos fueron de manera general las acciones que conformaron la primera etapa del proyecto IPECAL.

Foto 10

Documentos entregados por la Dra. Quintar al equipo de trabajo para su revisión



Fuente: Archivo Personal

➤ **La segunda etapa de Octubre – Noviembre del 2005**

La tarea fundamental por lo que IPECAL fue requerido en la UAN consistía en hacer una propuesta de reestructuración curricular en el ACSyH. Bajo esa lógica, en esta segunda etapa la dinámica giró en torno al trabajo de campo, el equipo de IPECAL acudió directamente a la UAN a realizar el proceso de intervención curricular, enfocado en los 6 Programas Académicos (PA) o licenciaturas que en ese momento formaban parte del área de Ciencias Sociales; Ciencias de la Educación, Psicología, Derecho, Comunicación y medios, Ciencia Política y Filosofía. La asignación que se me dio fue la de trabajar con el programa académico de Ciencia Política, como asistente del Doctor Juan Quintar. Así a cada uno de los demás integrantes se le fue asignado un programa académico para su revisión.

El trabajo de campo que se planteó estuvo sustentado en una ruta metodológica que incluía entrevistas a los docentes del Programa Académico, dinámicas de Focus Group y cuestionarios mixtos, con los alumnos que cursaban los

distintos semestres de la carrera de Ciencia Política, círculos de reflexión integrados por los docentes del programa, el Dr. Zemelman y los asistentes de investigación. En cada actividad se tomaba registro de las dinámicas y se recolectaba la información para su posterior interpretación. Durante las distintas semanas que duró nuestra intervención y el trabajo de campo, pudimos constatar la serie de complicación y limitaciones en las que se encontraba el Área de Ciencias Sociales y en concreto, los tres nuevos Programas Académicos de reciente creación.

Como licenciatura de reciente creación, el Programa Académico de Ciencia Política presentaba una serie consideraciones peculiares que fueron resaltando durante los primeros trabajos de campo. El primer elemento era que la carrera de Ciencia Política sólo se ofertaba en una sede improvisada y limitada en infraestructura. Otro elemento era que el espacio que la albergaba junto con las otras dos carreras de reciente creación, Filosofía y Comunicación y Medios, era el edificio COMPLEX, diseñado en su momento como sede para el sistema de computo de toda la Universidad. El otro elemento refería al hecho de que la licenciatura sólo se ofertaba en el turno vespertino, ello hacía una planta estudiantil reducida con respecto a las otras licenciaturas por lo que solo existía un grupo cursando por cada semestre:

FOTO 11

Imagen de la matricula del área de Ciencias Sociales y Humanidades hasta septiembre del 2006. Ciencia Política con un total de 208 alumnos matriculados.

Programa	1er. ciclo	3er. ciclo	5º. ciclo	7º. ciclo	Total
Ciencia Política	74	50	50	19	193
Ciencias de la Educación	84	42	43	39	208
Filosofía	81	18	16	8	123
Comunicación y Medios	186	138	73	85	482
Psicología	138	84	75	57	354
Derecho					
Desarrollo Cultural					14
Total	563	332	257	208	1374

Fuente: Documento *Plan Institucional de Desarrollo*. UAN. Versión PDF.

Foto 12/13

Edificio COMPLEX, sede del Área de Ciencias Sociales y Humanidades de Agosto del 2003 a Diciembre del 2005



Fuente: Archivo personal

Para el momento en que se llevo a cabo el trabajo de campo, la primera generación de la carrera apenas cursaba el quinto semestre de la licenciatura, la segunda generación cursaba el tercer semestre y la tercera generación, se encontraba cursando el Tronco Básico Universitario, que correspondía al primer semestre. Y como último elemento y no menos importante, era el referido al perfil de los docentes que conformaban el programa, pues una de las problemáticas que mas resaltó en la intervención fue que en su mayoría, los docentes del programa de Ciencia Política, carecían del perfil de politólogo, situación que resaltaba al momento de llevar a cabo las dinámicas con los alumnos y los propios profesores.

CUADRO 14

Número de docentes adscritos al programa de Ciencia Política, con grado académico en Octubre del 2005

Docente	Grado académico	Estudios en ciencia política
1. Salvador Zepeda López	Dr. En Sociología	No cuenta con estudios C.P.
2. Daniel Corrales Jiménez	Mtro. En Economía	No cuenta con estudios C.P.
3. Olivia Garrafa Torres	Mtra. En Desarrollo Regional	No cuenta con estudios C.P.
4. Abel Gómez Gutiérrez	Mtro. En Relaciones Inter.	No cuenta con estudios C.P.
5. Benito Ramos Carrillo	Mtro. En Historia	No cuenta con estudios C.P.
6. Carlos Rea Rodríguez	Mtro. En Sociología política	Si cuenta con estudios C.P.
7. Pedro Orozco Espinoza	Mtro. En Sociología	No cuenta con estudios C.P.
8. Jorge Luis Yépez G.	Mtro. En estudios Políticos	Si cuenta con estudios C.P.
9. Carlos Fránquez V.	Lic. En sociología	No cuenta con estudios C.P.
10. Alejandro Orozco M.	Mtro. En Sociología	No cuenta con estudios C.P.
TOTAL:	Solo dos maestros de diez, contaban con estudios en ciencia política y sólo uno era politólogo.	

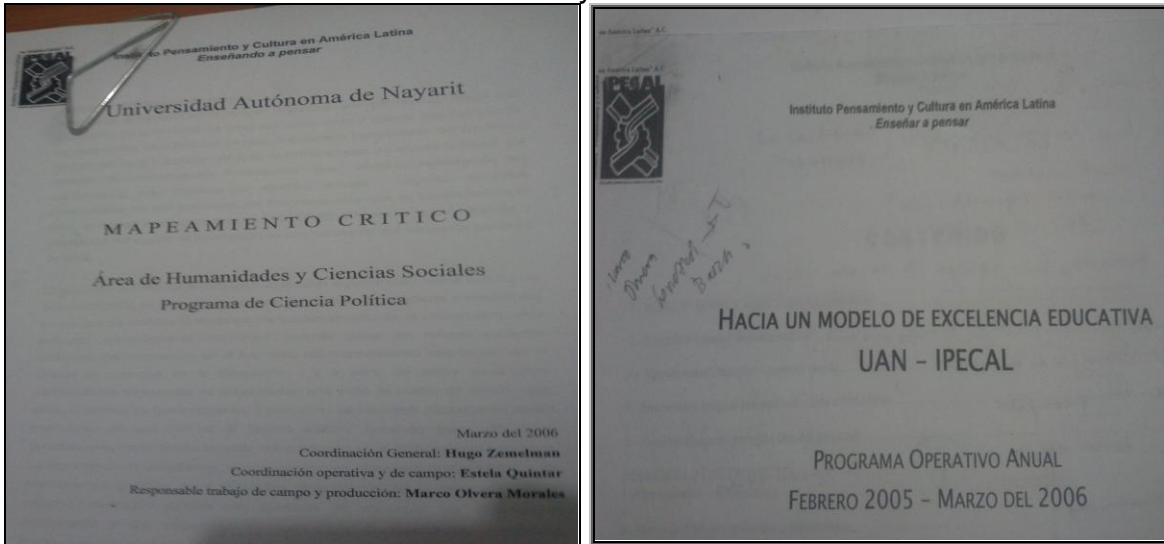
Fuente: Mapeamiento crítico, IPE CAL.

Las actividades específicas que sustentaron la ruta metodológica del trabajo de campo estuvieron circunscritas a cuatro niveles de acción: el primero enfocado a la realización de dinámicas de focus group, con los grupos de cuarto y sexto semestre, el objetivo era tener un conocimiento de primera mano, sobre la operatividad del programa académico, visto desde la opinión de los propios alumnos, y de su rendimiento como integrantes del programa, el segundo dirigido también a ambos grupos, a través de la aplicación de un cuestionario mixto que permitiera medir frecuencias y porcentajes taxonómicos, de las características de ambos grupos, el tercero orientado a entrevistas directas con los docentes y administrativos de forma individual, buscando con ellos, ubicar como había sido implementada la reforma universitaria y como se había dado continuidad a la creación de los programas académicos nuevos, y el cuarto y último vinculado al trabajo con los profesores del

programa de Ciencia Política, en el formato de círculos de reflexión, encabezados por el Dr. Hugo Zemelman, con la intención de encontrar una ruta crítica que permitiría implementar una modificación curricular vía núcleos problemáticos en el Programa.

Foto 12/13

Imagen de las portadas de los documentos **“Mapeamiento crítico”** y **“Hacia un modelo de excelencia educativa”** elaborados por el grupo de IPECAL referidos al, Área de Ciencias Sociales y Humanidades. 2005 -2006



Fuente: Archivo personal

Durante las semanas que duro el proceso de intervención de la práctica de campo, como grupo IPECAL, recabamos información necesaria que nos permitiría realizar un procesamiento de datos efectivo para la elaboración de una propuesta de modificación curricular en cada uno de los programas académicos en los que se llevo a cabo la intervención. Con esa intención fue que regresamos a la Ciudad de México.

Foto 13/14

Imágenes del grupo de trabajo de IPECAL, Dr. Hugo Zemelman y la Dra. Estela Quintar, con quienes participamos de Octubre a Noviembre del 2005 en la UAN.



Fuente: Archivo personal

➤ **La tercera etapa de Diciembre – Enero del 2006**

La tercera etapa y última se desarrolló en los meses de Diciembre y Enero en la sede de IPECAL en México, Distrito Federal. Una vez que se obtuvo la información recabada del trabajo de campo, en cada uno de los programas académicos y de manera general en toda el ACSyH, se comenzó la tarea de procesamiento e interpretación de los datos. La intención en esta última etapa de trabajo, fue la de elaborar un mapeamiento crítico o diagnóstico general de cada uno de los programas académicos intervenidos y una primera propuesta de modificación curricular.

El mapeamiento crítico realizado para el Programa Académico de Ciencia Política, tomó como base cada uno de los niveles de acción implementado en el trabajo de campo, el resultado fue un documento de 47 cuartillas que establecía un diagnóstico general respecto a la serie de situaciones, prácticas y relaciones en las que se definía la dinámica y el funcionamiento del Programa Académico inserto en el Área de Ciencias Sociales y Humanidades. Su valor representaba un insumo para el trabajo integral de una propuesta de modificación curricular a la que IPECAL se había comprometido.

El Mapeamiento Crítico, como documento de análisis contenía cinco capítulos desglosados en varios subíndices, que registraban en lo general el comportamiento

de los sujetos analizados; los *alumnos*, los *docentes* y los *administrativos* y presentaba el modo de articulación y el orden organizacional e institucional que guardaba el Área de Ciencias Sociales y el Programa Académico;. Como reporte descriptivo permitía ubicar los grados de interacción, que cada uno de los sujetos llevaba a cabo entre ellos mismos y con la institución. Expresaba la dinámica estructural funcional del programa académico, su estructura administrativa, la comunicación entre los propios sujetos, la dimensión espacial como infraestructura, el desarrollo de habilidades, prácticas y competencias en el alumnado, las condicionantes socio-históricas y el nivel de cultura institucional.

Algunas de esas cifras que fueron registradas en el Mapeamiento crítico y que me permitieron identificar tales problemáticas manifestada en la operatividad del Plan de estudios de la licenciatura con su dinámica interna vinculada a los sujetos docentes, estudiantes y administrativos fueron las siguientes:

CUADRO 14

Cuestionario aplicado a los alumnos de tercer
Semestre licenciatura Ciencia Política

¿Cuántas horas le dedicas a la lectura durante el día?	
HORAS	ALUMNOS
4 horas	2 alumnos
3 horas	7 alumnos
2 horas	19 alumnos
1 horas	10 alumnos
TOTAL ENTREVISTADOS	38 ALUMNOS

¿Cómo consideras tu formación académica?	
TIPO	ALUMNOS
Buena	15 personas
Mala	4 personas
Deficiente	19 personas
TOTAL ENTREVISTADOS	38 ALUMNOS
¿Cuánto tiempo pasas en la universidad al día?	

HORAS	ALUMNOS
4 horas	12 alumnos
5 horas	17 alumnos
6 horas	5 alumnos
8 horas	4 alumnos
TOTAL ENTREVISTADOS	38 ALUMNOS

Fuente: Mapeamiento crítico/IPE CAL

CUADRO 15

Questionario aplicado a los alumnos de quinto
Semestre licenciatura Ciencia Política

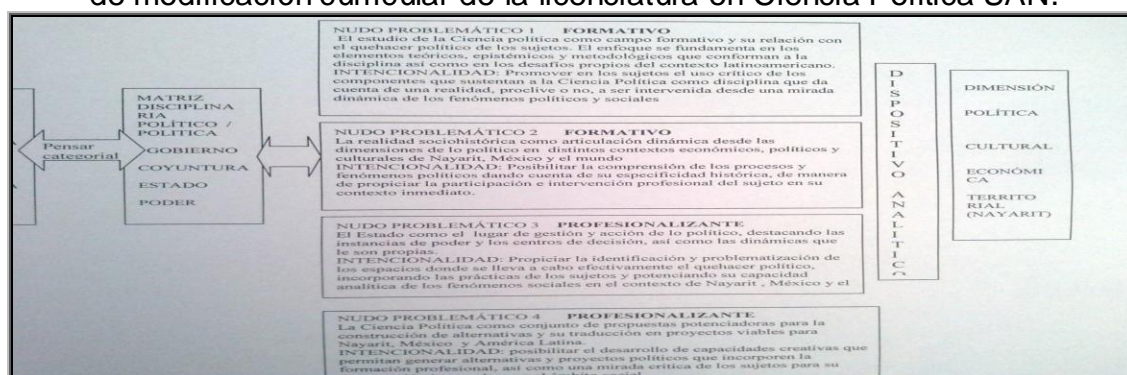
¿Cómo son las dinámicas de clase de tus profesores?	
TIPO	ALUMNOS
REGULAR: Algunas malas, algunas buenas.	9 alumnos
EXPOSITIVAS: La mayoría son explicativas	11 alumnos
MALAS: Los profesores no tienen pedagogía	13 alumnos
TOTAL ENTREVISTADOS	33 ALUMNOS
¿Qué opinión tienes de los maestros que te dan las clases?	
TIPO	ALUMNOS
Unos malos otros buenos	5 alumnos
Buena	13 alumnos
No tienen perfil para dar clase	12 alumnos
Se necesitan maestros mejores	8 alumnos
TOTAL ENTREVISTADOS	33 ALUMNOS

Fuente: Mapeamiento crítico/IPE CAL

Al concluir la elaboración del reporte descriptivo, éste fue entregado a la coordinación académica del ACSyH y de la UAN, cuya responsable era la Mtra. Enedina Heredia Quevedo, con copia a la coordinación del PA de Ciencia Política, cuyo responsable era el Mtro. Alejandro Orozco Morales. Su elaboración y entrega permitió comenzar a partir del mes de Enero del 2006, con la revisión del mapa curricular del PA de Ciencia Política, bajo la supervisión de la Dra. Estela Quintar, con la intención de llevar a cabo una propuesta general de modificación curricular del plan de estudios del PA de Ciencia Política con registro vigente del año 2003.

Foto 15

Imagen de la matriz en núcleos problemáticos para la propuesta de modificación curricular de la licenciatura en Ciencia Política UAN.



Fuente: Archivo personal

Por cuestiones de índole personal y laboral, mi participación en el “Proyecto Nayarit”, con IPECAL, hasta ese momento, Febrero del año 2006, tuvo que ser suspendida. Concluía para mí el trabajo realizado durante esos meses de Agosto del 2005 a Febrero del 2006 con el grupo de IPECAL, y con la Universidad Autónoma de Nayarit. La participación que tuve en ese proyecto me permitió conocer a profundidad las problemáticas y condiciones que enfrentaba el Área de Ciencias Sociales y Humanidades, y en particular el programa académico de Ciencia Política. Concluía también mi primer acercamiento con el que sería años más adelante, el espacio académico que me brindaría una oportunidad laboral y académica aún vigente.

2.2 Mi incorporación a la Universidad Autónoma de Nayarit como docente en el Área de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAN

Para el año del 2009 en el mes de Abril y estando laborando en el Distrito Federal como profesor de bachillerato en el sistema abierto, recibí un correo de quien en ese momento era el nuevo coordinador del programa de Ciencia Política de la Universidad Autónoma de Nayarit, el Mtro. José Luis Pacheco Reyes, en donde se me propone participar en un curso intensivo, como expositor, ofertado para los profesores del PA de Ciencia Política, con el objetivo de recuperar la experiencia del trabajo de intervención curricular que llevé a cabo como colaborador del grupo IPECAL en el 2005, y para retomar los trabajos que quedaron inconclusos en lo referente a la modificación curricular del plan de estudios del PA de Ciencia Política.

El curso intensivo se planteó impartirlo para la semana de julio de ese mismo 2009, y se me solicitó enviar una propuesta temática, con contenidos y bibliografía básica. La respuesta de mi parte fue inmediata y envié una propuesta temática que trataba, desde la epistemología crítica, de recuperar los trabajos del mapeamiento crítico y de la incompleta propuesta de modificación curricular en el PA de Ciencia Política realizada en aquellos años del 2005-2006. La propuesta temática del curso fue aprobada por el Mtro. José Luis Pacheco y se acordó mi viaje para impartirlo en la primera semana del mes de julio, con una duración de tres días y 4 horas por cada sesión.

El objetivo del curso se enfocaba en lo general a enriquecer el trabajo de la docencia y la investigación como una práctica didáctica y pedagógica, con la intención de abrir horizontes de aprendizaje que permitieran al propio docente dar cuenta de su realidad, desde un ángulo de mirada reflexivo y crítico. Para ello se proponía replantear una nueva relación de conocimiento, desde donde el docente lograra potenciar, en los procesos de aprendizaje, sus competencias, capacidades y habilidades que incorpora en su actividad profesional.

CUADRO 16

Contenido y temario del curso impartido en Junio 2009 para los profesores del programa académico de Ciencia Política.

SESIÓN 1	SUJETO. En esta sesión lo que se intenta es abordar el problema del sujeto, no desde el discurso teórico, o desde los debates disciplinares, sino desde su condición existencial, desde su despliegue en prácticas que se deslizan en la realidad. Es ver al sujeto como una subjetividad concreta y sus propias potencialidades, es vernos como sujetos en el espacio de la política y sus contenidos.
SESIÓN 2	REALIDAD. En esta segunda sesión se trabajará con la noción de realidad tal como puede ser entendida, y la forma de conocimiento que tenemos con ella. Realidad como articulación de momentos, como relación de conocimiento y niveles de percepción, realidad como horizonte de comprensión en la política
SESIÓN 3	CONOCIMIENTO. Esta última sesión dará cuenta de las formas de razonamiento, la lógica del pensar y las maneras como hacemos uso del pensamiento para dar cuenta de nuestra realidad vinculada a la política. Lo que busca es dar un cierre tentativo como discusión final de los tres ejes temáticos.

Fuente: Archivo personal

Al arribo a la Universidad fui recibido por el Coordinador Mtro. José Luis Pacheco, en la nueva sede del ACSyH, el “Edificio de Sociales” Un edificio de reciente creación, que a partir del 2007, sustituyó al COMPLEX, anterior sede del Área, y que comenzó a operar como el nuevo recinto en donde residiría la coordinación del Área, la dirección administrativa y los cinco programas académicos que constituían la oferta académica del Área de Ciencias Sociales y Humanidades, entre ellos, Ciencia Política. El aula que se me asignó para la realización del curso, fue la 21, y los asistentes al curso, todos profesores adscritos al PA de Ciencia Político, se presentaron en una cifra no mayor a 10 asistentes. Durante los tres días que se impartió el curso, se pudo recuperar el trabajo de la experiencia docente y de las problemáticas y retos que el propio programa afrontaba como parte de un proceso de consolidación curricular.

Entre los productos finales que se generaron elaboré una matriz respecto a dos ámbitos desde los cuales los asistentes definieron a través su propia reflexividad, sus prácticas y problemáticas; el trabajo que realizan en grupos colegiados como las

Academias y las faltas que consideran que el programa académico de Ciencia Política padece. La matriz quedó así:

CUADRO 17

Matriz de evidencias resultado del curso a profesores de la UAN. Junio 2009

Cómo conciben los espacios colegiados -Academias-	Faltas que emergen en el programa académico de Ciencia Política
<ul style="list-style-type: none">• Es un trabajo de integración• Es un espacio de discusión• Es un espacio de retroalimentación entre los integrantes• Se articulan sus prácticas• Faltan articular contenidos de las unidades de aprendizaje• Falta trabajo horizontal y sistematización	<ul style="list-style-type: none">• Hay desarticulación entre niveles• Hay poca visión y direccionalidad• Hay sujetos limitados y disminuidos• El trabajo docente separado de su relación como trabajador• Compromiso disminuido• No hay planeación ni integración• No hay coordinación entre alumnos y docentes

Fuente: Archivo personal

FOTO 16/17

Aula 21. Sede del curso que impartí en Junio del 2009 para los profesores del Programa Académico de Ciencia Política.



Fuente: Archivo personal

Al término del curso tuve una reunión con la coordinadora del Área la Mtra. Enedina Heredia Quevedo, y el Coordinador del PA de Ciencia Política, el Mtro. José Luis Pacheco Reyes, y dado el balance final que ellos le dieron al curso intensivo que impartí con los profesores y la evaluación que en *petit comité* realizaron sobre mi colaboración para el programa a través de mi trabajo con IPECAL, me hicieron una invitación formal para trabajar en la Universidad, y colaborar en los proyectos de reestructuración curricular y de apoyo a la docencia. Mi respuesta fue afirmativa de inmediato. La etapa que me vinculaba con la Universidad, vía un contrato laboral había comenzado.

El contrato laboral se definía en términos de número de horas y periodo de tiempo, se me asignó un contrato por 40 horas con vigencia de Agosto a Diciembre del año 2009, con una carga horaria que contemplaba, apoyo a la docencia en 4 materias, trabajo de administración gestión, trabajo con cuerpos colegiados y apoyo en tutorías. El inicio laboral se estipuló con fecha del 15 de Agosto, por lo que en pocas semanas tuve que desplazarme y tomar residencia en la ciudad de Tepic.

Cabe resaltar que el desarrollo de cada una de las actividades asignadas en mi contrato, dado el conocimiento que ya tenía respecto al modelo académico y a la estructura organizacional del Área y del programa, me fueron poco complicadas de implementar, y si en cambio enriquecedoras. El *plus* de haber participado a través de IPECAL con la Universidad Autónoma de Nayarit en los años 2005 y 2006, me permitió entender las problemáticas y el funcionamiento que se presentaban tanto a nivel del PA de Ciencia Política, como a nivel de Área Académica, y que al incorporarme a la Universidad en el año 2009, pude percatarme de que aún permanecían y continuaban vigentes.

El trabajo académico que desarrollé en esos primeros semestres lo puedo clasificar en cuatro grandes rubros; el primero orientado a la dinámica del aula, como apoyo a la docencia, a través de los cursos de la Unidades de Enseñanza Aprendizaje que se me asignó impartir; el segundo orientado al trabajo colegiado vinculado con grupos de trabajo docente y comités académicos del programa y del Área; el tercero

orientado al trabajo específico para una propuesta de rediseño curricular del Programa Académico de Ciencia Política; y el cuarto y último orientado al trabajo de fomento a la investigación y de participación en diversas actividades académicas. A través de estos 4 rubros puedo clasificar y describir a grandes rasgos mi participación y mi labor docente en el Área de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Nayarit.

I. Los cursos Impartidos como Apoyo a la Docencia.

Respecto a mi labor docente en lo que refiere a la impartición de cursos como apoyo a la docencia, considero necesario describir previamente a grandes rasgos la estructura curricular del modelo académico en el que se engarzaron los programas académicos que se ofertan en el Área. Para ello es importante dar cuenta del organigrama del Área tal como fue planeado en su inicio y que para mi llegada en el año 2009 se mantenía en su estructura general, salvo el funcionamiento de algunas instancias como el Consejo de área o los Consejos de programa.

Imagen del Organigrama del Área de Ciencias Sociales y Humanidades - ACSyH-



Fuente: Documento “Organigrama del Área”. Versión PDF.

Cada Programa académico que se comenzó a ofertar en el Área de Ciencias Sociales y Humanidades, se conforma de 3 niveles formativos en su estructura curricular, estos son el Nivel Básico, el Nivel disciplinar y profesionalizante, y el Nivel Optativa Libre según lo expuesto por el documento Nuevo Modelo Curricular (2002). En lo que respecta a mi labor en el apoyo docente, a la fecha de elaboración de este documento, años 2013, he recorrido los tres niveles de formación, haciéndome responsable de Unidades de Enseñanza Aprendizaje en cada uno de ellos.⁷

⁷ Sin embargo es importante señalar que del año 2003, fecha en la que se comenzaron a ofertar los nuevos programas académicos Ciencia Política, Comunicación y medios, y Filosofía, con Plan de estudios 2003, al momento actual, Agosto 2013, dichos planes ya han sufrido modificaciones y procesos de reestructuración curricular, siendo así que para el semestre Agosto-Diciembre del 2012 se comenzó a ofertar simultáneamente el nuevo plan de estudios 2012 con el viejo plan 2003, por lo que para distinguir la situación, para este momento, Agosto 2013, el Área de Ciencias Sociales y Humanidades se mueve con dos planes de estudio, el del 2003 y el actual 2012.

Imagen del apartado dos del documento “Nuevo Modelo Curricular”

II. 3. Áreas de Formación

El diseño de la estructura curricular propuesta, incluye cursos y experiencias educativas de carácter obligatorio y optativo, que integran 3 áreas de formación que garantizan el logro de un perfil de egreso base que predefine los conocimientos, valores, capacidades y habilidades para el ejercicio de una determinada profesión, así como una visión integradora explicativa y aplicativa de carácter multi e interdisciplinario.

Estas áreas formativas son:

Area de Formación Básica

Area de Formación Disciplinar y Profesionalizante

Area de Formación Optativa Libre

Fuente: Documento “Nuevo Modelo Curricular”

El contenido interno de cada Área de formación tal como lo señala la imagen anterior se encuentra desglosado de la siguiente manera (Nuevo Modelo Curricular, 2002):

- **Nivel Básico**; conformado por dos Troncos de carácter inicial, el primero es el *Tronco Básico Universitario* (TBU), que corresponde al primer semestre en el mapa curricular de cada programa, constituido por 7 materias. La característica de éste TBU es su transversalidad, ya que todo programa académico que oferta la UAN lo tiene que impartir como parte de su mapa curricular en primer semestre. El segundo tronco inicial corresponde al *Tronco Básico de Área* (TBA) conformado como un tronco común que consta de 7 materias. La característica que tiene el TBA es que se configura como un tronco común de Área en el que se engarzan todos los Programas Académicos que están adscritos al Área, es decir que se debe cursar durante el segundo semestre de cada Programa Académico adscrito al Área de Ciencias Sociales y Humanidades, incluyendo Ciencia Política. Ambos troncos, TBU y TBA, corresponden la Formación Básica del mapa curricular de cada Programa Académico.

CUADRO 18

Unidades de Enseñanza aprendizaje de Área de Formación Básica, correspondientes al primero y segundo semestre, que forman parte de la malla curricular de los programas académicos del ACSyH.

Tronco Básico Universitario Primer Semestre	6 Sociedad e Identidad Universitaria TBU-102	5 Desarrollo de Habilidades del Pensamiento TBU-100	6 Lenguaje y Pensamiento Matemático TBU-103	5 Lengua Extranjera (Inglés) TBU-104	6 Tec. de la Comun. y Gestión de Información TBU-101		
Tronco Básico de Área Segundo Semestre	6 Ética TBCH-202	6 Fund. Teó. y Metod. de la Investigación TBCH-203	6 Introducción a la Epistemología TBCH-204	6 Introducción a la Sociología TBCH-205	6 Des. Econ, Pol y Social de México TBCH-200	7 Estadística Descriptiva TBCH-206	6 Desarrollo Económico, Político y Social Mundial TBCH-201

Fuente: Plan de estudios Ciencia Política 2003

- **Nivel Disciplinar y Profesionalizante;** el nivel disciplinar y profesionalizante corresponde a la parte dura y profesional de la disciplina que para efectos del 2006, iniciaba a partir del tercer semestre en el mapa curricular de cada programa académico del Área⁸. En lo que respecta a Ciencia Política, programa al que fui incorporado, el nivel disciplinar se contempla del tercero a sexto semestre. En él se desarrolla lo que se conoce como los elementos teórico metodológicos que le dan sustento a la formación disciplinar, el PA de Ciencia Política en este nivel contaba con un total de 28 Unidades de Enseñanza Aprendizaje. En lo que respecta al nivel Profesionalizante se contempla del séptimo y octavo semestre y es donde se engarzan las salidas terminales. Para el PA de Ciencia Política, le fueron definidas 3 salidas terminales; Sistema Político, Gobiernos locales y Marketing Político. Sin embargo ante la ausencia de perfiles y por falta de disponibilidad institucional, sólo se han ofertado las dos primeras. Marketing Político aún no ha podido ofertarse, hasta la fecha.

⁸ Hay que mencionar nuevamente que para el año 2012 los programas académicos del plan 2003 llevan a cabo una reestructuración curricular, la nueva configuración del plan 2012 será explicada en el apartado 3.1 de este documento.

CUADRO 19

Unidades de Enseñanza aprendizaje del Área de Formación Disciplinar profesionalizante, que corresponden del tercero al octavo semestre, de la malla curricular de la licenciatura en Ciencia Política del ACSyH.

Sem. 3	6 Teoría General del Estado CHCP-300	7 Técnicas de Investigación Social CHCP-310	6 Introducción a la Economía CHCP-319	8 Introducción a la Ciencia Política CHCP-330	7 Sem. de Des. Econ. Pol. y Social de Nayarit CHCP-340	7 Política Cuantitativa CHCP-350	7 Administración Pública CHCP-360
Sem. 4	6 Derecho constitucion al Mexicano CHCP-301	7 Metodología del Análisis Político CHCP-311	6 Economía Política I CHCP-320	8 Teoría Política Clásica I CHCP-331	6 Pensamiento Político Mexicano CHCP-341	5 Taller de Cómputo CHCP-351	7 Análisis de las Políticas Públicas CHCP-361
Sem. 5	7 Política Comparada CHCP-302	7 Seminario de Prospectiva Política CHCP-312	6 Economía Política II CHCP-321	8 Teoría Política Clásica II CHCP-332	6 Sistema político mexicano CHCP-342	6 Marketing político CHCP-352	7 Gestión Pública y Gobiernos Locales CHCP-362
Sem. 6	7 Comunicación Social y Política CHCP-370	7 Seminario de Análisis de Coyuntura CHCP-313	6 Geopolítica CHCP-322	8 Teoría Política Contemporánea I CHCP-333	30 Política Aplicada ÁREA TERMINAL CHCP-400		

SALIDAS TERMINALES

Sem. 7		10 Seminario de Investigación I CHCP-314	30 Optativa libre CHCP-500	8 Teoría Política Contemporánea a II CHCP-334	1. Sistema Político mexicano <ul style="list-style-type: none"> • La formación del Estado mexicano • Historia de los movimientos sociales • La democracia en México • Sistema político contemporáneo • Relaciones internacionales • Actores políticos
Sem. 8		10 Seminario de Investigación II CHCP-315		8 Teoría Política Contemporánea a III CHCP-335	2. Gobiernos locales <ul style="list-style-type: none"> • Historia municipal • Gobierno local • Políticas públicas municipales • Política fiscal y financiera • Gestión y desarrollo municipal • Planeación municipal

Fuente: Plan de estudios Ciencia Política 2003

Nivel Optativa Libre; El Área de formación Optativa Libre, según lo definido por los lineamientos de la reforma académica, “está orientada a complementar la formación integral de los estudiantes y a ofrecer una visión integradora de los diversos ámbitos ocupacionales, lo que permite promover en el estudiante características personales y profesionales para enfrentarse a distintos contextos y realidades,

mediante el análisis, contrastación y construcción del conocimiento que posibilite el desarrollo de habilidades cognoscitivas y de resolución de problemas.” (Nuevo Modelo Curricular, 2002)

El principal insumo que definió este tercer nivel de Optativa Libre fue su condición de ser el área más flexible, dada la posibilidad que se le da al estudiante de elegir las opciones que mas crea conveniente para su formación, y estas pueden ir desde actividades de tipo artístico – cultural, deportivo – recreativo, hasta la investigación.

Una vez ubicados los tres niveles formativos de la estructura curricular en cada programa académico ofertado en el ACSyH, puedo señalar la conformación de las Unidades de Aprendizaje que se me asignaron para impartir ese primer semestre laboral de Agosto – Diciembre del 2009⁹. Para ello las presentaré en lo general a cada una de ellas;

Desarrollo Político y Social de México, la primera para impartirse en horario matutino y la segunda en horario vespertino. En su índice temático y su desglose por Unidad, se planteaba la revisión sobre el concepto de Desarrollo, y sobre las etapas del desarrollo político y social en la historia de México. Cabe mencionar que los alumnos tomaban esta UEA, en el segundo semestre de su formación y cada grupo era conformado por alumnos inscritos en los distintos programas académicos, por lo que el trabajo de formación común buscaba generar en ellos, conocimientos mínimos y básicos, que fueran el sostén de su formación disciplinar. Las otras dos Unidades de Aprendizaje pertenecían al PA de Ciencia Política,

Metodología para el Análisis Político, inserta en el tercer semestre del mapa curricular de Ciencia Política y enfocada, en su índice temático y su desglose por Unidad, aborda lo referente a la identificación del objeto político de la Ciencia Política

⁹ Las actividades realizadas específicamente en el Trabajo de Aula, serán descritas más a detalle en el siguiente subíndice 2.3: **Mi labor docente en el Tronco Básico del Área - TBA - de la UAN; El trabajo en el “Aula”**.

y a los métodos que la definen. Esta UEA es la primera desde la cual se fundamenta el eje metodológico del programa en su estructura curricular, de ahí su importancia para la formación metodológica del estudiante.

Prospectiva Política, inserta en el quinto semestre del mapa curricular, y enfocada en su índice temático y su desglose por Unidad, al análisis de la prospectiva como método y como herramienta metodológica que da cuenta y permite elaborar los estudios del futuro. Dicha UEA también forma parte del eje metodológico, y se fundamenta como instrumento y técnica de análisis sobre los temas que abordan, junto con Taller de Coyuntura Política, la variable de la temporalidad de los fenómenos políticos.

En un breve resumen estas fueron las primeras UEA's de las que me responsabilicé, en ese primer semestre laboral de Agosto a Diciembre del 2009. A partir de ahí he venido apoyando en las demás UEA'S en los distintos semestres y turnos del programa académico. Haciendo un resumen y desglose de los cursos en los que apoyado como parte del trabajo docente, presento la siguiente tabla:

CUADRO 20

Algunas UEA's que he impartido de Enero de 2010 a Diciembre 2013

	Enero – junio / Agosto – Diciem. 2010	Enero – junio / Agosto – Diciem. 2011	Enero – junio / Agosto – Diciem. 2012	Enero – junio / Agosto – Diciem. 2013
Unidades De Enseñanza Aprendizaje	Desarrollo Económico, Pol y Social de México	Teoría Política Clásica I	Introducción la Sociología	La democracia en México
	Seminario de Prospectiva Política	Fundamentos Teóricos y Metodológicos de la Investigación	Teoría Política Clásica II	Actores políticos
	Metodología del Análisis Político	Seminario de Análisis de Coyuntura	Introducción a la Ciencia Política	Teoría Política Contemporánea

Fuente: Archivo personal

II. El trabajo colegiado en Academias y en Comités.

El segundo de estos cuatro rubros en los que sustento la descripción de mi trabajo académico durante los primeros semestres, y que incluso puede extenderse hasta la actualidad, es el referido al trabajo colegiado en academias y comités del propio PA de Ciencia Política. Uno de los aportes que se dan con la creación del Área de Ciencias Sociales y Humanidades, resultado de la reforma académica, con la apertura a los nuevos programas académicos, es el trabajo en cuerpos colegiados. En ese sentido el aporte de los Cuerpos Académicos, las Academias y los Comités de trabajo, para potenciar el trabajo colegiado y sustentar con ello el modelo de la reforma académica era exigido como algo fundamental.

En el documento rector para la Reforma Universitaria (2002), quedó registrada la necesidad de impulsar y promover el trabajo colegiado, como uno de los pilares del nuevo modelo académico que sustentaría la actividad docente, tanto en el Área como en cada uno de los Programas Académicos. Tales espacios como las Academias y los Comités, estarían planteados como cuerpos colegiados de trabajo académico, a través de los cuales se estarían generando dinámicas de interacción y aportes entre los propios docentes para fortalecer las actividades de cada una de las licenciaturas. Para hacer efectiva su labor tendrían reconocimiento institucional, ya sea a través de mecanismos de evaluación o acreditación, implementados desde la Secretaría de Docencia de la Universidad. De esta manera las Academias y los Comités, estarían adscritos ya sea a un Programa Académico o a un Tronco de Área, TBU o TBA, desde donde se impulsaría y ordenaría la actividad docente en colegiado.

Al incorporarme al trabajo docente en el Programa Académico de Ciencia Política y al participar en el Tronco Básico de área, impartiendo Unidades de Enseñanza Aprendizaje, UEA's (materias) respectivas, me incorporé también en automático a estos cuerpos colegiados existentes. Para el caso de Ciencia Política existían un total de 4 Academias y dos Cuerpos Académicos, registrados ante la Secretaría de Docencia. En lo que respecta a las Academias, éstas se encontraban estructuradas con la siguiente nominación; Academia de Teoría Política; Academia de

Metodología Política; Academia Histórico Jurídica; y Academia Económico Administrativa. Entre las funciones que se desarrollaban en cada una de ellas se encontraban: definir los contenidos y bibliografía de las UEA's; elaborar exámenes departamentales; definir las dinámicas de clase; establecer los criterios de evaluación del semestre; organizar conferencias, seminarios y diplomados para enriquecer el trabajo docente, entre otras.

Dado mi perfil y las Unidades de Aprendizaje que estaría impartiendo me sumé al trabajo de dos de ellas; la Academia de Teoría Política y la Academia de Metodología Política. En cada una se tenían reuniones quincenales, en las que definíamos las actividades ya mencionada y en específico: la elaboración de exámenes departamentales, exámenes por artículo 48, exámenes de recuperación, estrategias de enseñanza aprendizaje, o contenidos temáticos y bibliografía de las Unidades de Aprendizaje adscritas a cada Academia, o el diseño de seminarios, mesas redondas o conferencias que abonaran al fortalecimiento del trabajo académico en cada Unidad de Aprendizaje. Todo ello quedaba registrado con minuta y firma de cada uno de los asistentes y se archivaba para el momento de ser evaluados por la Secretaría de Docencia con la intención de alcanzar la acreditación.

CUADRO 21

Unidades de Enseñanza Aprendizaje pertenecientes a cada una de las Academias.

UEA's De Cada Academia	SEM.	ACADEMIA Teoría Política	ACADEMIA Metodología Política	ACADEMIA Histórico - Jurídica	ACADEMIA Económico - administrativa
	3°	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción a la Ciencia Política 	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de Investigación Social. • Política Cuantitativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Teoría General del Estado. • Sem. de Des. Pol. y Social de Nayarit 	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción a la Economía • Administración Pública
	4°	<ul style="list-style-type: none"> • Teoría Política Clásica I 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología del Análisis Político. • Taller de Cómputo 	<ul style="list-style-type: none"> • Derecho Const. Mexicano. • Pensamiento Político Mexicano 	<ul style="list-style-type: none"> • Economía Política. • Análisis de las Políticas Públicas
	5°	<ul style="list-style-type: none"> • Teoría Política Clásica II 	<ul style="list-style-type: none"> • Seminario de Prospectiva Política. • Política Comparada • Marketing político 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema político mexicano 	<ul style="list-style-type: none"> • Economía Pol. II • Gestión Pública y Gobiernos Locales.
	6°	<ul style="list-style-type: none"> • Teoría Política Contemporánea I 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación Social y Política. • Seminario de Análisis de Coyuntura 	<ul style="list-style-type: none"> • Geopolítica 	
	7°	<ul style="list-style-type: none"> • Teoría Política Contemporánea II 			
	8°	<ul style="list-style-type: none"> • Teoría Política Contemporánea III 			

Fuente: Plan de estudios Ciencia Política 2003

En lo que respecta al trabajo de Comités, me incorporé al trabajo del comité de titulación y al comité de rediseño – curricular. El primero orientado a definir los mecanismo de titulación, darle cauce a las solicitudes de registro de proyectos de tesis, y de la elaboración de diplomados de titulación, el segundo orientado para el trabajo de modificación curricular y de replanteamiento de las líneas de formación. En ambos comités me incorporé sobre agendas ya definidas por lo que mis aportaciones y propuestas abonaron de forma indirecta en los trabajos ya comenzados.

III. El trabajo para la propuesta de rediseño curricular de Ciencia Política.

Siendo uno de los aspectos por los que se me invita a laborar en el Área de Ciencias Sociales y Humanidades, el de para participar en los trabajos de rediseño curricular tanto del Tronco Básico de Área como del Programa Académico de Ciencia Política, a mi llegada se reactivaron los trabajos comenzados en el 2006 con el grupo de IPECAL, buscando con ello fortalecer el sentido formativo y académico del mapa

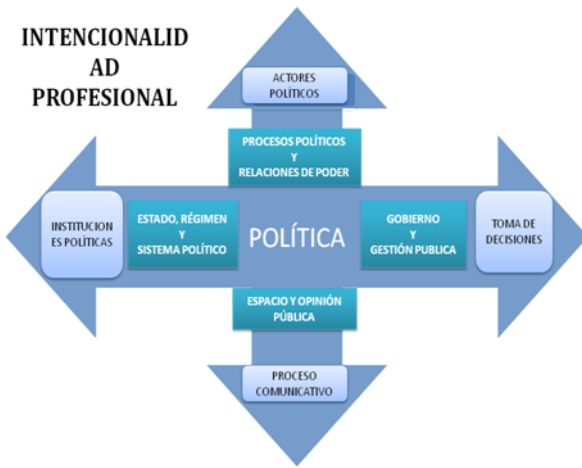
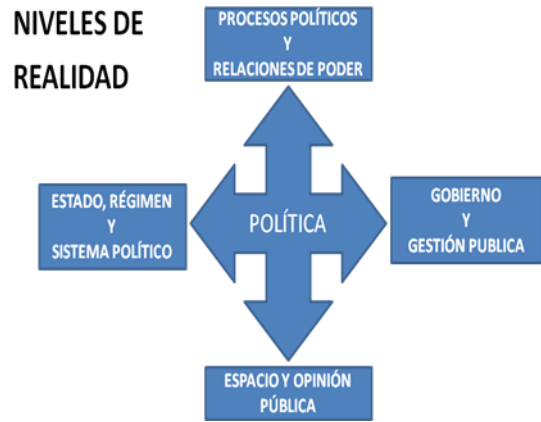
curricular del Programa Académico de Ciencia Política, a través de recuperar la propuesta de modificación curricular planeada por IPECAL tres años atrás.

El comienzo de los trabajos con el comité de rediseño curricular, estuvieron orientados a recuperar los avances que se habían realizado a partir del 2006, sin embargo, para el 2009 los avances habían sido poco significativos. El PA de Ciencia Política aún contaba con las deficiencias que se habían diagnosticado tres años antes. Los informes que presentamos con IPECAL a la Universidad, a través del reporte descriptivo del Mapeamiento Crítico, junto con las problemáticas ahí señaladas, aún se manifestaban. Tanto para el coordinador del programa como para la coordinadora de Área, era claro que lo prioritario era continuar con el trabajo de rediseño curricular del Programa Académico de Ciencia Política. Por ello era importante comenzar a colaborar en los trabajos del comité curricular con la intención de plantear en colegiado una nueva metodología de trabajo.

El trabajo que comencé a realizar en el comité curricular, estuvo orientado a identificar al menos tres líneas problemáticas a intervenir en el mapa curricular. La primera referida a las salidas terminales, dado que en el mapa curricular se contemplaban tres, sin embargo por diversas razones, solo se habían estado ofertando dos. Ello obligaba a replantear la pertinencia sobre las mismas. La segunda estaba enfocada a fortalecer el eje metodológico, que con IPECAL, había llevado el nombre de “eje de sistematización del conocimiento, el objetivo era reagrupar las Unidades de Aprendizaje de corte metodológico, con el objetivo de darles un mayor sentido y orientadas a fortalecer el perfil de investigación. La tercera y última referida a la reestructuración del nivel de formación básica, constituido por el Tronco Básico de Área, al menos pensando en generar una relación más vinculante entre las materias ofertadas en el Tronco Básico de Área, correspondiente al segundo semestre, con las materias disciplinares ofertadas a partir del tercer semestre.

-Imágenes de mi propuesta de modificación curricular para el PA de Ciencia Política en Noviembre del 2010-

Matriz Teórica



Fuente: Documento: Propuesta Modificación Curricular Ciencia Política. Archivo personal

IV. El trabajo en apoyo a la investigación y en otras actividades académicas.

El cuarto y último rubro que ha definido mi labor docente fueron mis actividades vinculadas a proyectos de investigación, participación en congresos y en actividades académicas varias. A partir del inicio del semestre Agosto-Diciembre del 2009 y en los semestres subsecuentes, me incorporé a varios proyectos de investigación. Se me invito a participar como asistente en los trabajos del Cuerpo Académico Estado y Sociedad, coordinado por el Dr. Salvador Zepeda López, en donde a través de dicho Cuerpo Académico hemos potenciado el trabajo en proyectos con líneas temáticas tales como; Jóvenes, Sindicalismo, Procesos electorales, cultura política entre otros.

Respecto a la participación en congresos, he podido colaborar conjuntamente y de forma colectiva para distintos congresos con algunos de los docentes adscritos al PA de Ciencia Política, entre los que resaltan; el Congreso de Sociología en Baja California, el congreso en FLACSO - México, el Congreso de la Red Met en Sonora, el congreso en Tlaxcala entre otros. Respecto a la participación en otras actividades he participado en algunas conferencias organizadas por la coordinación del PA de Ciencia Política, por colectivos estudiantiles y por alguno cuerpos colegiados. El siguiente cuadro señala algunas de dichas actividades:

CUADRO 22
Actividades de apoyo a la investigación, congresos y conferencias

Actividades de investigación y otras	Proyectos de Investigación	Congresos	Conferencias
	"La condición Juvenil en Nayarit"	"II Encuentro Latinoamericano de Metodología en Ciencias Sociales	"Sujeto y políticas en la construcción del conocimiento
	"Las elecciones locales en Nayarit, 20011"	Coloquio "Vigencia de la Sociología"	"El quehacer del politólogo debate"
	"Las reformas universitarias desde la visión de los alumnos"	"El congreso latinoamericano y caribeño de Ciencias Soc."	"Teoría sociológica moderna"

Fuente: Constancias, Archivo Personal

Es a través de la descripción general de estos cuatro rubros, como llevo a cabo, en este apartado, una básica distinción y clasificación de lo que ha sido mi actividad laboral en la UAN. Pasaré a describir entonces en el siguiente y último punto lo referido a mi trabajo en el aula para concluir con la descripción de mi segundo apartado.

2.3 Mi labor docente en el Tronco Básico del Área - TBA - de la UAN; El trabajo en el “Aula”

Tal como se ha venido describiendo en los apartados anteriores, el Tronco Básico de área TBA, fue concebido como parte fundamental del nuevo modelo académico y eje vertebral en la estructura curricular que lo sustentaba, desde el cual se engarzaron tanto los Programas Académicos de reciente creación, Ciencia Política, Filosofía, Comunicación y Medios, como los ya existentes, Psicología, Ciencias de la Educación y Derecho. Siendo así, para el Área de Ciencias Sociales y Humanidades, el Tronco Básico Universitario, TBU, y el TBA representaron ese primer nivel de formación básica común, articulados en el primero y segundo semestre en la estructura curricular de cada programa académico ofertado a partir del semestre Agosto – Diciembre del 2003. De tal manera que en su elaboración, quedaron definidos sus objetivos, el total de créditos y los espacios curriculares que lo conformarían.

Dado mi perfil y formación académica en la Sociología y la Ciencia Política, La coordinación del TBA me extendió la invitación para colaborar permanentemente en la impartición y trabajo colegiado de tres Unidades de aprendizaje: Desarrollo político y Social de México, Fundamentos Teórico Metodológicos de la Investigación, e Introducción a la Sociología. Es importante destacar que en cada una de estas UEA del TBA se articulaban también academias, es decir que, por cada UEA existía la estructura de una academia, que venía funcionando también como cuerpo colegiado, desde el cual se definían las estrategias de aprendizaje, tal como se hacía en las academias de los Programas Académicos pero en su nivel Disciplina Profesionalizante. En el desglose general de la Formación Básica Común, con sus Unidades de Enseñanza Aprendizaje queda el siguiente cuadro:

CUADRO 23

Las Unidades de Enseñanza aprendizaje correspondiente al TBU y TBA, primero y segundo semestre del Nuevo Modelo Curricular

Áreas Formación Básica
<p style="text-align: center;"><u>TRONCO BÁSICO UNIVERSITARIO</u></p> <p>Unidades de Enseñanza Aprendizaje UEA's del Primer semestre.</p> <p>TBU Desarrollo de Habilidades del Pensamiento TBU Tecnología de la Comunicación y Gestión de la Información TBU Sociedad e Identidad Universitaria TBU Lenguaje y Pensamiento Matemático TBU Lengua Extranjera</p> <p style="text-align: center;"><u>TRONCO BÁSICO DE ÁREA (CSH)</u></p> <p>Unidades de Enseñanza Aprendizaje UEA's del Segundo semestre</p> <p>TBA Desarrollo Económico, Político y Social de México TBA Desarrollo Económico, Político y Social Mundial TBA Ética TBA Fundamentos Teóricos y Metodológicos de la Investigación TBA Introducción a la Epistemología TBA Introducción a la Sociología TBA Estadística Descriptiva</p>

Fuente: Plan de estudios Ciencia Política 2003

La labor que me tocó realizar entonces en cada una de estas tres Unidades de Aprendizaje puede describirse, de manera general, en función de tres ámbitos básicos: 1) El trabajo en academias, 2) Los contenidos temáticos a abordar y 3) Las dinámicas implementadas en el aula. En principio puede decirse que el trabajo en las academias, era la actividad que permitía articular los siguientes niveles del trabajo docente, es decir, donde los docentes se organizaban para dar cuenta de los contenidos temáticos de la UEA's y las dinámicas implementadas en el aula. Al tiempo que cada programa de las UEA's, en su temario, competencias y criterios de evaluación, era reelaborado y revisado por los propios profesores cada inicio de semestre. Para describir como es que el trabajo de los colegiados impactaba

directamente en la actividad del aula y en el proceso de enseñanza aprendizaje, pasaré a esbozar a detalle las condiciones *normativas* y *estructurantes* de dichos procesos.

De acuerdo a los lineamientos de la Reforma Académica implementada en la UAN a partir del 2003, el nuevo modelo académico que se estableció y que dio origen al modelo de Áreas de conocimiento, pasaba a sustituir al modelo basado en Escuelas. En el desarrollo de su ejecución, a través de la creación del área de Ciencias Sociales y Humanidades, como ya se ha explicado en los apartados anteriores, se dio paso a la implementación de los elementos que conformaban dicho modelo. Tales elementos contemplaban una serie de innovaciones que terminarían siendo el soporte a través del cual los nuevos programas académicos, adscritos al Área, se constituirían como oferta educativa y desde donde se estaría centrando su viabilidad.

Las tres principales innovaciones que impactarían directamente en el trabajo del aula, como parte de un proceso de enseñanza – aprendizaje, desde mi perspectiva fueron: el *modelo de competencias profesionales integrales*, que impactaría directamente en las prácticas y didácticas, a través de las cuales, los profesores tendrían que realizar el trabajo de aula, *El curriculum flexible*, que impactaría en la elaboración, por parte del estudiante, de su trayectoria escolar, ya que le permitiría elegir cursar las materias que él considerara, sin algún tipo de rigidez o seriación en el desarrollo de sus semestres, y *La evaluación*, que impactaría en los mecanismos para la ponderación y medición del aprendizaje, incorporando criterios tales como el portafolio de evidencias entre otros. Los elementos que fundamentaban dicho modelo por competencias quedaron expresados tanto en el Documento Rector como en el Nuevo Modelo Curricular.

De tal forma fue que con la implementación del nuevo modelo por competencias integradas, los docentes del Área de Ciencias Sociales y Humanidades, se vieron obligados desde el trabajo colegiado en Academias, a modificar su práctica pedagógica, e incorporar los elementos y los criterios que el modelo dictaba para

potenciar las capacidades necesarias en los alumnos que les permitiera desarrollar una competencia específica, definida en el programa de la Unidades de Enseñanza Aprendizaje como objetivo cumplir, según el tipo de curso que la definiera, ya sea Seminario, Taller, Curso u otro.

Siendo así, para describir mi trabajo en el aula, paso a clasificar las actividades realizadas en ella a través de identificarlas en tres niveles: 1) el aprendizaje basado en competencias, 2) la relación pedagógica y 3) la evaluación.

Nivel 1. Aprendizaje basado por competencias.

Según lo planteado por el Documento Rector (2002), el concepto de competencia básica se definió como “las capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de una profesión; en ellas se encuentran las competencias cognitivas, técnicas y metodológicas”. Al mismo tiempo que en el documento Nuevo Modelo Curricular se dejó clara la necesidad de “transitar de formas de trabajo académico y de procesos formativos tradicionales, hacia la flexibilidad y articulación de funciones, que se caractericen por su pertinencia con una realidad cambiante y mayores niveles de calidad mediante procesos y sistemas académicos, organizativos y administrativos, que permitan a la Universidad convertirse en espacio más abierto, dinámico, democrático e innovador” (Nuevo Modelo Curricular, 2002: 5)

De tal manera, al establecer el sentido de la competencia profesional, a ésta se le definió como “la articulación compleja de un conjunto de saberes, teóricos, metodológicos, técnicos y axiológicos que son puestos en juego para la intervención de la realidad en situaciones concretas que implican la tomas de decisiones y que se manifiestan como habilidades y destrezas específicas de alta complejidad (Nuevo Modelo Curricular, 2002: 13)

Con ello se dejó asentado entonces que la intención pedagógica de la competencia lo que buscaba era favorecer la construcción del conocimiento con base en una práctica educativa inductora de nuevas capacidades tomando en cuenta las

aptitudes y necesidades del los estudiantes, por tal motivo se estableció que el desarrollo curricular por competencias profesionales, favorecía “la motivación por el aprendizaje, ya que proporcionaba mayor libertad para la selección de métodos de estudio, investigación y problemas de mayor interés para el estudiante, vinculando la actividad diaria del aula, metodologías científicas, estructuras conceptuales y experiencias con la solución de problemas de situaciones reales” (Nuevo Modelo Curricular, 2002: 13)

Fue así que el trabajo del aula en su condición básica debía comenzar con la definición y elaboración del programa de cada Unidad de Enseñanza Aprendizaje vía el modelo de competencias profesionales. Por lo cual los profesores al definir en colegiado, la estructura el programa, debíamos dejar claros los requisitos y puntos básicos entre los cuales se destacaban la definición de la competencia a implementar y los saberes teórico, metodológicos y formativos que se promoverían durante el semestre en dicha Unidad de Aprendizaje. El siguiente cuadro muestra un ejemplo de Programa elaborado por Competencias Profesionales:

CUADRO 24

Competencias definidas en los programas de la UEA´s, y los saberes a promover

Unidad de Enseñanza - Aprendizaje	Competencia a desarrollar en el curso	Saberes a promover
Introducción a la Sociología	La unidad de competencia está centrada en el análisis de las condiciones en que surgió la Sociología así como de los fundamentos teóricos de la disciplina, de su estructura conceptual y su método. Lo anterior, con el propósito de dotar de algunos elementos generales que permitan la comprensión del devenir histórico de la sociedad, en una dinámica de cambio constante en los contextos geoecológico, social, económico, político y cultural.	Con base en los conocimientos teórico-metodológicos adquiridos, desarrollar capacidades que permitan al alumno identificar de manera precisa algunas de la(s) problemáticas sociales de mayor relevancia en la región, el país y el mundo, así como su formulación y tratamiento desde el punto de vista académico.
Fundamentos teórico Metodológicos de	Propiciar en los estudiantes una mirada crítica sobre el quehacer de las ciencias sociales, a partir de la apropiación de	Propiciar en los estudiantes una mirada crítica sobre el quehacer de las ciencias sociales, a partir de la

la Investigación	algunos elementos que les permita dar lectura de la realidad y la problematización de su entorno; proceso fundamental en la práctica de la investigación.	apropiación de algunos elementos que les permita dar lectura de la realidad y la problematización de su entorno; proceso fundamental en la práctica de la investigación.
Desarrollo Económico, Político y Social de México	En el curso se procura que el alumno desarrolle un conjunto de saberes, desde aquellos que tienen que ver con lo teórico y formativo hasta los meramente prácticos. Dentro de los primeros se debe involucrar en la comprensión de un cuerpo de conceptos-desarrollo, crecimiento, Estado, sociedad, política, globalización- que serán útiles para cursar otras materias socio-humanísticas. Dentro de los segundos, observará la importancia que tiene el conocimiento adquirido fuera del aula mediante técnicas de trabajo grupales.	Identificar las variables políticas, económicas y sociales que determinan cada etapa histórica del México independiente. Habilidades propias como interpretar el entorno social, elaborando para tal efecto resúmenes, síntesis, fichas de trabajo, etc.

Fuente: Plan de estudios Ciencia Política 2003

Nivel 2. La relación pedagógica.

En lo que respecta al proceso del aprendizaje, el nuevo modelo académico contempló un cambio en la manera como se debía abordar la relación pedagógica. Se partía de la exigencia para “centrar el proceso educativo en el aprendizaje a través de un desarrollo gradual de condiciones para crear ambientes educativos y aprendizajes que conduzcan al estudiante a descubrir y construir su propio conocimiento de manera autónoma y les posibilite potenciar las habilidades y capacidades para la solución de problemas. (Nuevo Modelo Curricular, 2002: 17)

De tal manera que para propiciar en el alumno tal condición, se establecía que en la relación pedagógica, el profesor debía asumirse más como un “facilitador, coordinador y orientador” que potenciara el proceso el aprendizaje, que como un profesor tradicional que basara su didáctica en una educación bancaria. (Freire, 1997)

Al respecto en el documento Rector se deja argumentada la intención didáctica de este giro pedagógico: “Bajo este modelo, es fundamental el papel del docente universitario para construir un sistema académico flexible, por créditos, multi y

transdisciplinario. A su vez, este sistema habrá de permitir al maestro, centrar su actividad en el alumno, facilitándole el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, en un marco colectivo de discusión, generación y aplicación de contenidos asimilados.” (Documento rector, 2002: 6)

De esta manera se entendía que la estrategia a implementar era el aprendizaje autónomo “visto como la facultad de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje a través de la participación activa del estudiante en la construcción de ambientes de aprendizaje con un apoyo externo hasta el logro de la autonomización de su desempeño” (Nuevo Modelo Curricular, 2002: 17)

La importancia de este tipo de aprendizaje radica en al menos tres aspectos: 1) Como actividad cognoscitiva, que permite el aprendizaje significativo; 2) Posibilita explorar, descubrir y producir conocimiento mediante procesos investigativos teórico-metodológicos; y 3) Promueve la autorregulación del aprendizaje y la solución de problemas.

De esta manera, el Nuevo Modelo Curricular, recupera lo que propone la UNESCO respecto a que el aprendizaje se configura a través de habilidades básicas: aprender a aprender; aprender a pensar; aprender a hacer, aprender a ser (UNESCO, 2005). En mi práctica docente la experiencia de recurrir a estrategias pedagógicas que generen competencias en los alumnos, implicó hacer uso de didácticas del aprendizaje vinculadas al modelo de competencias. Entre las didácticas más utilizadas durante la impartición de los cursos se encuentran:

CUADRO 25

Estrategias de clase implementadas en el aula para potenciar el aprendizaje por competencias.

Estrategia	Contenido
Mapa conceptual	Estrategia mediante la cual los diferentes conceptos y sus relaciones pueden representarse fácilmente.
Estudio de caso	El grupo analizar exhaustivamente un problema o caso particular partir de sus conocimientos, vivencias y

	motivación.
Foro	Presentación breve de un asunto por un alumno/orador, seguido por preguntas, comentarios y recomendaciones
Debate	Se elige un moderador, que se encarga de hacer la presentación del tema, así como señalar los puntos a discutir y el objetivo del debate.

Fuente: material didáctico del TBA

FOTO 18/19

Grupo del Tronco Básico de Área participando en una Dinámica Grupal. Semestre Agosto – Diciembre del 2010



Fuente: Archivo personal

Nivel 3. La evaluación.

En este tercer requerimiento, la evaluación se considera un resultado que permita otorgarle al estudiante un criterio ponderado de su desenvolvimiento y aprovechamiento en el proceso de enseñanza aprendizaje. En el Documento Rector al hablar del sistema de evaluación que requiere ser implementado para sustentar el nuevo modelo académico se señalaba que “Para permitir el éxito del Sistema de Créditos, se integrarán estrategias de evaluación de conocimientos y habilidades en los alumnos, en diferentes niveles. A partir de las propuestas de los Cuerpos Académicos, que conformarán bases de datos suficientes, los alumnos mostrarán su avance en el logro de los objetivos y metas académicas pretendidas en los espacios didácticos correspondientes” (Documento Rector, 2002: 13).

Siendo así, la definición de evaluación hecha por el Nuevo Documento Curricular, establece que “en un contexto de cambio del curriculum y de la práctica educativa, la evaluación debe concebirse como un diálogo y reflexión permanente sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje en el que intervengan tanto profesores como estudiantes, en un ejercicio grupal a través del cual vayan tomando conciencia de los aprendizajes que se van desarrollando” (Nuevo Modelo Curricular, 2002: 27)

En ese sentido la evaluación es pensada para el mejoramiento de las actividades que los docentes implementamos en los procesos de enseñanza – aprendizaje, buscando con ello dotar a los alumnos de los elementos necesarios que les permitan potenciar y desarrollar tanto procesos cognitivos como aprendizajes significativos en la implementación de prácticas activadoras de habilidades competitivas. De tal suerte que evaluar implica al menos 5 procesos centrales (Nuevo Modelo Curricular, 2002):

1. Identificar y delimitación el objeto o situación.
2. El establecimiento y utilización de criterios.
3. Obtención de información de manera sistematizada
4. Emisión de juicios
5. Toma de decisiones.

Las formas de evaluación utilizadas en mis cursos impartidos se signaron sobre los criterios ya establecidos por los profesores participantes en las Academias, los cuales son considerados como evidencias que permiten ponderar el aprendizaje: Entre los criterios considerados se encuentran:

- El portafolios,
- El Ensayo,
- El examen,
- La exposición.

En las dinámicas docentes para definir el programa de la Unidad de aprendizaje Desarrollo Económico, Político y Social de México del plan 2003, y en los trabajos colegiados de la Academia correspondiente, definimos como criterios de evaluación para implementarse en el programa de contenidos, la siguiente tabla:

Cuadro 26

Criterios de evaluación del desempeño de los alumnos decididos por academias.

7. EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DEL ALUMNO		
Evidencias de desempeño	Criterios de desempeño profesional	Campo de aplicación
Productos tales como el resumen de lecturas a discutir, disponibilidad para discutir en clase los puntos más importantes de éstas, así como también el conocimiento general del tema que se está tratando en clase.	Procesamiento e interpretación de la información de los textos que se discuten, poniendo especial atención en el manejo de términos apropiados en las discusiones.	Consolidación del proceso formativo, relacionado directamente con una cultura general acrecentada por lo aprendido en el presente curso. Dada la formación eminentemente social, tales conocimientos son directamente transferidos a su realidad profesional de manera inmediata.

Fuente: Plan de estudios Ciencia Política 2003

Cuadro 27

Porcentajes y criterios para definir la evaluación final de una Unidad de Aprendizaje

10. CALIFICACION	
Para integrar la calificación se enlistan, entre otros, los criterios que podrán tomarse en cuenta:	
<ul style="list-style-type: none"> • Examen de conocimientos • Portafolio • Participación durante el desarrollo temático • Ensayo 	<p style="text-align: right;">20%</p> <p style="text-align: right;">30%</p> <p style="text-align: right;">20%</p> <p style="text-align: right;">30%</p>
Los criterios que se elijan dependerán del tipo de unidad de aprendizaje.	
La calificación estará integrada por un mínimo de 4 de los criterios anteriores. El examen de conocimientos y el portafolio son obligatorios. Ninguno tendrá un porcentaje mayor al 50%.	
Para obtener la calificación aprobatoria, el estudiante debe cumplir con los criterios establecidos en el programa de estudios de la unidad de aprendizaje.	
Una vez determinada la calificación, deberá ser enviada a la instancia de administración escolar de la Unidad Académica.	

Fuente: Plan de estudios Ciencia Política 2003

Para concluir este tercer apartado me permito compartir un relato hecho por un profesor del Área de Ciencias Sociales y Humanidades, en donde hace referencia al tema del portafolio de evidencias como un criterio de evaluación del aprendizaje en los estudiantes, y que fue incorporado a las Unidades de Aprendizaje del TBA de los Programas Académicos. La intención de hacerlo es poder ejemplificar de primera mano, las maneras como los docentes de la UAN asumieron, comprendieron y vivenciaron parte de los cambios generados por la implementación del Nuevo Modelo académico en sus prácticas docentes:

“Cuando en nuestra universidad iniciamos a evaluar portafolios, era frecuente ver profesores por los pasillos universitarios llevando gran cantidad de todo tipo de carpetas, sobres u otros contenedores, durante algún periodo de evaluación. En el estacionamiento, eran frecuentes las imágenes de profesores llenando las cajuelas de sus autos con la gran variedad de portafolios para llegar a sus casas a evaluarlos. Algunos otros se hacían acompañar por estudiantes para que les ayudaran con tan pesada carga. Obviamente, una vez evaluados, era necesario repetir la operación: carga – descarga de portafolios.

Tal vez los docentes (la mayoría) iniciamos su práctica sin haberlo conceptualizado cabalmente; quizá los estudiantes no tenían el hábito de realizar tantas actividades o, probablemente, un poco de ambas partes. La realidad es que resulta un verdadero hallazgo hablar con un estudiante cuya experiencia con el portafolio sea grata. Los profesores que tenían a su cargo cuatro o cinco grupos con 50, 60 ó más estudiantes, vivían seguramente una verdadera pesadilla para evaluar los portafolios; quienes no estaban dispuestos a este martirio se limitaban a calcular la calificación por el número de cuartillas, la mejor presentación, los materiales más novedosos, y tal vez otras más ingeniosas.

¿Y qué decir de los estudiantes? Su experiencia no era la mejor. Estaban obligados a elaborar un portafolio con las evidencias de su aprendizaje, pero claro, cada profesor le indicaba qué evidenciaba su aprendizaje y cómo presentar las evidencias; también cada profesor le solicitaba formatos diferentes: desde el más sencillo hasta el más sofisticado, incluyendo una fotografía del estudiante para identificarlo mejor. Era una verdadera galería la reunión de portafolios; muy decorados, sobrios, coloridos, otros más cuya primera impresión invitaba a ni

tocarlos. Eran una colección de evidencias sí, pero seguramente en muchísimos casos, no de aprendizaje, tal vez sólo evidencias de querer aprobar, de cumplir, de responsabilidad.” (Romero, 2008:7)

Con la descripción anterior intento ejemplificar una condición que fue ocurriendo en el transcurso de los años posteriores a la implementación de la reforma académica, al menos en el Área de Ciencias Sociales y Humanidades, y desde la cual, me fui incorporando. En los aspectos específicos del actuar de los sujetos, docentes, alumnos, administrativas, y sus prácticas, existían condiciones que hacían visualizar el rechazo, la incapacidad o la inoperancia de los elementos propios del nuevo modelo educativo. Entre tales sujetos, se entendía poco o comprendía de forma limitada, la manera como se debía ejecutar el modelo en la práctica, sumado al hecho de que en la normatividad, tal como dirían algunos profesores, no se terminó por transitar totalmente del modelo educativo anterior al nuevo, es decir, se continuaba operando en la cotidianidad académica con el viejo modelo, mientras no terminaba por comprenderse a cabalidad.

Para dar cuenta de lo anterior trataré de esbozar en el capítulo 3 tales aspectos mencionados; una reforma que no logró implementarse como se esperaba, y un modelo académico que en la actualidad, dicho por diversos universitarios, se encuentra endeble y en situación de crisis, esperando un nuevo momento para ser replanteado.

Capítulo 3.

Un balance final del impacto que La Reforma académica y la creación del Área de Ciencias Sociales y Humanidades en la UAN.

“La globalización contra hegemonía de la universidad como bien público es entonces un proyecto político exigente que para que logre credibilidad debe sobrepasar los dos preconceptos contradictorios más enraizados: que la universidad sólo puede ser reformada por los universitarios y que la universidad nunca se auto-reformara...”

La universidad pública es hoy un campo social fragmentado y en su seno cohabitan sectores e intereses contradictorios. Es cierto que en muchos países, especialmente periféricos y semi periféricos, tales contradicciones aparecen latentes porque lo que domina es una posición de mantenimiento del status quo y del rechazo.”

Boa Ventura de Sousa

“Una institución es una máquina, y toda su estructura y funcionamiento han de ir prefijados por el servicio que de ella se espera. En otras palabras: la raíz de la reforma universitaria está en acertar plenamente con su misión. Todo cambio, adobo, retoque de esta nuestra casa que no parta de haber revisado previamente con enérgica claridad, con decisión y veracidad, el problema de su misión, serán penas de amor perdidas.”

Ortega y Gasset

“El peso burocrático de las instituciones provoca, por otra parte, un debilitamiento de la gobernabilidad institucional, al someter a los grupos y sectores de la institución a la regla de hierro de -¡eso no se puede!- como respuesta a toda acción innovadora o no prevista reglamentariamente. Como consecuencia, se van estableciendo rutas informales y procedimientos de facto para esquivar la rigidez de la estructura formal, lo que deriva en la constitución de un mercado de favores que propicia prácticas neo clientelares y corrupción.”

Eduardo Ibarra Colado

3.1 El camino por el que transito la Reforma y el nuevo modelo académico en el Área de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAN.

La trama que engarza la trayectoria de la reforma universitaria en el ACSyH, se puede definir sobre la base de movimientos oscilatorios, turbulencias, desgaste, y sobre todo incapacidad para poder concretar aquellos objetivos que se expresaron con la reforma universitaria impulsada hace más de diez años. Podemos definir el camino que ha transitado la Universidad tomando en consideración los momentos de reflexión y pausa que los mismos universitarios decidieron realizar sobre su propia práctica y actividad universitaria. Uno de ellos fue la organización del evento llamado “Foro 2008, Innovación de la educación media superior: Evaluación de la reforma Universitaria”, desde el cual se presentaron una serie de ponencias y mesas de diálogo para dar cuenta del proceso de la reforma y permitirse hacer un “corte de caja”, sobre lo que fue el propio proceso desde sus espacios académicos y cotidianos.

En dicho foro hubo voces que expresaron, desde sus experiencias individuales, la manera como participaron y se incluyeron en el proceso de reforma universitaria, sin embargo también hubo quienes llevaron una reflexión puntual sobre la parte estructural y normativa que acompañó dicho proceso.

Desde múltiples miradas se pudo señalar que a pesar de que la reforma seguía anclada y dependiente de procesos administrativos y de sinergias en el contexto general de la universidad, algunos de sus postulados tales como la creación del área de Ciencias Sociales y Humanidades, el funcionamiento de las Academias y la restructuración de los Diseños Curriculares, venían transitando de manera paulatina y conservando algunas dinámicas planteadas en el conjunto de los cambios señalados. (UAN, Foro 2008)

Rescatando los aportes que considero más importantes en referencia al balance que hicieron los participantes docentes del Área de Ciencias Sociales y Humanidades a dicho foro, respecto de la reforma, se pueden identificar algunas temáticas importantes en los siguientes puntos:

La infraestructura. Si bien el Área de Ciencias Sociales y Humanidades en su aspecto físico, se constituyó a través de la construcción de una nueva arquitectónica pensada en función de albergar, como área académica, diversos programas de licenciatura, la existencia de dicho espacio, pensado para concentrar las actividades académico-administrativas, generó por su condición, en palabras de los docentes, aislamiento, limitantes, incomprensión e incomunicación con diversas instancias universitarias, por lo que se tuvieron que establecer lazos de comunicación *ad hoc* en los ámbitos académico, administrativo, financiero e incluso estadístico. Sin embargo, por otro lado, el espacio geográfico del área le permitió a quienes lo habitaban generar cierta identificación específica respecto al resto de la universidad, dado que se distinguían y diferenciaban del modelo clásico o de escuelas que conformo en sus inicios la arquitectura universitaria.

En palabras del ex rector Omar Wicab, con el proyecto de la reforma se decidió cambiar el diseño del vestido de la universidad, para ello se buscó pasar del modelo definido en la década de los setentas, pensado en tres bloques, con una entrada principal exterior y un interior cerrado que albergaba a las escuelas e instalaciones deportivas, a un modelo de universidad red, integrado por áreas académicas que proyectara una imagen distinta para quienes transitaran por la propia universidad, con construcciones como la biblioteca central, el centro de idiomas o el propio edificio de sociales y humanidades (Wicab, Diplomado, 2013)

FOTO 20/21 Explanada de la torre de rectoría de la UAN



Fuente: Archivo Personal

FOTOS 22

Imagen panorámica de la Universidad Autónoma de Nayarit. 2013



Fuente: Archivos SETUAN

La planta docente. En el ámbito académico, se ha perdido la necesidad de mantener una difusión y discusión constante acerca del modelo académico, pues aunque se trabaja con esas bases, una buena parte del personal docente desconoce o no ha interiorizado el nuevo papel que debe desempeñar. Uno de los retos del modelo académico fue operar con el capital humano existente, la planta docente pasó

por un débil proceso de formación y actualización para identificarse y apropiarse del nuevo modelo, sin embargo en los hechos se ha dificultado el trabajo del aula, dado que aún quedan sin comprender aspectos como las competencias, la flexibilidad curricular o el trabajo colegiado. Tal como lo señalan algunas investigaciones hechas por los propios docentes, respecto al proceso de reforma donde señalan que “...los docentes universitarios no tienen una idea clara sobre la reforma y su proceso. Más aún, los que han participado en ella no tienen una claridad respecto a los fines y respecto a la misión universitaria...en el proceso de reforma el trabajo colegiado demanda tiempo y capacitación y eso fue lo que no se tuvo.” (Navarro, 2009:130)

Por otro lado, se cuenta con una planta académica que se ha expandido lentamente, generando con ello un desequilibrio dado que en la mayoría de las Licenciaturas que se ofertan en el Área, pues es baja la cantidad de profesores que cuentan con la *definitividad* de tiempo completo y esto hace que buena parte de las actividades de docencia sea realizada por profesores de contrato y de apoyo, sin permitirles la realización de otras actividades igualmente importantes para el modelo educativo, como son la investigación, el desarrollo de opciones terminales, la investigación o la vinculación y difusión de la cultura. (UAN, Foro 2008)

FOTO 23 / 24.

Reunión de los profesores del área de Ciencias Sociales y Humanidades con el Sindicato de Profesores de la Universidad Autónoma de Nayarit (SPAUAN)



Fuente: Archivo personal

Perfil docente, Academias y Cuerpos Académicos: En lo que respecta al perfil docente se presentó una condición específica, ya que se puso en marcha la oferta académica de los nuevos programas pero sin desarrollar mecanismos formales de selección del personal académico, ya sea por evaluación curricular o por concursos de oposición), lo que propició una serie de inadecuaciones del perfil profesional para cada programa. Es decir, en varios programas se comenzó a operar sin tener una planta docente con perfil adecuado, dado que su ingreso laboral a la institución, en la mayoría de los casos, no pasó por mecanismos de selección académico – profesional, sino por criterios de índole político, sindical o personal. Posteriormente, una parte de esos docentes, no han iniciado procesos de habilitación en el sentido de su propio ámbito de adscripción, y se han estancado o realizan actividades laborales fuera de la universidad. Es por eso importante señalar la necesidad de hacer valer los mecanismos de ingreso y promoción del personal docente que aún cuando están contemplados en el contrato colectivo de trabajo del Sindicato del Personal Académico de la Universidad Autónoma de Nayarit, en la práctica aparecen como letra muerta u olvidada.

Otro aspecto a señalar es el trabajo colegiado y los nuevos órganos de gestión académica. Sin embargo son los segundos los que, aún cuando en el papel y en el Documento Rector de la reforma, se consideraban la pieza clave de la organización y toma de decisiones académicas, han tenido que posponerse ante la resistencia de las fuerzas políticas internas de la propia universidad. Y es que a pesar de que se propuso de manera institucional la creación de los nuevos órganos de gestión académica, para garantizar una mejor organización y distribución del trabajo académico, como estructuras operativas para la toma de decisiones de manera colegiada, tanto el Consejo Coordinador Académico, Consejo de Área Académica, Consejo de Programa y los Coordinadores, aun no se han instalado, aunque en la práctica y en el actuar cotidiano del área funcionan de manera informal y sin aval institucional.

A pesar de ello los que si se han formalizado y definido como grupos colegiados con existencia efectiva son las Academias, tanto las del tronco de área como las de los diferentes programas. En éstos, se han conformado los diversos comités que garantizan el flujo de las actividades académicas al seno del área ya sea como comisiones de Diseño Curricular, Evaluación del Aprendizaje, Evaluación y Acreditación del Programa. (UAN, Foro 2008)

Junto a las Academias queda una tarea pendiente desde la cual se hacen esfuerzos para su conformación. Ésta es la definición y creación de los llamados Cuerpos Académicos definidos como los conductores efectivos que acompañaran todo el trabajo académico para, generar la investigación pertinente. Sin embargo hay que recordar que son los cuerpos académicos el punto frágil y tendón de Aquiles de la reforma, dado que su conformación ha sido escasa, raquítica e insuficiente. Razón por la cual el modelo de Área en sociales ha caminado lenta y discontinuamente. (UAN, Foro 2008)

Foto 25/26

Diplomado de actualización docente para profesores del Programa Académico de Ciencia Política. Junio-Julio 2013.



Fuente: Archivo

Flexibilidad curricular y movilidad estudiantil: En lo que respecta a la flexibilidad académica, ésta se fue desarrollando a partir de lo que ha sido la estructura curricular de los Programas Académicos definidos en la nueva propuesta del sistema de créditos. Ello permite que se dé una movilidad al interior del área por parte del estudiante en lo que concierne a su trayectoria académica, sobre todo al realizar la selección de sus Unidades de Aprendizaje para cubrir los créditos que le corresponden en el nivel de las Optativas Libres. Ya que tal como se plantea en el modelo, el estudiante tiene cierta libertad al elegir el tipo de optativas que quiere cursar en función de lo que el considere adecuado para su proceso de formación, haciendo que la oferta de optativas libres no se cierre sólo a su programa académico sino se abre a la oferta de optativas que se puedan ofertar en cualquiera de los programas en un momento dado.

Junto con ello se ha posibilitado la movilidad estudiantil interinstitucional, generando así que la duración de los estudios y el tiempo para concluir su carrera deje de considerarse en grupos generacionales compactos que inician y concluyen en el mismo tiempo su formación, para convertirse en una opción que determina el estudiante, según sus condiciones académicas para la selección de carga horaria realizada por periodo escolar, haciendo que cada alumno avance en sus créditos, según sus intereses y cantidad de créditos que ha elegido cursar por semestre. Este esfuerzo se ha consolidado en conjunto con el departamento de control escolar. (UAN, Foro 2008)

Foto 27 / 28

Tabla que registra la Movilidad estudiantil de los alumnos del Área de Ciencias Sociales y Humanidades. Ciclo escolar 2008-2009




Cuadro No. 115

Participación de Alumnos en Programa de Movilidad
Ciclo Escolar 2008-2009

Programas Educativos	Universidad Destino	Alumnos
Total		38
Programa Delfín		33
Ciencia Política	Colegio de la Frontera Norte	1
	Instituto de Investigaciones Sociales (UNAM)	2
	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente	1
Ciencias de la Educación	Universidad Autónoma de Chiapas	1
	Universidad Autónoma de Tlaxcala	1
Comunicación y Medios	Universidad Federal Rural Pernambuco	1
	Universidad Autónoma Metropolitana	1
	Universidad Autónoma de México	1
	Universidad Autónoma de Nayarit	1
	Instituto Tecnológico Superior de Cajeme	1
Derecho	Universidad Autónoma de Nuevo León	3
	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	2
	Universidad Nacional Autónoma de México	1
	Universidad de Guadalajara	1
	Instituto de Investigaciones Jurídicas	4
	Instituto Nacional de Ciencias Penales	1
	Universidad Autónoma de Nayarit	2
	Universidad Panamericana	1
	Universidad Central de las Villas de Marta Abreu	1
	Tecnológico de Monterrey	1
Centro de Investigación y Desarrollo del Estado de Michoacán	1	

Fuente: Unidad de Desarrollo Institucional, UAN



Fuente: Unidad de Desarrollo Institucional, UAN

Educación continua y estructura administrativa. Para muchos de los actores y sujetos que participaron en el proceso de reforma, ha sido lento el diseño y desarrollo de la implementación normativa de las directrices del nuevo modelo académico, ya que no han sido definidas a través de manuales de procedimientos o lineamientos con validez institucional, para clarificar las actividades sustanciales del proceso académico tales como titulación, prácticas profesionales, servicio social, tutorías o movilidad de docentes entre otras. Esto impacta directamente en el pleno funcionamiento del CSyH, que deja un vacío académico y administrativo ante la no existencia puntual de dichos reglamentos apropiados para darle viabilidad al modelo académico, afectando la estructura administrativa y académica que no deja de

responder a la lógica del modelo académico anterior, ni logra apuntalar en pautas institucionales que normen las prácticas requeridas para el nuevo modelo, lo que suscita en una fuente de incertidumbre y desorganización entre diversas instancias y repercute en el desarrollo de las funciones universitarias esenciales.

El otro punto es el referido a la oferta de una educación continua, pensada para atender las demandas del mercado laboral y social del estado. Sin embargo aunque el Área de Ciencias sociales cuenta con equipamiento para sus actividades docentes básicas, existen todavía rezagos importantes en laboratorios, talleres y otras instalaciones para los programas que impactan en la formación profesionalizante y en la educación continua, dadas las limitaciones mencionadas. Esto sumado además del crecimiento sostenido de la matrícula - organizada en grupos de veinticuatro estudiantes como máximo - ya ha provocado insuficiencia de aulas y espacios físicos para la docencia. (UAN, Foro 2008)

Comunicación organizacional. Uno de los aspectos más importantes que falta resolver para garantizar el funcionamiento adecuado de las áreas, es el relativo a la comunicación organizacional y administrativa necesaria para dar soporte a las actividades académicas. Se requiere una comunicación mínima que funcione básicamente como enlace entre las autoridades centrales, dado que las autoridades colegiadas de las áreas cumplen funciones académicas y la operación diaria demanda gestiones ante instancias externas. Ello deriva en que la estructura de la universidad no se ha modificado sustancialmente, y por consecuencia el Área de Ciencias Sociales no tienen interlocución con las autoridades universitarias en aspectos nodales tales como el financiamiento disponible para la realización de las actividades académicas y administrativas ordinarias y extraordinarias, las decisiones tomadas sobre la política institucional, los avances en los indicadores del desarrollo institucional, entre otros. Esto hace que en los niveles de mando y colegiados no exista una plena comunicación para la realización de un trabajo efectivo y articulado entre las instancias que conforman el Área. (UAN, Foro 2008)

Con la mención de los puntos anteriores se pueden trazar algunos rasgos por los cuales la reforma ha experimentado dificultades de materialización y de incapacidad para su aplicación, dejando una sensación y sentimiento colectivo de cierto desencanto o frustración entre quienes fueron partícipes del proceso de reforma, por no haber podido alcanzar las metas planteadas al inicio en los documentos base donde se establecían los objetivos que se deseaban alcanzar.

En palabras de los actores que vivieron la reforma hubo complicaciones en términos de no haber logrado dirigir adecuadamente entre los profesores, el proceso de modificación y cambio mencionando que: “como en todos los cambios, el camino para lograr su realización es sinuoso, escabroso y complejo. En esta institución se presentan inconformidades, inquietudes ante la incertidumbre que genera lo nuevo, y lo complejo está en la transformación de actitudes y prácticas. Por ejemplo, los profesores se sintieron afectados ante la posibilidad de desaparición de las unidades de aprendizaje que rutinariamente han trabajado, también revelan resistencias a cambiar sus prácticas, manifestadas con simulación y comentarios de *pasillo* en contra de la reforma, porque no se han asumido como sujetos del proyecto ni se han responsabilizado de lo que les *toca hacer*.” (UAN, Foro 2008)

Relaciones de Poder. Otro de los aspectos que más afecto en la implementación de la reforma estuvo vinculado al tema de las relaciones de poder al interior de la propia universidad, ya que una de las grandes problemáticas que enfrenta toda organización institucional es la confrontación entre intereses de grupo, y las relaciones de poder que entre ellos se establecen. Al respecto, algunas voces en el foro señalaban que; “no se han superado los obstáculos, sobre todo porque falta decisión, coraje y valor de la administración para romper con paradigmas e intereses de grupo, característicos de una lógica organizacional de tipo jerárquica, vertical, burocrática y funcionalista; lo que origina carencia de directrices claras que superen el vacío de responsabilidad y de poder responder para satisfacer las demandas e implicaciones que han surgido por la reforma.” (UAN, Foro 2008)

Foto 29/30

Inauguración del “*Foro 2008 Innovación de la Educación Media Superior y Superior: Evaluación de la Reforma Universitaria*” Tepic, Nayarit, 12 de agosto de 2008



Fuente: Comunicados UAN.

Lo que se evidenció entonces desde el inicio del proceso a la fecha es que surgieron actores a quienes se les asignaron funciones al margen y sin coordinación con algunas de las autoridades académicas mientras que otros fueron incorporados en las dependencias académico-administrativas aún cuando existía personal. En ese sentido las preguntas que a la distancia se hacen algunos de los actores que participaron activamente tanto en el diseño como en la implementación de la propia reforma son “¿Qué ocasionó el “entrapamiento” de la reforma: el vacío de directrices o la presencia de actores que querían tener el poder y/o recuperarlo? ¿Cómo ganar la confianza de los académicos en el proceso y lograr su decidida participación? ¿Qué se necesita para lograr la coordinación entre las dependencias, entre éstas y los actores?” (Diplomado, 2013)

Siendo así, el camino por el que se ha transitado en esta experiencia de reforma académica, tiene su impacto visible en ámbitos específicos como las áreas académicas, el curriculum y los docentes, impacto no precisamente positivo, pero si ilustrativo para comprender de manera general como ha sido su recorrido en estos años

En lo que respecta a las áreas académicas, solamente son dos, las que han podido funcionar bajo los lineamientos descritos por los documentos de la reforma, estas son, Ciencias Básicas e Ingenierías y Ciencias Sociales y Humanidades. Sin embargo, “su funcionamiento está lleno de vicisitudes e incidentes propios de una estructura organizativa funcional diferente a las de escuelas y facultades destinadas sólo a la docencia, ya que la concepción de área incluye la colaboración, la optimización de espacios y recursos y la integraciones de funciones sustantivas” (Anzaldo, 2009: 146)

A diferencia de las dos Áreas mencionadas, las otras tres, Ciencias de la Salud, Biológico Agropecuarias y Pesquera, y Económico Administrativas, siguen manteniendo el viejo esquema en la práctica, del modelo de escuela, funcionando de manera independiente, con su propia dinámica. La explicación de ello puede encontrarse en la forma en que se operó la construcción de estas áreas y en la lógica de funcionamiento de la propia institución. Uno de los señalamientos más constantes al respecto establece que, en la implementación, en el proceso de ejecución, la creación de las áreas en la Universidad no pasó por el consenso de los principales actores, y mucho menos por el cuerpo de directivos universitarios. Por el contrario, fue resultado del esfuerzo aislado de quienes, formalmente, asumieron esa responsabilidad directiva. Es decir que fueron frecuentes y recurrentes las dificultades generadas entre la estructura administrativa que existía con anterioridad a la reforma y los nuevas figuras académico-administrativas, creadas con la reforma, como lo son los coordinadores de área. Esta dualidad de mandos no ha podido ser superada en la actualidad. (Anzaldo, 2009)

En lo que respecta al curriculum, como se hizo explicito al final del capítulo anterior, no se ha podido desarrollar un adecuado entendimiento respecto a lo que implica el modelo por competencias y la flexibilidad curricular. La prisa por llevar a cabo el modelo dirían algunos, hizo que en la práctica no se pudieran dar las condiciones adecuadas en lo normativo, lo material y lo educativo para darle certeza y efectividad a los elementos que tanto el Documento rector como el Nuevo Modelo Curricular requerían. En palabras del ex rector Omar Wicab, la reforma se desdibujo

cuando se llevó para su operatividad a los comités curriculares de cada programa. (Wicab, 2013)

Desde ese contexto la problemática se presentó para los nuevos programas académicos, del Área de Ciencias Sociales y Humanidades, cuando los docentes implementaron el modelo desde su práctica y a la manera como lo habían entendido, de tal forma que la perspectiva curricular “en cada programa académico se interpretó de distinta manera o con variantes, un ejemplo fue la elaboración de programas de estudio sólo con cambios de nomenclatura o en el discurso, a veces contradictorio; en otros casos se vaciaron los programas existentes en los formatos establecidos para ello, haciendo énfasis en los contenidos y no en las competencias profesionales a desarrollar por el estudiante” (Anzaldo, 2009: 148)

En lo que respecta a los docentes y su práctica, a pesar del ímpetu mostrado los primeros años para apropiarse de aspectos importantes de la reforma, como participar en el proceso, implementar sus presupuestos y darle viabilidad y conducción, hubo la sensación de que la reforma quedó atrapada en su propio discurso. Empezar a hablar de la reforma implicó manejar en el discurso sus planteamientos, sus objetivos, pero llegado el momento de la materialización de éstos, de llevarlos a la práctica, surgieron impedimentos y contradicciones visibles según narran algunos docentes. “Una de las manifestaciones más dramáticas es el trabajo docente en el aula, ya que la transformación del sujeto es la más difícil, y por ende la práctica tradicional continúa vigente con vestigios de cambio: el uso del proyector multimedia, distribución de temas entre equipos de alumnos para exponerlos, sustituyendo el discurso del profesor, exámenes departamentales que sólo califican la capacidad de memorización del estudiante; aspectos que dan cuenta de una práctica diferente. ¿Dificultades en la apropiación del modelo educativo o simulación?” (Anzaldo, 2009: 149)

En palabras del ex rector Omar Wicab, las deficiencias con las que se topó la reforma y los obstáculos con los que no pudo lidiar fueron; una ausencia de planta docente con perfil, una labor didáctica tradicional opuesta al cambio, los grupos

sindicales con sus intereses, la falta de apoyo financiero por parte de la Subsecretaría de Educación Pública, pero sobre todo la ausencia notoria de la formación y madurez de una masa crítica de profesores que tomara la reforma como su bandera de lucha. (Wicab, 2013)

Foto 31/32

Diplomado sobre “Reformas Universitarias” Septiembre 2013, teniendo como invitados a los ex rectores Xavier Castellón (periodo 1999-2004) y Omar Wicab (periodo 2004-2010)



Fuente: Archivo Personal

Para darle conclusión a este apartado mencionaré lo que para algunos docentes fueron las principales problemáticas, aún no resueltas, en estos 10 años de camino transitado, a partir de que dieron inicio las actividades de la recién creada Área de Ciencias Sociales y Humanidades y su oferta académica de licenciaturas en el ciclo escolar Agosto Diciembre del año 2003.

La primera de ellas referida a la coexistencia de dos visiones y estructuras de modelo universitario, las Unidades Académicas y las Áreas académicas, que aún permanecen y cohabitan en la Universidad, representando un grave problema de funcionalidad , dado que no se ha decidido transitar hacia las segundas, generando con ello una serie de incongruencias “en los criterios que se utilizan para determinar las acciones a realizar creando un clima de confusión e incertidumbre en todos los actores que conforman la institución, Trabajadores, docentes y estudiantes.(Heredia, 2009: 7)

La segunda vinculada a las formas de implementar “lo académico” al interior de la vida universitaria, y poder así, transitar de una universidad de tipo tradicionalista, con esquemas rígidos y cerrados y planes de estudio obsoletos que fomenta una formación fragmentada y repetitiva que se desvincula de su entorno y que privilegia los aspectos político administrativo sobre lo académico, “hacia una nueva universidad que fomente el pensamiento crítico de sus estudiantes y egresados, teniendo un modelo flexible que propicie la vinculación de los conocimientos y en la que el aspecto académico sea el de mayor peso al momento de la toma de decisiones” .(Heredia, 2009: 7)

La tercera referida a la necesidad de buscar completar la etapa que dejó a la reforma inconclusa, por lo que es necesario revisar de nueva cuenta los marcos legales y jurídicos que permanecen desacoplados en el diseño institucional. Para ello se requiere implementar una adecuación y modificación al ámbito de la legislación universitaria que posibilite la existencia real de una universidad reformada, es decir; “se requiere darle vialidad a las estructuras surgidas a la luz de la misma reforma y revisar, modificar o, incluso, desaparecer las figuras que pudieran significar un obstáculo para el buen funcionamiento de la universidad ya instalada en la reforma.” (Heredia, 2009: 7)

Como cuarto y último punto se consideró urgente que se promoviera la aceptación de la reforma en todos los actores universitarios. Para ellos se exigió la existencia de una voluntad política que lo propiciara y se estableció que “todos los involucrados en las decisiones universitarios debían actuar a favor de la institución y establecer las condiciones para su desarrollo.” (Heredia, 2009)

Tales problemáticas al final del día, y en el transcurso de todo este proceso no pudieron ser cristalizadas. Muy por el contrario, el camino que ha recorrido la reforma parece haber llegado a un callejón sin salida, a un límite donde, tanto el discurso y el proyecto, han quedado inconclusos y a punto de la inanición. Para abordar el por qué de este contexto, o al menos el cómo, pasaré a esbozar el momento actual del Área de Ciencias Sociales y Humanidades y del ya desfallecido proceso de reforma de la

Universidad Autónoma de Nayarit, quedado para muchos, en un baúl de recuerdos, o en un plano de la conciencia colectiva olvidado o nostálgicamente arrojado.

3.2 En dónde estamos ahora. La situación actual del Área de Ciencias Sociales y Humanidades a más de 10 años de iniciado el proceso de reforma.

Para abordar el contexto actual que define al área de Ciencias Sociales y Humanidades, en su ciclo escolar Agosto-Diciembre del 2013, retomaré la línea de tiempo expositiva que plasme en los apartados anteriores. Para ello es necesario identificar la temporalidad de los tres periodos rectorales que conforman la etapa de 1998 a 2013. Siendo así, los trabajos de discusión y exigencia de cambios en la UAN, comienzan con el periodo rectoral de Francisco Castellón Fonseca con duración de 6 años, de 1998 al 2004, donde se sientan las bases para implementar la reforma universitaria, posteriormente se da la sucesión rectoral con Omar Wicab, abarcando el sexenio de 2004 al 2010, que le dará continuidad al proceso de reforma sin lograr implementarla en su totalidad, posteriormente se da paso al periodo actual de rectorado de la administración de Juan López Salazar, que abarca del 2010 a la fecha 2013.

El siguiente cuadro presenta a grandes rasgos y en una línea de tiempo los procesos más trascendentes que fueron determinando el rumbo de la Universidad Autónoma de Nayarit hasta la fecha actual 2013.

Cuadro 28

Línea de tiempo de las 3 administraciones rectorales de la Universidad Autónoma de Nayarit.

	Rectorado de Castellón Fonseca 1998 – 2004			Rectorado de Omar Wicab 2004 – 2010		Rectorado Juan L.
	1998-2000	2001-2002	2003-2004	2005-2006	2007-2008	2009-2010
Elección de Francisco Castellón como nuevo rector.	La UAN entra en crisis financiera. Se convoca a discutir el futuro de la universidad en mesas de análisis.	Se aprueba nueva Ley Orgánica para la UAN. El CGH aprueba el nuevo modelo y las nuevas carreras.	Se ofertan los diplomados de actualización docente. Cambio de rector, llegada de Omar Wicab 2005-2010.	Se llevan a cabo trabos de formación docente en el ACSyH. Se oferta el doctorado en ciencias sociales para profesores del ACSyH.	Se lleva a cabo el cambio de administración rectoral. Juan López es el nuevo rector de la UAN.	Se llevan a cabo los trabajos de modificación curricular de los programas académicos de la UAN.
Elaboración del Plan Institucional de Desarrollo 1999-2005.	Se definen las líneas de trabajo para la reforma académica. Se presenta el Documento Rector de la reforma.	La recién creada ACSyH comienza su ciclo escolar 2003-2004.	Profesores participan en los diplomados para el TBU.	Se lleva a cabo el Foro sobre la reforma Universitaria.		

Fuente: Documentos personales

La línea de tiempo que planteo, permite identificar el momento de quiebre o desajuste para el proceso de reforma universitaria, siendo precisamente con la coyuntura del cambio rectoral del año 2010. Si para la etapa final del periodo rectoral de Omar Wicab los ánimos docentes, como lo confirma el “Foro 2008”, expresaban un desgaste real y desencanto respecto a lo que fue todo el proceso previo de discusión, implementación y ejercicio de instauración de la reforma académica, con la llegada rectoral de Juan López Salazar, el proceso se estanco, se detuvo y prácticamente se dejó en un limbo institucional.

Las expectativas que se podían tener respecto al cambio rectoral iban enfocadas sobre todo al tema del modelo académico y al destino que correría la reforma universitaria, dado su desgaste e insatisfacción que representaba ya para esas fechas. Sin embargo durante el proceso de campaña y la toma de protesta del nuevo rector, Juan López, se dejaba claro que el discurso era otro y que la orientación y rumbo de la Universidad tirarían hacia un horizonte distinto.

FOTOS 33/34

Cierre de Campaña y toma de protesta del contador Juan López Salazar como nuevo rector de la UAN para el periodo 2010-2016.



Fuente: Comunicados UAN.

Al respecto los principales cambios que se dieron con la nueva administración rectoral iniciada en el año 2010, a la llegada de Juan López, fueron definidos con relación al nuevo viraje que la UAN tuvo en sus procesos internos. Dichos cambios se aplicaron con relación a la sustitución de coordinadores de Área y de Programa Académico del Área de Ciencias Sociales y Humanidades; junto con ellos también se dio paso a los nuevos nombramientos de dirección y gestión en las distintas secretarías que han conformado el organigrama de la UAN. Éstos a su vez, han modificado la jerarquización de mando y centralizado el poder en la UAN, ahora el control absoluto se encuentra en la secretaría de finanzas, la secretaria general y la secretaria académica; cambios orientados a delinear lo que sería el Plan de Desarrollo Institucional 2010 – 2017, denominado “visión 2030”, como guía y directriz de los próximos 6 años; y cambios en cuando a que se marcó una cierta distancia respecto al trabajo rectoral de las dos anteriores administraciones, al tiempo que se definió la necesidad de implementar un proceso de actualización curricular de cada uno de los Programas Académicos y licenciaturas que se han ofertado en el Área de Ciencias Sociales y Humanidades y en las otras Áreas de Conocimiento, dando como resultado nuevos planes curriculares modificados y actualizados al 2012.

En cada uno de dichos cambios los discursos respecto al modelo académico referido a la reforma universitaria, dejaron de ser mencionados y se generó una sensación de *impasse* respecto a lo que podría ser el futuro del proceso de reforma,

y se buscó darle una nueva gramática al discurso oficial en lo referente a las áreas de conocimiento y modelo educativo, vía los comunicados oficiales y las directrices del Plan de Desarrollo Institucional. De tal manera que la gestión rectoral actual ha quedado entrampada en un proceso de mando que en la práctica ha perdido rumbo, en el discurso ha perdido legitimidad y en la toma de decisiones se ha vinculado más a una perspectiva de eficiencia administrativa y planeación burocrática, por encima de una mirada académica, que es relegada en los hechos y sacrificada por una mirada burocrático administrativa.

Para ilustrar un poco más lo señalado pasaré a comparar lo que fueron los Planes de Desarrollo Institucional del rectorado de Omar Wicab y de Juan López, en sus contenidos básicos para con ello ejemplificar algunos aspectos.

Cuadro 29

Comparativo de los Planes de Desarrollo Institucional del rectorado de Omar Wicab 2004-2010 y de Juan López 2010-2016

MISIÓN 2004 - 2010	MISIÓN 2010 - 2016
<p>Formar profesionales de excelencia, impulsores del desarrollo integral y multicultural de la sociedad, que contribuyan a la solución de problemas a través de la generación y aplicación del conocimiento científico, con un alto nivel de competitividad, compromiso social y una visión global, crítica y plural.</p>	<p>La Universidad Autónoma de Nayarit es la institución pública y autónoma que atiende las necesidades de educación media superior y superior desde una perspectiva crítica, propositiva y plural, con compromiso social; generadora del conocimiento, asesora y consultora en investigación científica y tecnológica de organismos públicos, sociales y privados; y participa en el desarrollo integral y sustentable de Nayarit a través de su vinculación y de la extensión de sus servicios, reconociéndose en la riqueza de su diversidad cultural y honrando los principios de colaboración, equidad, tolerancia, solidaridad y convivencia democrática.</p>
VISIÓN 2004 - 2010	VISIÓN 2010 - 2016
<p>Somos una institución de educación superior de calidad, acreditada y certificada; que forma integralmente profesionales en ambientes de aprendizaje centrados en la solución de problemas comprometidos con los valores institucionales y las necesidades del entorno</p>	<p>Somos la Institución Educativa, Pública y Autónoma con reconocimiento nacional e internacional a la mejora continua de su calidad. Líder en la generación y aplicación del conocimiento y en la formación de estudiantes con compromiso social que sean capaces de transformar su entorno y elevar la calidad de vida de sus familias y la sociedad.</p>

Fuente: Plan de Desarrollo Institucional 2004-2010 y 2010-2016

Como bien se muestra en la tabla comparativa anterior uno de los principales cambios es la gramática del Plan de Desarrollo Institucional del rectorado de Juan López, en lo que respecta a su *misión*, al desplazar la frase “formar profesionales de excelencia”, que había planteado en el PDI del rectorado de Omar Wicab, y cambiarla por la frase “institución que atiende las necesidades de la educación media superior y superior”, dando el mensaje de que la prioridad no será la formación de profesionistas o capital humano, sino la cobertura educativa dentro del estado, criterio por lo demás significativo en las nuevas funciones de la Universidad para con el estado y con el mercado, como se mencionó en el apartado uno de este documento.

El segundo aspecto refiere a la modificación de la frase: “que contribuyan a la resolución de problemas” planteada en el PDI del rectorado de Omar Wicab, cambiándola por la frase “generadora de conocimiento, asesora y consultora”, muy en el tono del lenguaje empresarial. Criterios como éstos son los que pueden definir el cambio de perspectiva en cuanto al modelo académico - educativo y el abandono del discurso de la reforma universitaria.

Por otro lado en lo que respecta a la *visión* ocurre algo parecido. En tanto que en el PDI del rectorado de Omar Wicab aparece la frase: “Somos una institución de educación superior de calidad... que forma integralmente profesionales en ambientes de aprendizaje centrados en la solución de problemas” manteniendo cierta congruencia argumentativa con su *misión*, y con el aspecto del modelo educativo por competencias, en el PDI del rectorado de Juan López la frase que aparece es “Somos la Institución Educativa... Líder en la generación y aplicación del conocimiento y en la formación de estudiantes”. Con ello se deja claro que la gramática empresarial de liderazgo, permea toda la perspectiva del proyecto rectoral del contador Juan López Salazar.

En ese sentido otro de los aspectos que considero importante ubicar es el referido al modelo académico – educativo, que en cada rectorado, se presenta bajo distintos discursos y mirada. De tal manera consideró significativo observar nuevamente cómo la propuesta del Plan de Desarrollo Institucional -PDI- del rector

Juan López, extingue de su gramática, lo que fueron los elementos claves de la reforma universitaria, planteados en el Plan de Desarrollo Institucional del proceso rectoral de Omar Wicab. Al respecto en la tabla comparativa se señala:

Cuadro 30

Comparativo de los Planes de Desarrollo Institucional del rectorado de Omar Wicab 2004-2010 y de Juan López 2010-2016

Plan de desarrollo Institucional 2004-2010	Plan de desarrollo Institucional 2010-2016
<p data-bbox="272 667 792 695">LA NUEVA ORGANIZACIÓN ACADÉMICA</p> <p data-bbox="240 699 833 972">Como consecuencia del proyecto reformador que derivó en una nueva Ley Orgánica (aprobada en Agosto de 2003), y de un Estatuto de Gobierno (mayo,2004), la estructura organizativa de nuestra casa de estudios se transformó para atender las nuevas necesidades de organización y toma de decisiones, especialmente en el ámbito académico, donde se involucran de manera fundamental académicos y profesores</p>	<p data-bbox="1027 667 1360 695">MODELO UNIVERSITARIO</p> <p data-bbox="865 699 1435 783">Consolidar el modelo universitario como la primera de las políticas institucionales (no dice más)</p>
<p data-bbox="321 997 743 1024">EL NUEVO MODELO ACADÉMICO</p> <p data-bbox="240 1066 833 1213">La puesta en marcha del nuevo modelo académico buscar propiciar la autogestión del aprendizaje y la formación integral que combine capacidades técnicas y profesionales con una sólida identidad universitaria y compromiso social</p>	<p data-bbox="873 997 1425 1056">CONSOLIDAR EL FUNCIONAMIENTOS DEL MODELO UNIVERSITARIO</p> <p data-bbox="865 1066 1435 1617">Estrategias 1.3.1 Consolidar el modelo en sus tres dimensiones: educativa, académica y curricular, evaluando su funcionamiento con criterios de equidad, eficiencia, eficacia, innovación y pertinencia, considerando estándares internacionales de calidad. 1.3.2 Ajustar la normatividad, estructura, procedimientos y sistemas administrativos para que den soporte adecuado al desarrollo de las funciones sustantivas. 1.3.3. Evaluar la calidad y pertinencia de los programas educativos, a partir de las necesidades sociales y las condiciones del mercado laboral. 1.3.4. Impulsar la actualización curricular, tomando en cuenta las tendencias nacionales e internacionales de la educación.</p>

Fuente: Plan de Desarrollo Institucional 2004-2010 y 2010-2016

Como se observa en ambas tablas, mientras que en el PDI del rectorado de Omar Wicab la referencia a la reforma está vigente y se sustenta vía la nueva ley orgánica de la universidad, en el PDI de Juan López, tales aspectos ya no son

señalados, tan sólo se enfatiza la existencia de un modelo pero no se le define, manteniendo cierta ambigüedad en su estructuración. Por otro lado en lo que refiere al nuevo modelo educativo, con Omar Wicab se habla de “propiciar la autogestión del aprendizaje y la formación integral que combine capacidades técnicas y profesionales”, elementos claves del modelo propuesto por la reforma, sin embargo con Juan López, sólo se enfatizan las funciones sustantivas, la pertinencia y calidad de los programas educativos y su actualización curricular, dejando de lado toda referencia específica a los criterios y rasgos de modelo educativo alguno.

En tales condiciones la etapa rectoral de la administración de Juan López, al dar un viraje en la gramática y discurso respecto a la reforma universitaria, se ha ido enfocando en mantener un impasse universitario resaltando logros de indicadores que no parecen anclados a algún tipo de modelo educativo consolidado, pero que si permiten otorgarle a la universidad una imagen cosmética donde la apariencia de buen funcionamiento y vida universitaria permiten no fijarse en los aspectos estructurales o torales.

En ese sentido, los datos más importantes de la ficha técnica del Área de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAN, con respecto a los docentes, establecen que para el 2013 se cuenta ya con 172 docentes que participan en los diferentes programas. Del total, el 21 por ciento cuenta con el grado de licenciatura, el 61 por ciento con el grado de maestría y el 18 por ciento tienen nivel de doctorado. El 49 por ciento de la planta académica cuenta con perfil PROMEP; y sólo el 10 por ciento cuenta con reconocimiento en el Sistema Nacional de Investigadores. Sumando a los profesores invitados, la planta docente es de 217 profesores; de éstos el 55 por ciento es personal de base y el resto se divide entre personal de contrato y profesores invitados de otras áreas de la Universidad. (UAN, 3er. Informe de labores, 2013)

Algunos de los indicadores que más se enfatizan en el Área de Ciencias Sociales y Humanidades con la intención argumentar los logros obtenidos en los últimos años, son mostrados en los informes anuales de la administración rectoral de

Juan López Salazar. De tal manera que en lo que respecta a la oferta educativa del Área, se tiene el siguiente cuadro:

CUADRO 31
Oferta académica del ACSyH al 2013

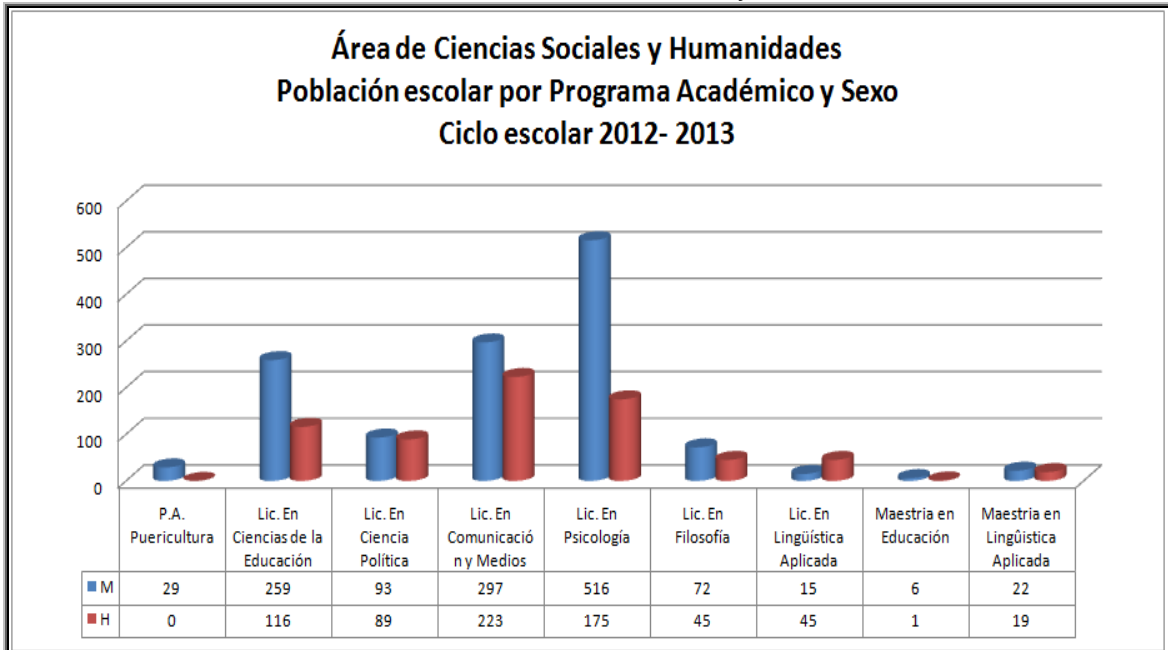
PROGRAMAS ACADÉMICOS	AÑO DE CREACIÓN
PROFESIONAL ASOCIADO	
Puericultura	2011
LICENCIATURA	
Ciencias de la Educación	1989
Ciencia Política	2003
Comunicación y Medios	2003
Psicología	2003
Filosofía	2003
Lingüística Aplicada	2010
MAESTRÍA	
Maestría en Educación	2012
Maestría en Lingüística Aplicada	2010
DOCTORADO	
Ciencias Sociales	Inicia en agosto 2013

Fuente: 3er. Informe de labores, rectorado Juan López Salazar, 2013.

En el cuadro anterior queda reflejado que el total de programas de licenciatura ofertados en el Área es de seis, uno de profesional asociado, dos programas de maestría, y uno de doctorado. Tales datos enfatizan la existencia, en poco tiempo, de un posgrado que se está consolidando junto a un nivel de licenciatura en expansión

En lo que refiere a la totalidad de la matrícula estudiantil del Área de Ciencias Sociales y Humanidades, para el periodo Enero – Junio del 2013, se contabilizó en un total de 2 mil 22 alumnos, de los cuales 29 correspondían a Profesional Asociado; 48 a Posgrado y Mil 945 a licenciatura. De la matrícula total, el 65 por ciento corresponde a mujeres y el resto a hombres. La tabla siguiente muestra la distribución señalada:

FOTO 35
Matrícula del Área de Ciencias Sociales y humanidades. Año 2013



Fuente: 3er. Informe de labores, rectorado Juan López Salazar, 2013.

En una glosa general que resume las cifras más importantes del Área para el año 2013, en lo que respecta a sus indicadores institucionales y su capacidad académicas, pasaré a mostrar dos tablas significativas en las que puede observar por un lado el total de estudiantes que conforman los programas académicos del Área, desglosados por nivel, incluyendo al número de ingreso, egreso y titulados, y por el otro la conformación de los docentes en cuanto a sus grados académicos, el total de cuerpos académicos que se han conformado y los productos de investigación que han desarrollado.

FOTO 36
Síntesis de los principales indicadores del Área.

COMPETITIVIDAD	
PROGRAMAS EDUCATIVOS	
Total de PE de la Unidad Académica*	11
ESTUDIANTES	
Matrícula total de la Unidad Académica	2022
Matrícula de los PE de Profesional Asociado	29
Matrícula de los PE de Licenciatura	1945
Matrícula de los PE de Posgrado	48
Número de Estudiantes de Nuevo Ingreso 2012-2013	447
Número de Egreso en 2012	218
Número de Titulados en 2012	200
CAPACIDAD ACADÉMICA	
PERSONAL DOCENTE	
Número de Profesores de Tiempo Completo (PTC)	153
Total de PTC con Posgrado	123
Número de PTC reconocidos en el S.N.I.	14
Número de PTC con Perfil deseable PROMEP	66
CUERPOS ACADÉMICOS	
Total de Cuerpos Académicos (CA)	8
Número de CA Consolidados	1
Número de CA en Consolidación	3
Número de CA en Formación	4
**PRODUCTOS DE INVESTIGACIÓN	
Total de Productos de Investigación	24
Número de Libros o capítulos de libros	18
Número de Artículos en revistas indexadas/arbitradas	6

Fuente: 3er. Informe de labores, rectorado Juan López Salazar, 2013.

Los datos anteriores mostrados en las tablas y vistos de primera mano pueden mostrar el volumen de estudiantes y docentes que conforman el ACSyH, dando una imagen optimista donde poco a poco se va consiguiendo la consolidación académica. Sin embargo lo que se busca señalar y enfatizar es, más bien, la importancia de aquellos aspectos que están referidos a la orientación y rumbo que ha tomado la propia institución y en los que parece haber quedado entrapada, o incapacitada para viabilizar. Esto ha dejado una sensación de imposibilidad para materializar las tareas pendientes que aún se tienen, tales como la consolidación de un modelo académico claro y definido, una normatividad que permita su desarrollo, la consolidación de su planta docente y la cobertura educativa.

Y es que justo cuando se va a llegar a la mitad del sexenio de la gestión de Juan López Salazar, y al hacer la revisión del aquí y el ahora, y del dónde estamos, que obligue a responder a la situación actual del Área desde su conformación, se tienen más preguntas que respuestas, más dudas e incertidumbre que definiciones

claras de lo que se quiere y busca tanto en el modelo educativo como en el rumbo de la propia Universidad.

En el balance final del dónde estamos se deja una sensación de desgaste discursivo y desencanto en lo referido a los temas de la reforma universitaria, en palabras del ex rector Javier Castellón, después del rectorado de Omar Wicab “se entró a una dinámica de letargo, se vive un reflujo como en los noventas” (Castellón, diplomado 2013)

Lo que queda claro por ahora es que el mayor reto que se tiene está referido al compromiso para la construcción de una masa crítica de profesores que le dé horizonte y sentido al trayecto que tome la universidad, con la responsabilidad para hacer efectiva la toma de decisiones y donde se establezcan las condiciones necesarias para el desarrollo y funcionamiento de un nuevo proyecto de universidad que sea encabezado obligadamente por la mirada crítica y reflexiva de la masa docente.

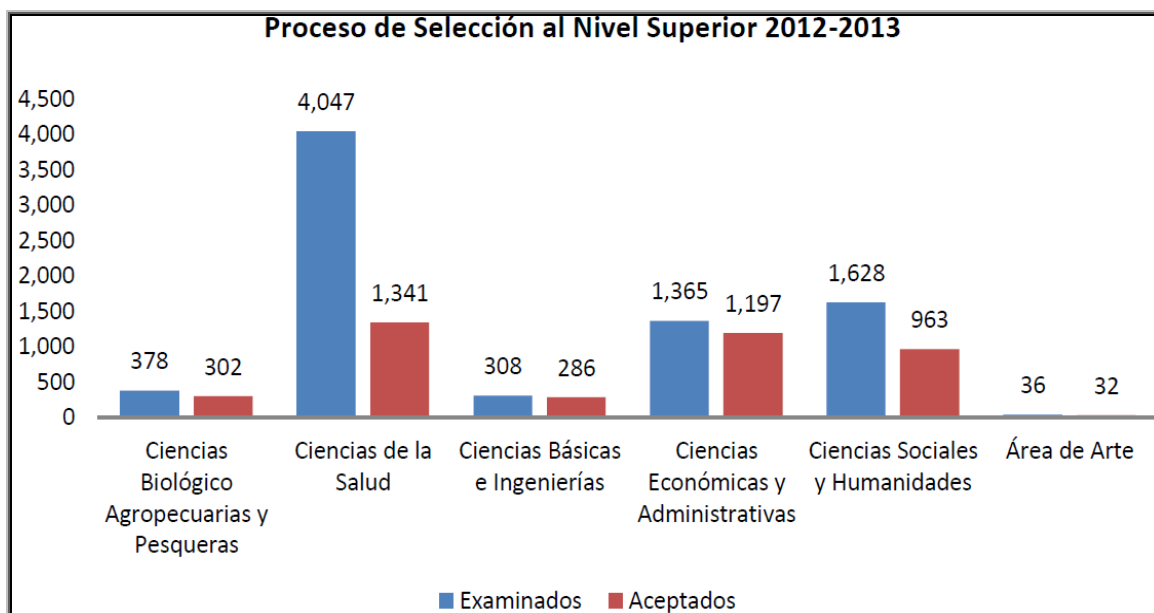
Y es que a pesar de que el Área de Ciencias Sociales y Humanidades representó en su momento la instancia quién encabezaba y llevaba a cuestras la responsabilidad para la materialización de la reforma universitaria, en el proceso distintos aspectos fueron minando y debilitando su posición. El proceso de reforma quedó entrampado entre múltiples voluntades y víctima de coyunturas políticas específicas, que hicieron que la condición actual de la universidad haya dejado de lado el discurso de la reforma, entre otras cosas porque dicho discurso se desgastó, se deslegitimó y erosionado quedó relegado en el imaginario colectivo universitario.

Lo que no se puede negar ni dejar de lado es la importancia que aún tiene el Área de Ciencias Sociales y Humanidades comparada con las otras Áreas nominalmente existentes, en cuando menos 3 aspectos:

- 1) **Índice de aspirantes para cursar alguna licenciatura en el Área**, donde la cifras señalan que después del área de Ciencias de la Salud con 4047 examinados, el área de Ciencias Sociales y Humanidades es la más solicitada

con 1628 examinados (aspirantes que realizaron examen de ingreso), pero de igual forma es la segunda, en porcentaje, con menos aceptados ya que sólo aceptó para este último un porcentaje del 59%, siendo Ciencias de la Salud la que menos acepta con tan solo 33% de aceptados.

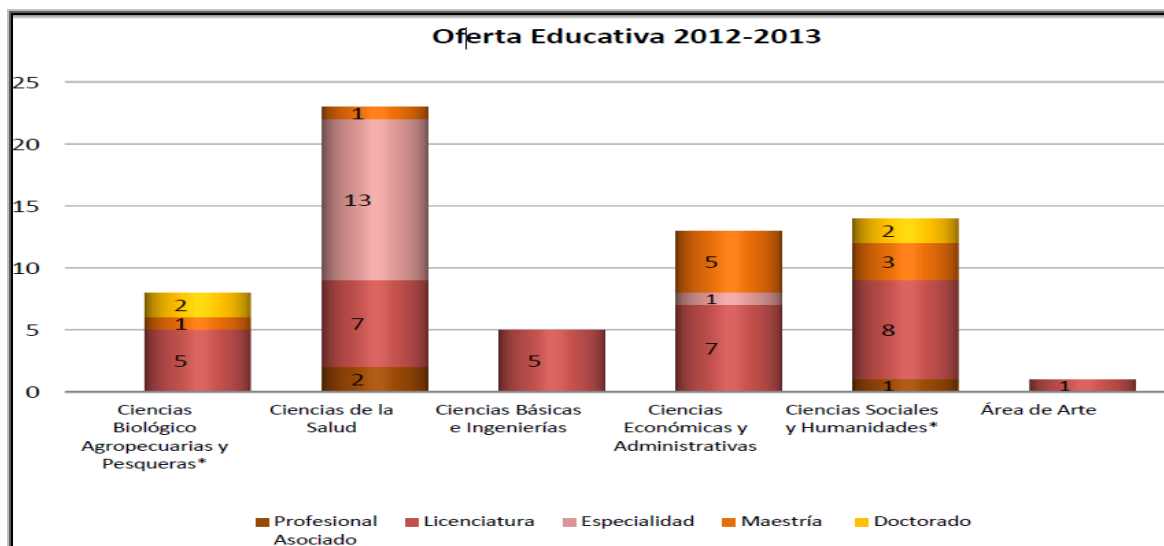
FOTO 37



Fuente: 3er. Informe de labores, rectorado Juan López Salazar, 2013.

- 2) **volumen de la oferta educativa**, Respecto al total de las Áreas con su oferta educativa, la de Ciencias Sociales y Humanidades es la segunda con mayor volumen, tan sólo detrás de Ciencias de la Salud, con un total de 8 licenciaturas tres maestrías, dos doctorados y una de profesional asociado. La importancia de estos datos radica en comprender la dimensión potencial que tiene el área para con su oferta educativa pensando en su diversificación. Aquí la tabla:

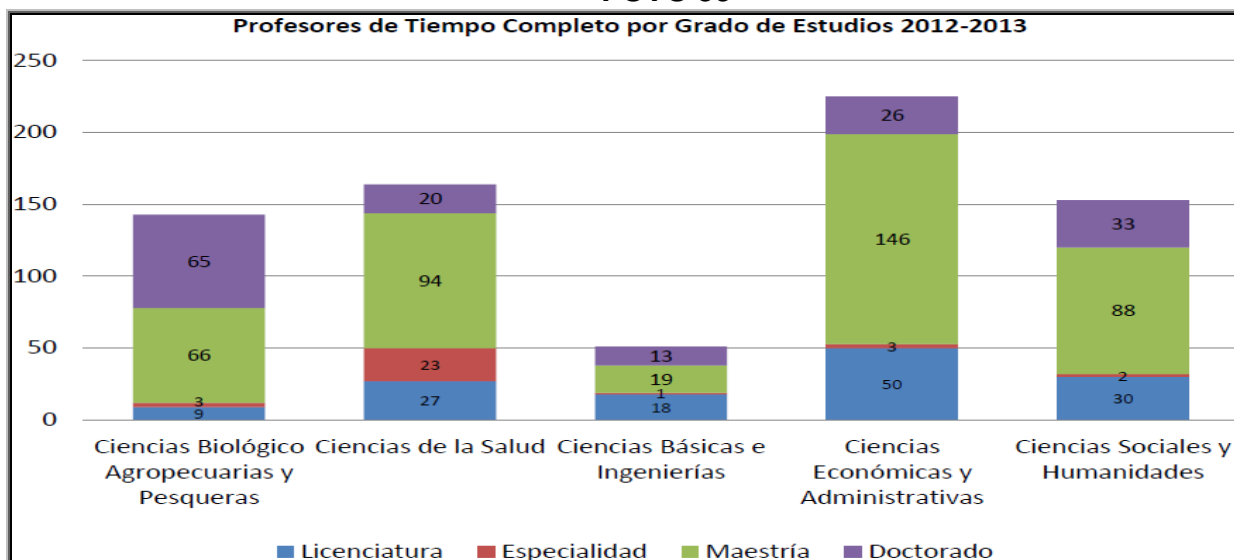
FOTO 38



Fuente: 3er. Informe de labores, rectorado Juan López Salazar, 2013.

- 3) **profesores de tiempo completo.** En lo que respecta a los profesores de tiempo completo, el Área de Ciencias Sociales y Humanidades se mantiene en crecimiento con un total de 153 docentes PTC, distribuidos en 30 de licenciatura, 2 de especialidad, 88 con maestría y 33 con doctorado. Tales cifras colocan al Área respecto a las demás Áreas con una planta académica sólida y en expansión.

FOTO 39



Fuente: 3er. Informe de labores, rectorado Juan López Salazar, 2013.

Con lo anterior mostrado en este apartado queda indicado que el *aquí y el ahora* de la Universidad Autónoma de Nayarit y del Área de Ciencias Sociales y Humanidades, atraviesan por un proceso de crisis y vacío de horizonte, que aún no logran ser re-definidos del todo por la comunidad universitaria, en tales condiciones, y a la mitad del camino del rectorado de Juan López, parece ser que tanto el proyecto de reforma universitaria, como el rumbo que ha tomado la institución, y las dinámicas de la comunidad universitaria, junto con el quehacer cotidiano de los sujetos que conformamos el Área de Ciencias Sociales y humanidades, han entrado en una lógica de *empantanamiento* de la cual aún no puede visibilizarse su re-constitución.

3.3 A manera de conclusión

Para dar cuenta de las transformaciones acaecidas en las Instituciones de Educación Superior y las Universidades Públicas durante las últimas décadas diversos investigadores consideraron importante la necesidad de abrir un debate acerca de los cambios que han surgido en la zona de América Latina, con el desarrollo de la llamada sociedad del conocimiento, “para explicar el papel que han jugado las instituciones de educación superior en la conformación de nuevas expresiones de sociedad, de cultura, de relaciones sociales, de economía, de globalidad, de movimientos y cambios locales intensos, de regionalización y de conformación de bloques subregionales o regionales diversos y contrastantes” (Didriksson, 2001)

En ese balance se definió que las instituciones de educación superior estaban destinadas, en consecuencia, a llevar a cabo un papel fundamental en las llamadas sociedades del conocimiento, que las obligaba a implementar cambios fundamentales en sus modelos de formación, de aprendizaje y de innovación, al interior de sus estructuras organizativas. (Didriksson, 2001; Casanova, 2001; Ibarra Colado,)

En ese sentido se identificó que para inicios del siglo XXI, la agenda de las universidades públicas, sobre todo en México, empezó a cambiar de forma significativa. Se pasó de temas tales como la atención a la cobertura de la demanda social, a temas como el crecimiento exponencial de la matrícula; de la descentralización institucional o de la planeación institucionales, a la insistencia en temas como la evaluación y la acreditación, al uso y manejo de la contracción financiera y a los programas de recursos extraordinarios condicionados a la competitividad, al cobro de colegiaturas y al incremento de los recursos propios, a la mercantilización y a la intervención de los organismos financieros internacionales. Esto generó que los actores tradicionales del cambio en las universidades, tanto los estudiantes y como los sindicatos, hayan pasado a un plano menos protagónico con respecto a lo que fueron las reformas universitarias decidiendo concentrarse un poco más en sus reivindicaciones gremiales. En contraste quienes han alcanzado un mayor

interés y dinamismo, han sido los investigadores y los directivos académicos universitarios, “ya que se han convertido en los actores más relevantes en la definición de los cambios internos y externos de las instituciones.” (Didriksson, 2001)

De tal manera y con referencia a los nuevos escenarios que se identificaron para las Universidades públicas, resaltó la intencionalidad para promover un tipo de profesional orientado a alcanzar un alto nivel técnico-académico que lo colocará en condiciones de poder competir en un mercado global demandante. Siendo así lo que se busca es poder “proporcionar al mundo un ejército de profesionistas que conformen un -capital humano- consecuente con las necesidades laborales de la sociedad del conocimiento, traducidas en un alto coeficiente costo-beneficio a nivel global, implica asumir la necesaria y profunda transformación de la gestión educativa tradicional, que permita articular efectivamente la educación en uno de los factores claves del progreso y crecimiento de los países.” (Romero, Leticia: 2008, p.22)

Ante dichas condiciones la universidad pública en nuestro país, tal como ya ha sido mencionado, se vio en la necesidad de modificar tanto sus funciones como sus propósitos con la intención de poder acreditarse y competir como una institución de calidad orientada a ofrecer sus servicios educativos para un gran mercado que delinea el tipo de profesionistas que deberá promoverse como parte de los nuevos requerimientos del mundo global.

De tal manera, la mayoría de los procesos de reforma universitaria en las universidades estatales, incluida la Autónoma de Nayarit, tomaron dicha dirección o asumieron tales directrices. Sin embargo en el trayecto, no pudieron evitarse tensiones, que emergieron y fueron resultado del mismo proceso de reforma implementado al interior del propio sistema de educación superior. (Rubio, 2006)

En tales circunstancias, puede decirse que dichas tensiones jugaron un papel importante al momento de materializar, potenciar o inhibir los procesos de reforma universitaria acontecidos en cada experiencia o caso. Respecto al proceso de reforma que se vivió en la UAN, junto con la creación del Área de Ciencias Sociales y Humanidades, se puede establecer una referencia o relación respecto a cómo, tales

tensiones, impactaron e influyeron en el proceso mismo y en la vida interna y cotidiana de los sujetos y su vínculo con la institución universitaria.

Siendo así, la primera tensión refiere a la dificultad de lograr la coordinación efectiva en la aplicación de las políticas nacionales, estatales e institucionales. En lo que respecta a la UAN, se mantuvo una cierta tensión al momento de articular y adecuar sus planes de desarrollo institucional, respecto a los planes de desarrollo a nivel estatal y federal, ello en parte a los desfases que se presentaban en los periodos de gobierno de los tres niveles, para coincidir en los tiempos de los diseños y elaboración de los mismos, y también a las maneras como se interpretaban los vínculos y estrategias plasmadas en los contenidos de cada documento, generando en algunos casos objetivos contradictorios o estrategias desarticuladas o desajustadas, sin vínculo alguno con lo expuesto en los contenidos de cada uno de los planes.

La segunda tensión refiere a la discrepancia entre tales políticas y las costumbres, intereses, visiones y reglas del juego que establecen los diferentes actores del sistema. Ello implicó en la UAN la necesidad de obligar a los miembros de la comunidad universitaria, tanto académicos, como trabajadores y estudiantes, a ceñirse a los nuevos parámetros que marcaban los cambios en los modelos académicos y de aprendizaje, plasmados en los documentos de la reforma universitaria, sin embargo, en muchos de los casos, procesos como, las competencias, las acreditaciones, las tutorías, las evaluaciones, eran vistas por los miembros de la comunidad universitaria como políticas que alteraban y trastocaban tanto sus intereses, como costumbres y visiones, por lo que la implementaciones de dichos cambios, generaban resistencias o inconformidades, inhibiendo en la práctica su aplicación.

La tercera refiere a tensiones resultado del debilitamiento de las capacidades de los gobiernos federales y estatales para financiar el desarrollo de las instituciones públicas y las diferencias entre los índices de costo anual promedio por alumno. Sin duda para la UAN como para la mayoría de las universidades públicas estatales, el

subsidio recibido a nivel federal y estatal representa una principal limitante que la deja maniatada y dependiente a la transferencia presupuestal de dichos ámbitos, por lo que constantemente enfrenta crisis financiera y asfixia presupuestal que limita y constriñe su desarrollo en todos los rubros. Ello obliga a las administraciones rectorales a generar estrategias de financiamiento cada año, que desgastan y erosionan la vida interna institucional, entre otras cosas porque se ponen en riesgo las metas y objetivos planteados en los programas institucionales ante la carencia o escases de recursos que impiden mantener la solvencia y liquidez en la institución para implementarlos y llevarlos a cabo.

La cuarta refiere a tensiones crecientes por la demanda de una educación de mayor calidad y pertinencia, con procesos de acreditación y evaluación externa; con respecto a la UAN, esta tensión impacta sobre todo en los mecanismo de evaluación y acreditación implementados al interior de la institución y que colocan, tanto a docentes como administrativos, en una lógica de confrontación e insatisfacción ante la necesidad de cumplir con tales procesos, de manera permanente, cediéndoles gran parte del tiempo laboral para su consecución, y limitando o restringiendo otros rubros tales como, investigación, formación, actualización, didáctica. El docente siente que se la pasa más en procesos de acreditación y evaluación externa, en llenado de formatos y expedientes que en potenciar su práctica docente, o su capacidad investigativa.

Por último la quinta y última refiere a tensiones dadas entre la instituciones y las agrupaciones sindicales por cuestiones financieras y la distribución de los recursos; y es que en el modelo de gobierno de la UAN, el máximo órgano decisor es el Consejo General Universitario, sin embargo en torno a él se aglutinan los sectores que representan a los intereses de toda la comunidad universitaria, estos son, el Sindicato de trabajadores Administrativos SETUAN, Sindicato del Personal Académico SPAUAN, y la Federación de Estudiantes FEUAN, agrupaciones que pueden entrar en tensiones y conflicto permanente con la institución por condiciones tales como la renegociación de los contratos colectivos de trabajo, los recursos para

becas, movilidad, formación, infraestructura o intereses de poder e influencia al interior de la propia universidad.

Cada una de estas tensiones que se han señaladas, pueden ser consideradas también como variables que tuvieron cierta influencia en la manera como fue acogida, comprendida e implementada la reforma universitaria al interior de la Universidad y en cada una de las escuelas. A primera vista, puede señalarse que dichas tensiones tienen aún presencia y emergencia en la vida académica del Área de Ciencias Sociales y Humanidades, alterando, modificando y trastocando su operatividad y funcionamiento. Para entender a profundidad dicho impacto habría que darse a la tarea de implementar un proyecto investigativo, a manera de hacer reflexiva y analítica cada una de las cuestiones planteadas en los 5 niveles de tensión y conflicto.

Para finalizar este trabajo considero pertinente recuperar lo que Lanz Rigoberto (2006) refiere respecto a las reformas estructurales y en los modos de pensar dentro de un proceso amplio de reformas universitarias que impactaron en la educación superior de los países latinoamericanos y que en cierto sentido también pueden ser referidas a lo ocurrido en la Universidad Autónoma de Nayarit.

En función de mis 4 años de trabajo académico y colaboración docente en el Área de Ciencias Sociales y Humanidades, a través del programa académico de Ciencia Política, puedo establecer que la reforma universitaria en esta Universidad atravesó por un proceso discontinuo y heterogéneo que se puede identificar con la materialización trunca de una reforma integral, y de la implementación de una reforma estructural débil y limitada para hacerse acompañar conjuntamente de una reforma en los modo de pensar. Esto es, que mientras se lograban materializar cambios graduales en la ley orgánica universitaria, en el estatuto de gobierno de la universidad y en el documento rector de la reforma universitaria, la reforma concerniente a los modos de pensar no logró cristalizar ni tener el impacto esperado para la consecución de esa reforma integral esperada.

La reforma estructural se vio acompañada por una coyuntura política en Nayarit que permitió a la UAN la implementación de los cambios jurídicos necesarios

para sentar las bases de una reforma académica integral, sobre todo en los aspectos de la modificación a su ley orgánica y en la aprobación del documento rector de la reforma universitaria, sin embargo, aún cuando estos aspectos podrían dejar buenas bases para la viabilidad y materialización de la reforma, el segundo aspecto y no menos importante, el referido a la reforma en los modos de pensar, no ejerció el impacto esperado, es decir no se materializó. Los sujetos de la reforma lejos de asumir el cambio y la transformación, se *sujetaron* a las formas tradicionales desde las cuales se limitaba la posibilidad de ruptura o cambio, como condiciones que la propia reforma requería para su consecución.

En este último aspecto, la reforma en los modos de pensar, orientada a la creación de una masa crítica de docentes que entendiera cabalmente las dimensiones de la reforma universitaria, para impulsar un cambio en las prácticas, perspectivas y mentalidad de los miembros de la comunidad universitaria, no logró materializarse. En el proceso no logró gestarse una ruptura con el modelo tradicional, que pudiese generar una apropiación de los elementos requeridos para la materialización del nuevo modelo de la reforma. Los sujetos, al interior del Área de Ciencias Sociales y Humanidades sobre todo, siguieron manteniendo sus viejas prácticas tradicionales y lejos de asumirse como aquellos que podrían llevar a cabo los lineamientos del nuevo modelo, desde una postura crítica y de quiebre, mantuvieron una actitud de cierto escepticismo y al final de desapego a lo que en su conjunto implicó la reforma universitaria.

De tal manera que para la etapa actual, fines del 2013, el modelo de reforma universitaria parece haber quedado en el olvido, con un discurso desgastado que requiere su replanteamiento, y con un proyecto de universidad que parece extraviado, sin rumbo y sin la férrea convicción de querer reconfigurarlo.

En palabras de los ex – rectores Javier Castellón y Omar Wicab, (diplomado 2013) la reforma universitaria que fue iniciada en la UAN, a partir de 1999, cumplió un ciclo, y llegó a sus propios límites. Para ambos la Universidad está viviendo un proceso de *reflujo* donde los cambios que se implementaron para materializar el proyecto de

reforma universitaria han tomado rumbos diferentes. Esto ha generado la emergencia de condiciones reales y no previstas que fueron frenando y limitando el proceso de reforma. Lo que se tiene ahora es un *impasse*, un momento de inflexión, desde el cual la Universidad debe hacer una pausa para replantear aquellos aspectos que fueron quedando en la indefinición, y retomar aquellos que son potencialmente transformativos, ello la obliga a retomar la discusión respecto a su sentido su razón de ser y su misión, es decir ir a sus cimientos y repensarse como institución educativa de nivel superior con funciones sociales específicas. Dicha tarea aún está por comenzar.

Bibliografía

ANUIES. **Transformación de la universidad Pública en los noventa. Un recuento de experiencias.** México, 1998.

ANZALDO, Elva, "Modos de pensar y hacer la reforma académica en la Universidad Autónoma de Nayarit" en **40 años de la Universidad Autónoma de Nayarit. Transformaciones, rupturas y continuidades.** (Coord.) Lourdes Pacheco, UAN, 2009.

BANCO MUNDIAL. "Construcción de sociedades de conocimiento: nuevos retos para la educación superior", en **Perfiles educativos**, N° 92, México, 2001, p.98. Traducción: Laurette Godinas, resumen ejecutivo.

BARROS SIERRA, Javier. "La autonomía universitaria", en **Gaceta UNAM**. México, Noviembre/1966. Vol. XIII, Núm. 37.

CASTREJÓN, Jaime (1990), **El concepto de Universidad**, México: Trillas, 267.

CASANOVA, Pablo. **La Universidad necesaria en el siglo XXI.** México, Siglo XXI, 2001.

CHÁVEZ, Ignacio. **Humanismo médico, educación y cultura.** Conferencias y discursos. México, El Colegio Nacional, 1978.

CROCKER, René. Et.al. **Desarrollo curricular por competencias profesionales integradas.** Universidad de Guadalajara, México, 2005.

DERRIDA, Jacques. **Las pupilas de la Universidad. El principio de razón y la idea de la Universidad.** Proyecto A, Barcelona, 1997, en <http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/universidad.htm> [Consulta: 12 de Octubre 2013].

DÍAZ, Marco-Antonio R. (2010), “¿Quién creó este monstruo? Educación y globalización: sus relaciones con la sociedad”, en **Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)**, México, IISUE-UNAM/Universia, vol. 1, núm.2, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/62/educacion> [Consulta: 27 de Septiembre, 2013].

DIDRIKSSON, Axel. “Prólogo”, en **Desafíos de la universidad pública, el caso de la universidad autónoma de Sinaloa**. Plaza y Valdez, México, 2001.

ELI DE GORTARI. **Pensamiento Universitario 63**, Nueva Época, México, CESU-UNAM, 1986.

FREIRE, Paolo. **La pedagogía del oprimido**, Siglo XXI, México, 1997.

HABERMAS, Jürgen. (1987), “La idea de la universidad”, en **Sociológica**, México, UAM-A, vol.2, núm.5, <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/0505.pdf> [Consulta: 13 de Septiembre 2013].

HEREDIA, Enedina, Et. al., “Apuntes de la reforma universitaria, el caso del Área de Ciencias Sociales y Humanidades”, en **Foro 2008, Innovación de la educación media superior y superior: evaluación de la reforma universitaria**. UAN, 2008.

KAPLAN, Marcos. (1996). **Universidad Nacional, Sociedad y Desarrollo**. México: Colección Biblioteca de la Educación Superior, ANUIES.

LANZ, Rigoberto. “Procesos de reforma de la educación superior en América Latina”. En **Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior**. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) Caracas, 2006.

LÓPEZ Segrera, Francisco. **Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial**. En *publicación: Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos*. López Segrera, Francisco. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Noviembre 2007.

LUQUE, Mónica (1994). **La idea de universidad. Estudios sobre Newman, Ortega y Gasset y Jaspers.** [Versión electrónica] recuperado de http://www.educoas.org/portal/bdigital/es/interamer_educativa.aspx

NAVARRO, Ma. Del Refugio, “Una aproximación a la reforma, la visión de los docentes universitarios” en **40 años de la Universidad Autónoma de Nayarit. Transformaciones, rupturas y continuidades.** (Coord.) Lourdes Pacheco, UAN, 2009.

MEDIN, Tzivi. **Ortega y Gasset en la cultura hispanoamericana,** FCE, México, 1994.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTUR (UNESCO) “La Educación Superior al servicio de todos” Conferencia Mundial, París, 1998.

_____ **Documento para el Cambio Y el Desarrollo en la Educación Superior,** París, 1995.

_____ **Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción. Informe Final. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior,** París, 5-9 de octubre de 1998, pág. 19.

_____ **Declaración de los objetivos del milenio,** París, 2000

ORTEGA Y GASSET. **Misión de la Universidad,** Buenos Aires 2001, en: http://www.cedus.cl/files/mision_universidad.pdf [Consulta: fecha de última consulta].

PACHECO, Lourdes. “El cambio universitario: saber para el futuro” en **Los procesos de reforma en la Universidad Mexicana,** (Coord.) González, Fabián, COMEP, México, 1998.

RAMA, Claudio. "La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización", en **Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior**. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) Caracas, 2006.

ROMERO, Leticia (coord.) "educación y ciencias sociales", ed. Plaza y Valdez, México, 2008, pp. 333.

ROMERO, Sandra, Et.al. **El portafolio: oportunidad o amenaza**, UAN, Foro Reforma Universitaria, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *La universidad del siglo XXI*. 2005

PÉREZ, Tamayo (2011). **Acerca de la Universidad**. México: Colegio Nacional, pp. 154.

TORRES, Carlos. "La economía política de la educación superior en la globalización neoliberal: América latina desde una perspectiva comparatista", en **Perfiles educativos**, N° 92, México, 2001, p.6.

TÜNNERMANN BERNHEIM Carlos: **Desafíos de la universidad en la sociedad del conocimiento: cinco años después de la Conferencia Mundial de 1998**, Editor, UNESCO, IESALC, Pontificia Universidad Javeriana, Editorial Javeriana, Bogotá -Cali, Colombia, 2003.

_____ **La educación superior frente a los desafíos contemporáneos**. Lección Inaugural del Año Académico 2011. Universidad Centroamericana. Managua, Nicaragua.

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NAYARIT, **Plan de desarrollo Institucional periodo 199-2004**, UAN, 2002.

_____ **Documento Rector de la Reforma Académica,**
UAN, 2002.

_____ **Nuevo Modelo Curricular,** UAN, 2002.

_____ **Plan de desarrollo Institucional periodo 1994-**
2010, UAN, 2005.

_____ **Comunicados UAN,** 2001 – 20012, Archivos.

_____ **Foro 2008, Innovación de la educación media**
superior y superior: evaluación de la reforma universitaria. UAN, 2008.