



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

Los retos de las ciencias sociales en un mundo
complejo y sus impactos en la enseñanza de educación
superior

Tesis

Que para obtener el título de:

Licenciada en Relaciones Internacionales

Presentan:

María Elena Ortega Hernández

Ilani Yaret Valencia Díaz

Directora de tesis:

Mtra. Ma. del Consuelo Dávila Pérez

2016

Proyecto PAPIME PE302014 “Elaboración de
materiales para la actualización de programas de
estudio en el área de las Ciencias Sociales”

Titular: Dra. Ileana Margarita Cid Capetillo

Cd.Mx.





Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Agradecimientos	2
Introducción	5
1. Un acercamiento a las ciencias sociales	12
1.1 Qué son las ciencias sociales.....	14
1.2 El desarrollo histórico	30
1.2.1 Procesos que influyeron en su construcción	31
1.2.2 La institucionalización	36
1.3 Marco teórico (constructivismo).....	40
2. Las ciencias sociales en la actualidad y su papel en la organización de las sociedades	48
2.1 Problemas epistemológicos.....	49
2.2 Los retos actuales	58
2.3 Tendencias de estudio e investigación	70
3. Las ciencias sociales y la educación superior	85
3.1 La construcción educativa a partir del desarrollo de las ciencias sociales	89
3.2 La educación superior frente a los grandes retos de la globalización	100
4. Las ciencias sociales desde su integración curricular	116
4.1 Teoría de la integración curricular	119
4.2 Estructura curricular	122
4.3 Análisis curricular en algunas instituciones de educación superior, nacionales e internacionales	130
Conclusiones	211
Índice de cuadros y gráficas	222
Fuentes de consulta	224

Agradecimientos

A nuestro distinguido jurado: Dra. Ileana Cid Capetillo, Mtra. Consuelo Dávila Pérez, Mtro. Dámaso Morales Ramírez, Dr. Jorge Federico Márquez Muñoz y Dr. Tomás Miltón Muñoz Bravo.

A nuestra directora de tesis, Mtra. Consuelo Dávila, por ser parte de este proceso y brindarnos su apoyo

Al Mtro. Dámaso Morales por su intensa ayuda, asesoramiento y por no dejarnos morir solas, gracias por ayudarnos a terminar con éxito.

A la Dra. Ileana Cid por todo su apoyo y paciencia con nosotras en cada paso del PAPIME del cual fuimos becarias.

Al Dr. Tomás Miltón por su retroalimentación en este trabajo y por el buen tiempo compartido en proyectos pasados.

A todos y cada uno de los profesores y profesoras que fueron parte de nuestra formación profesional, que compartieron su conocimiento y experiencia, y nos motivaron.

A la Lic. Selene Romero Gutiérrez por su atención y accesibilidad durante el proceso de titulación.

A Georgina González Espinoza por su apoyo y lectura en parte de esta investigación.

A nuestra *Alma Mater* la Universidad Nacional Autónoma de México y a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales por la oportunidad para alcanzar una de nuestras metas, por albergarnos y permitirnos desarrollarnos académicamente.

A DGAPA-UNAM a través del Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza PAPIME PE302014 “Elaboración de materiales para la actualización de programas de estudio en el área de las Ciencias Sociales”.

María Elena Ortega Hernández

A lo largo de mi vida me han enseñado que siempre se debe de ser agradecido con todo lo que recibimos, y en esta ocasión el más grande e importante de todos los agradecimientos es para mis padres, Leticia y Armando, por su amor incondicional, su apoyo en todo momento, tanto sus regaños como sus abrazos, sus palabras de motivación, y por no permitir que me saliera del camino. Este es una pequeña retribución de todo el esfuerzo que han invertido en mí. Los amo.

A mis tíos Braulio y Ricardo, por sus consejos y palabras de aliento.

A mis abuelas, Juliana, Cristina y María, que donde quiera que se encuentren, y cada una de ellas a su manera, nunca perdieron la fe en mí.

A Omar por formar parte de muchos comienzos en mi vida y no permitir nunca que me derrumbara.

A la familia Cuahonte por adoptarme y alentarme a lo largo de todos mis estudios.

A mis amigas incondicionales, Lucero, Gina, Adriana, Ximena y Claudia, que me acompañaron en esta aventura entre risas, enojos y desvelos. En especial hago mención a Ilani, por no sólo compartir este proyecto conmigo y superar juntas los obstáculos que esto representa, sino también por permitirme entrar a su vida y fortalecer los lazos de amistad.

A Marco, Ana, Brenda, Luz, Pamela, Amanda, y todas las personas que compartieron en su momento tiempo conmigo durante nuestra estancia en la Depro.

A mis sinodales Ileana Cid, Tomás Miltón y Jorge Marqués por brindar su voto de confianza a nuestro esfuerzo.

A la Mtra. Consuelo Dávila, por la confianza que me otorgó al trabajar junto a ella, por aceptar ser nuestra guía en este trabajo y por todo el apoyo brindado.

Al profesor Dámaso Morales, por brindarme sus consejos, no solo profesionales sino también de vida, por su enorme apoyo en todos los sentidos que no terminaré de agradecer, y por la continuación de una buena amistad.

Son tantas las personas que han marcado mi vida que sería imposible nombrarlas a todas pero tengan en cuenta que las tengo muy presentes y que algún día la vida y el destino me permitirá retribuirles.

Gracias UNAM, Goya!!!

Ilani Yaret Valencia Díaz

A mi mamá por todo su amor, confianza, apoyo, comprensión, y motivación; por ser mi mejor amiga, mi confidente y estar siempre a mi lado.

A mi papá por contribuir a mi formación, porque a pesar de todo sé que puedo contar contigo.

A mis hermanos por todas las risas y los momentos juntos que dulcifican mi vida.

A mi abue, mis tías, tíos, primas y primos por su amor e interés en esta parte de mi camino.

A mi bisabuelo por ser un ejemplo de fuerza y determinación.

A Elena por su amistad y por compartir la realización de esta investigación.

A Lucero, Amanda y Gina por su amistad, apoyo y comprensión.

A nuestro sínodo por su tiempo y aportaciones que enriquecieron este trabajo.

Al Mtro. Dámaso Morales Ramírez por su apoyo, paciencia, así como todos los consejos y enseñanzas; por ser un guía y amigo.

A la Mtra. Consuelo Dávila Pérez por las oportunidades y la confianza que me ha otorgado.

A la Dra. Ileana Cid Capetillo por el tiempo y palabras dedicadas durante el desarrollo del PAPIME y de este trabajo.

Al Dr. Tomás Miltón Muñoz Bravo por sus valiosas aportaciones y comentarios.

Al Dr. Jorge Federico Márquez Muñoz por su tiempo y amabilidad.

A la DGAPA-UNAM por la beca otorgada a través del PAPIME PE302014.

Al Mtro. Genaro Beristain Aguilar por su gentileza y apoyo en mi formación profesional.

A la Universidad Nacional Autónoma de México y a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales por permitirme desarrollarme en sus aulas. Es un orgullo y responsabilidad ser universitaria.

Introducción

Hoy en día la sociedad mundial presenta grandes desafíos como lo son una creciente violencia generalizada, desorden internacional, confrontación entre Estados, resurgimiento de corrientes radicales, enfrentamiento entre tradiciones religiosas, jóvenes sin empleo, aumento en los movimientos migratorios, deterioro ambiental, marginación, entre otros más.

De igual forma, los avances tecnológicos significan un beneficio para la vida cotidiana, además de que dichos avances han marcado una huella relevante en la forma en que se organizan las sociedades y en la forma en que se comunican e interactúan las personas. A la vez, cabe destacar, que esos plantean nuevos retos de aprendizaje e interpretación de la realidad social.

En la era en que vivimos, presenciamos grandes avances científicos y tecnológicos que hacen posible la existencia de una comunicación inmediata entre cualquier punto del orbe. Con los numerosos y cada vez más intensos contactos gubernamentales y no gubernamentales que se presentan entre las distintas comunidades nacionales que pueblan el planeta, prácticamente se borran las fronteras territoriales tradicionales. Tal pareciera que a la vez que avanzamos en los descubrimientos tecnológicos, nos estancamos e incluso retrocedemos en el plano esencial de la convivencia humana y de las relaciones entre los seres humanos.¹

Por su parte, la sociedad mediática, imbuida en una red tecnológica de televisión, computadoras, teléfonos inteligentes y otros instrumentos similares, ha modificado nuestro quehacer cotidiano y la forma de relacionarnos interpersonalmente. Es así que se han visto modificados nuestros hábitos y rutinas, así como nuestra forma de aprehender el mundo.

Otro aspecto que se resalta dentro de este contexto es que las tradiciones políticas que hoy en día se han incrustado en algunas formas de gobierno, democráticas y no democráticas, también representan grandes retos a las formas tradicionales de participación política. Aunado a esto, se observa el hecho de que

¹ Consuelo Dávila Pérez, "Presentación", en Ileana Cid Capetillo (compiladora), *Diversidad cultural, economía y política en un mundo global*, México, Coordinación de Relaciones Internacionales, FCPyS-UNAM, 2001, p. 7.

los gobiernos se han visto superados por una realidad variable, dificultándose así la generación de propuestas de impacto positivo.

Asimismo, las formas de organización política en sus diversos niveles de gobierno, ya sea nacional, estatal o local; no han cumplido su función de administrar los espacios sociopolíticos del ciudadano para una convivencia plena y desarrollo individual, por lo que la sociedad, en su conjunto, está creando sus propias formas organizativas donde la interacción ha generado nuevas redes de comunicación.

Sin embargo, también nos topamos con que la individualidad creciente dentro de esta sociedad y la interacción a distancia que han dado pie a la generación de un fenómeno con dos perfiles, acerca a los individuos pero a su vez los aleja de su propia realidad.

El signo de los tiempos que nos tocan vivir impone la necesidad de enfrentarnos a una tarea compartida de reflexión sobre la realidad misma, su acelerada dinámica y versatilidad, así como sobre la manera en que buscamos encontrarle sentido y explicación, con el fin de ser capaces de relatarla, analizarla, comprenderla y, finalmente, participar en ella con una clara conciencia de lo que esto significa.²

Es así que, lo anteriormente descrito nos habla de la necesidad de acercarse a las ciencias sociales desde nuevas perspectivas teóricas y paradigmáticas que expliquen las condiciones y cambios actuales, para generar respuestas apropiadas a los nuevos retos que se presenten.

Dentro de las ciencias blandas, las ciencias sociales ocupan un lugar privilegiado en la organización y vida del hombre, no sólo porque su sujeto de estudio es más complejo, imprevisible y cambiante; sino porque, a diferencia de las llamadas ciencias duras, requieren de una revisión, modificación y adecuación de sus supuestos teóricos y conceptuales que hagan frente a esta cambiante complejidad.

² Ileana Cid Capetillo, "Introducción" en Ileana Cid Capetillo (compiladora), *Diversidad cultural, economía y política en un mundo global*, México, Coordinación de Relaciones Internacionales, FCPyS-UNAM, 2001, p. 7.

De esta forma, la tarea no es nada sencilla ya que se debe observar la evolución de las ciencias sociales por un lado, frente a las rápidas modificaciones sociales por el otro, tratando así de entender cuáles son las respuestas de las primeras ante las segundas.

A su vez, hay que tomar en cuenta que los cambios y transformaciones de la sociedad, nos obligan a dejar de pensar en estructuras cerradas con respecto a las distintas materias y disciplinas para poder plantear soluciones viables, desde un espacio interdisciplinar.

Se observa la necesidad de enfoques interdisciplinarios dentro de las ciencias sociales donde se analice “desde distintas miradas científicas problemas o conjuntos de problemas cuya complejidad es tal, que con el aporte [...] ayudaría a desentrañar distintas dimensiones de la realidad social.”³

Ante esto, se ha pensado en las diversas instituciones de educación superior (IES), como el medio ideal para plantear posibles soluciones. Por ejemplo, Carlos López García en su artículo “Cosmovisión de la enseñanza universitaria en las Ciencias Sociales”, hace referencia a que “la noción del cambio social es la del cambio técnico de la sociedad; en consecuencia, la responsabilidad del cambio recae sobre el sistema educativo. Es la educación la única instancia capaz de producir los cambios que la sociedad requiere [...]”⁴

Igualmente Zygmunt Bauman en el libro *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, hace una reflexión que nos ubica en el contexto de la problemática actual:

En el pasado, la educación adquiría muchas formas y demostró ser capaz de ajustarse a las cambiantes circunstancias, fijándose nuevos objetivos y diseñando nuevas estrategias. Pero, lo repito, el cambio actual no es como los cambios del pasado. En ningún otro punto de inflexión de la historia humana los educadores debieron afrontar un desafío estrictamente comparable con el

³ Mirtha Taborda, *et al.*, *Ciencias Sociales e interdisciplinariedad: Relación entre teoría y práctica* [en pdf], Argentina, Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, 1998, p. 16. Disponible en: <http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/767/Ciencias%20sociales%20e%20interdisciplinariedad.pdf?sequence=1>

⁴ Carlos E. López García, “Cosmovisión de la enseñanza en las ciencias sociales” en *Revista Perfiles Educativos*, núm. 68, México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, abril-junio, 1995, p.5. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13206803.pdf>

que nos presenta la divisoria de aguas contemporáneas. Sencillamente, nunca antes estuvimos en una situación semejante. Aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo.⁵

Al hacer notar que la educación es uno de los pilares básicos en la formación del ser humano y en la consecución y alcance de todo su potencial. La educación también se encarga de sostener a cualquier Estado, de ahí que hay profundos debates y diferencias acerca de cómo debe organizarse la educación, y de lo que se debe privilegiar.

Por ejemplo, a manera general hay quienes sostienen una idea más pragmática, mercadológica y educativa, en el sentido de promover el enfoque *Science, Technology, Engineering and Mathematics* (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, *STEM* por sus siglas en inglés); frente a otros, que promueven visiones más integrales y transversales del conocimiento en donde, al tiempo que desarrollan las ciencias y matemáticas también se impulsa el arte y las humanidades.

Los procesos de enseñanza aprendizaje desde la escuela básica hasta la educación superior son sometidos a una competencia global que plantea nuevos retos a las instituciones educativas. Fortalecer la educación, trascender el conocimiento y generando oportunidades reales de participación de las sociedades en la política, la cultura, la economía y el desarrollo tecnológico son parte del mérito de las instituciones educativas, particularmente las de educación superior.⁶

De este modo, el tema se justifica por la gran importancia que esto significa a las sociedades actuales. Asimismo forma parte de los esfuerzos del Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) con el título “Elaboración de materiales para la actualización de programas de estudio en el área de las Ciencias Sociales” que se desarrolla

⁵ Zygmunt Bauman, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, México, editorial Gedisa, (Colección: Pedagogía social), 2008, p.46.

⁶ UNAM, *Plan de desarrollo de la universidad 2011-2015*, México, 16 de mayo del 2012, p. 9.

dentro de nuestra institución por lo que los avances y resultados de esta tesis buscan sumarse a otros proyectos y productos del PAPIME.

Habiendo planteado la problemática y la justificación de esta investigación, la hipótesis que sustenta este trabajo es que los cambios acelerados en la sociedad exigen adecuaciones constantes en los fundamentos teóricos y conceptuales de las ciencias sociales que den respuestas adecuadas a los nuevos retos que se plantean, así como en la organización de la oferta académico-curricular de las instituciones de educación superior.

Ante esto, el objetivo del presente trabajo es analizar los principales retos de las ciencias sociales frente a las transformaciones y acelerados cambios de la sociedad global, a partir de la organización de la oferta académico-curricular de las mejores instituciones de educación superior, según *rankings* nacionales e internacionales de cada disciplina.

Este trabajo de investigación se desarrolla en cuatro capítulos. El primero aborda desde una perspectiva histórico-conceptual la evolución y desarrollo de lo que hoy se concibe como ciencia, para posteriormente hacer la distinción entre las llamadas ciencias experimentales, humanidades y las ciencias sociales. También, se describen las características de estas últimas, distinguiendo su objeto y método de estudio; además presenta un recuento histórico de los principales acontecimientos que permitieron el surgimiento e institucionalización de las mismas.

Por otra parte, en este mismo capítulo, se desarrolla la teoría constructivista como un eje para la explicación de cómo la educación superior debe transformarse, adaptarse y construirse; respondiendo a las necesidades de la realidad social.

Tomando en cuenta que los cambios en los procesos sociales globales se han producido cada vez con mayor rapidez, el segundo capítulo nos conduce a plantear los principales problemas epistemológicos que enfrentan las ciencias sociales ante el fenómeno de la globalización, así como los retos que éstas deben enfrentar, como el desempleo, la marginación, la migración, el medio ambiente, las nuevas tecnologías, entre otros.

Aquí también se describen las tendencias de estudio e investigación de las ciencias sociales, marcando la diferencia de cómo se desarrollan dependiendo de la región; tomando en cuenta la cantidad de financiamiento destinado a la investigación, las instituciones gubernamentales o privadas encargadas de crear el conocimiento, así como el personal capacitado para llevar a cabo dicha tarea. Todo esto vinculado con el contexto interno de cada región.

Por otra parte, en el tercer capítulo, se propone identificar el desarrollo de las ciencias sociales específicamente dentro de la construcción educativa ya que se plantea que la educación es la base para el desarrollo y el progreso de la sociedad. En este apartado se hace un breve recuento histórico sobre la construcción de la educación, comenzando por el ámbito familiar, para hacer énfasis en el papel de la educación dentro de las universidades como productoras y reproductoras de conocimiento.

Por esta razón, en este capítulo se presentan las transformaciones de las instituciones de educación superior frente a los retos que traen consigo los nuevos cambios de la sociedad global como la relación del mercado laboral con la educación, el uso de nuevas tecnologías en la enseñanza, la educación vista como una mercancía, entre otros.

Finalmente, dentro del capítulo cuarto se aprecia la descripción de lo qué es el *curriculum*, quiénes lo hacen y con qué fin; además, se dará un breve recorrido a través de la teoría curricular, y la forma en cómo se construye el currículo a partir de factores sociales, culturales, pedagógicos e institucionales.

Por otra parte, en este mismo capítulo, se muestran de manera ilustrativa, cuantitativa y analítica las tendencias de las ciencias sociales dentro de las instituciones de educación superior tanto nacionales e internacionales, a partir de los *rankings* de las mejores universidades del mundo. Este análisis cuantitativo toma en cuenta la diferencia de duración de los estudios, los cursos y créditos del plan de estudios, los requisitos de ingreso y egreso, las formas de titulación, la oferta académica total, entre otras cuestiones que formarán parte de este trabajo de investigación para observar cuál es la situación actual del estudio de las

ciencias sociales y deducir cuál es su ubicación hoy y cuáles son los retos que éstas enfrentan.

1. Un acercamiento a las ciencias sociales

[...] la historia de la ciencia social no es la de un progreso hacia teorías y métodos mejores, sino un relato de sucesivos esfuerzos por captar el mundo social y por responder preguntas que admiten diferentes contestaciones.

Della Porta Donatella y Michael Keating.

La ciencia surge como respuesta a los cuestionamientos del ser humano en un intento por explicar la realidad. En un principio dichas explicaciones tenían diferentes enfoques (mágico, mítico, religioso y filosófico). No fue sino “hasta el siglo XIX que lo hizo en forma científica, incorporando principios y conceptos que provenían de las ciencias experimentales.”⁷ Es preciso hacer notar que una forma de entender la realidad es a través del método científico.

A través de los años, los fenómenos y la dinámica de la realidad, se han desarrollado constantemente y a una gran velocidad, impidiendo que los problemas creados por dichas transformaciones logren ser resueltos, creando un enorme rezago para la teoría social. En palabras de Paul Virilio, “el mundo actual ya no tiene ningún tipo de estabilidad, está todo el tiempo deslizándose, escurriéndose silenciosamente.”⁸

Una teoría es sólo una visión o perspectiva de la realidad, la cual se debe ir adaptando a las nuevas circunstancias que se avecinen. Sin embargo, la escasa producción de nuevas teorías científicas provoca que las explicaciones a los fenómenos emergentes no sean las adecuadas para entenderlos.

En palabras de T.S. Kuhn, “las teorías anticuadas no dejan de ser científicas por el hecho de que hayan sido descartadas. Sin embargo, dicha opción

⁷ Héctor Martínez Ruiz y Guadalupe Guerrero Dávila, “Describe los procesos de construcción de las ciencias sociales”, en *Introducción a las ciencias sociales. Con enfoques por competencias*, México, Cengage Learning, 2013, p. 43.

⁸ Citado en Zygmunt Bauman, *op. cit.* pp. 42-43.

hace difícil poder considerar el desarrollo científico como un proceso de acumulación.”⁹ Es por esto que es necesario construir conocimiento nuevo y fomentar la creación de nuevas teorías explicativas.

[...] una nueva teoría, por especial que sea su gama de aplicación, raramente, o nunca, constituye sólo un incremento de lo que ya se conoce. Su asimilación requiere la reconstrucción de teoría anterior y la reevaluación de hechos anteriores; un proceso intrínsecamente revolucionario, que es raro que pueda llevar a cabo por completo un hombre solo y que nunca tiene lugar de la noche a la mañana.¹⁰

Esta afirmación anuncia el inicio de una crisis teórica, que marca la pauta para poder rediseñar las herramientas con las que se construye el conocimiento. Sin embargo, no es la primera vez en la historia que se llega a esta conclusión. A través el tiempo, la ciencia ha pasado por otras revoluciones científicas que rompieron los paradigmas de su época para crear otros nuevos.

[...] las revoluciones científicas se inician con un sentimiento creciente, también a menudo restringido a una estrecha subdivisión de la comunidad científica, de que un paradigma existente ha dejado de funcionar adecuadamente en la exploración de un aspecto de la naturaleza, hacia el cual, el mismo paradigma había previamente mostrado el camino.¹¹

Estas revoluciones dieron paso a la separación de las ciencias en tres categorías, las ciencias exactas, las humanidades y las ciencias sociales; siendo estas últimas el centro de la investigación de este trabajo. Actualmente existe un debate sobre qué disciplinas deben estar incluidas dentro de las ciencias sociales.

En este capítulo se desarrollará la formación histórica de la ciencia en general, los paradigmas epistemológicos que influyeron en la creación de las ciencias sociales y su proceso de institucionalización. Por último, se relacionará la teoría del constructivismo con la enseñanza de las ciencias sociales en las instituciones de educación superior.

⁹ T. S. Kuhn, “Introducción: Un papel para la historia”, en *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE, serie: Breviarios, 1999, pp. 22-23.

¹⁰ *Ibidem*, pp. 28-29.

¹¹ *Ibidem*, pp. 149-150.

1.1 Qué son las ciencias sociales

A lo largo de su historia el hombre se ha cuestionado los fenómenos que han sucedido a su alrededor, de esta forma se han ido consolidando diferentes fuentes del conocimiento. En un primer momento éste se obtiene de forma empírica: hace millones de años los primeros seres humanos clasificaban aquello que percibían por contrarios, es decir, el día y la noche, el frío y el calor, la vida y la muerte, lo que constituyó un primer esfuerzo intelectual y mitológico por comprender y organizar el mundo.

Sin embargo, no tenían claro el origen de aquéllos, así que trataron de explicarlos a través de la magia, y posteriormente otorgaron el poder de alteración de la naturaleza a los dioses dando lugar al conocimiento mágico-religioso. Paralelamente hubo avances en otras áreas del conocimiento, como la medicina, las matemáticas, la geometría y la astronomía.

Se fue desarrollando un pensamiento cada vez más abstracto, analítico y crítico que condujo a la comprensión y explicación de los fenómenos naturales por medio, en uno de los primeros momentos, del conocimiento filosófico. La comprobación empírica de las afirmaciones filosóficas forma parte de la construcción del pensamiento científico.

En su afán por comprender y dar sentido a lo que sucede a su alrededor, los seres humanos se han apoyado en la ciencia como una fuente de conocimiento. Así, la palabra ciencia, de origen latín, significa conocer y se “emplea para referirse a la actividad humana cuyo objetivo es la comprensión de la naturaleza y la producción de conocimientos obtenidos por medio de un método organizado de manera deductiva que aspira a alcanzar el mayor consenso posible.”¹²

Este conocimiento se obtiene a través del método científico, cuyas etapas incluyen la observación científica, el planteamiento de un problema, la formulación de la hipótesis, la fundamentación o comprobación de aquélla, y finalmente las leyes, teorías y modelos científicos. Otras características del método se refieren a orden, precisión, fundamentación y sistematización.

¹² Héctor Martínez Ruiz y Guadalupe Guerrero Dávila, *op. cit.*, p.13.

La ciencia debe ser coherente, es decir, sus elementos componentes precisan tener estrecha relación entre sí, armonía. Ello supone entonces un orden claramente comprobable, una jerarquización y clasificación. Es en este sentido que una ciencia se debe considerar por lo menos como un cuerpo de conocimientos sistemáticamente relacionados y dispuestos de un modo ordenado.¹³

Con el paso del tiempo y el consiguiente avance de las sociedades la ciencia se fue diferenciando de las otras formas de conocimiento (la empírica, la interpretación mágica y la religiosa). Al consolidarse la ciencia moderna como la forma de producir conocimientos verdaderos se definieron los postulados del pensamiento científico; la ciencia se configuró como lo racional, lo real, frente a lo absurdo, utópico y supersticioso.

En este desarrollo del conocimiento científico podemos ubicar tres grandes revoluciones globales que significaron la ruptura con los paradigmas hasta entonces establecidos. En el siguiente cuadro se pueden visualizar las principales características de las revoluciones científicas.

¹³ Miguel Ángel Gallo y Roberto Salgueiro, *Introducción a las ciencias sociales (I)*, México, Ediciones Quinto Sol, 2005, p. 16.

Cuadro 1. Revoluciones científicas contemporáneas

	Ubicación histórica	Afectó a	Se basó en	Ciencias que se desarrollaron	Preguntas que pretendían responder
Primera revolución científica	Siglos XVI-XVIII	Ciencia natural	Filosofía racionalista	Física, química inorgánica, medicina, biología, astronomía,	¿Qué? ¿Por qué?
Segunda revolución científica	Siglos XVIII-XIX	Técnica	Filosofía positivista	Ingeniería, arquitectura, tecnología, ciencias aplicadas.	¿Para qué? ¿Cómo?
Tercera revolución científica	Siglos XIX-XX	Teorías de desarrollo socio-histórico	Filosofía materialista-evolucionista	Historia, arqueología, antropología, ciencias sociales	¿De dónde? ¿A dónde? ¿Quién?

Fuente: Elaboración propia a partir de Javier Martínez Peinado, "La sociedad y las ciencias sociales: método y especialización", en *Economía mundial*, Madrid, Mac Graw Hill, 1995, p. 5.

A partir de las revoluciones anteriores se vislumbra la existencia de diversas ciencias clasificadas según su finalidad y el contexto histórico en el que se desarrollaron. No obstante, no existe una única forma de catalogar la ciencia. Dependiendo de los elementos que se toman en consideración existen diversos modos de clasificarlas.

Una primera clasificación parte de que la realidad se puede situar en dos grandes escenarios, a saber, el mundo material o la naturaleza y la sociedad, por lo que el estudio de esos rubros se traslada en las denominadas ciencias naturales y ciencias sociales.

Pese a que la naturaleza y la sociedad se encuentran íntimamente relacionadas subsisten diferencias entre ellas. Las disciplinas que se dedican al estudio de cada uno de los grandes escenarios son específicas en cuanto a sus objetos de estudio, los métodos y herramientas que emplean.

Aunado a lo anterior debemos recordar que la "ciencia es el producto de una ruptura, incómoda, perturba; nos hace hacer cosas que antes no podíamos hacer, o imaginar; cuestiona lo histórico-natural, lo enfrenta a su contingencia."¹⁴

¹⁴ Rafael Romero Castellanos, "Modernidad, América Latina y ciencias sociales. La producción del conocimiento de la sociedad en América Latina", en *Nómadas* [en pdf], núm. 19, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, julio-diciembre, 2008, p. 5. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/181/18101920.pdf>

En las ciencias sociales esto ocurre con mayor fuerza, mientras que el conocimiento de las ciencias físico-naturales es menos incómodo en cuanto a su repercusión en los ámbitos económico y político.

Una clasificación distinta a la anterior es la que, junto a las ciencias naturales y las ciencias sociales, incluye a las humanidades; constituidas por la literatura, la música, la filosofía, la escultura, la pintura y el derecho. Entre las ciencias naturales encontramos a la física, la química y la biología. Y en las ciencias sociales a la historia, la economía, la sociología, la antropología y la política.¹⁵

Immanuel Wallerstein¹⁶ apunta que durante el siglo XIX diversas disciplinas cubrieron una amplia gama de posiciones epistemológicas, ubicadas de la siguiente manera: de un lado la matemática, y junto a ella las ciencias naturales experimentales (física, química, biología). En otro lado las humanidades, dentro de éstas la filosofía y el estudio de prácticas artísticas (literatura, pintura, escultura, musicología). Y entre las humanidades y las ciencias naturales se hallaba el estudio de las realidades sociales con la historia (idiográfica) más cercana a las primeras, y la ciencia social (nomotética) más cerca de las segundas.

Otro modo de clasificar la ciencia, es por su objeto de estudio, su método o su finalidad¹⁷. Así, tenemos a las *ciencias formales, puras o eidéticas* (ideas); utilizan el método deductivo, van de lo universal a lo particular. Ejemplos de estas ciencias –las cuales se ocupan de símbolos cuya existencia se encuentra en la mente humana y son adquiridos mediante la abstracción– son la lógica y las matemáticas.

Por otra parte, el objeto de estudio de las *ciencias fácticas* lo componen los hechos y objetos reales; parten de enunciados científicos, que posteriormente se decantan en principios o teorías. Las ciencias fácticas se subdividen en ciencias experimentales o naturales y ciencias sociales. Dentro de las primeras

¹⁵ Joaquín Molano Barrero, "Las ciencias sociales como integración de saberes en la dimensión humana", en *Revista Tabla Rasa* [pdf], núm. 7, Bogotá, Colombia, Universidad Nacional de Colombia, julio-diciembre, 2007, p. 282. Disponible en: <http://www.revistatabularasa.org/numero-7/molano.pdf>

¹⁶ Immanuel Wallerstein (coord.), *Abrir las ciencias sociales*, México, Siglo Veintiuno Editores, 2013, p. 12.

¹⁷ Héctor Martínez Ruiz y Guadalupe Guerrero Dávila, *op. cit.*, p.23.

encontramos a la química, la geología, la física y la biología; y en las segundas a la antropología, la ciencia política, el derecho, la economía, la geografía humana, la historia, la psicología y la sociología.

Mientras que las *humanidades* o *ciencias humanas* incluyen “aquellas ramas del conocimiento que estudian la condición humana usando métodos analíticos, críticos y especulativos, considerando su carácter espiritual y material.”¹⁸ Forman parte de estas ciencias la antropología, la literatura, la filosofía, la filología, la historia, la semiótica, la historia del arte, la lingüística y la teología. Bajo esta clasificación observamos que hay disciplinas que se catalogan como ciencias sociales pero también como humanidades, tal es el caso de la historia, la antropología y el derecho.

En el siguiente cuadro se presentan las principales características de las ciencias formales, las ciencias fácticas y las humanidades, lo que al mismo tiempo nos permite compararlas y dilucidar sus diferencias.

Cuadro 2. Diferencias entre humanidades, ciencias formales y ciencias fácticas

Categorías	Ciencias formales (puras o exactas)	Ciencias fácticas		Humanidades
Disciplinas	Lógica, matemáticas	Ciencias naturales o experimentales.	Ciencias sociales. Ciencias del hombre y de la sociedad.	Filosofía, semiótica.
Características	Sin ningún contenido de la realidad concreta, es decir, no dependen de la experiencia. Sólo admiten principios.	La investigación se basa en el método científico, que se caracteriza por la observación, experimentación y la verificación de los fenómenos naturales.	Disciplinas que estudian al hombre como individuo y sujeto social. Aplican principios o postulados generales en sus métodos de investigación.	Pretenden entender, clasificar y hacer, comprender el saber acerca del hombre y del mundo. Emplean métodos analíticos, críticos y especulativos.
Objeto de estudio	Se dedican a estudiar	Mundo físico (hechos o	Individuo y sociedad	Estudia la totalidad del

¹⁸ *Ídem.*

	aspectos de carácter abstracto (ideas).	fenómenos).	(hechos).	mundo, dando énfasis en la trayectoria del hombre sobre el planeta.
Posición del investigador respecto al objeto de estudio	Externo.	Externo.	Interno (forma parte de él)	Interno y externo.
Método	Deductivo.	Científico (inductivo).	Científico (deductivo o inductivo)	Hermenéutico, Mayéutica, Dialéctico, Fenomenológico, Histórico.
Enunciación de leyes	Universales y atemporales.	Universales y atemporales.	Teorías (principios).	Postulados y principios.

Fuente: Héctor Martínez Ruiz y Guadalupe Guerrero Dávila, “Reconoce la construcción del conocimiento en ciencias sociales”, en *Introducción a las ciencias sociales. Con enfoques por competencias*, México, Cengage Learning, 2013, pp. 24-25.

Conforme a esta clasificación podemos decir que las ciencias formales se encargan de las construcciones ideales de la mente humana. Las humanidades hacen uso de métodos analíticos, críticos y especulativos con la finalidad de estudiar al hombre y a la naturaleza. Y las ciencias fácticas, encaminadas al estudio de la naturaleza, el ser humano y la sociedad, prestan atención a los procesos y sucesos que alteran su funcionamiento y comportamiento, mediante el planteamiento de hipótesis que deberán ser comprobadas.

Hasta aquí nos hemos referido brevemente al conocimiento científico, a la ciencia y algunas de las formas para clasificarla. Nos concentraremos ahora en las ciencias sociales, en particular, su objeto de estudio, el método que utilizan, y las disciplinas que la conforman.

Antes de definir qué son las ciencias sociales revisaremos algunas corrientes de pensamiento científico que influyeron en las mismas, las cuales se construyeron a partir del interés de los seres humanos por explicar los procesos de las sociedades a través de principios y conceptos científicos.

La revolución científica, el empirismo y el racionalismo constituyen el soporte intelectual de los cambios sociales que se dieron durante el siglo XVII y que favorecieron la construcción de las ciencias sociales, debido a que el hombre

se interesó por explicar el origen de la sociedad y las instituciones humanas que la conformaban.¹⁹

La *revolución científica* hace referencia al movimiento intelectual que surgió en Europa entre los siglos XVI y XVII, en el cual se tenía como fin primordial la reestructuración de la sociedad a partir de la creación de principios científicos formulados por intelectuales como Nicolás Copérnico, Johannes Kepler y Galileo Galilei.

El primero de ellos, Nicolás Copérnico (1473-1543), contribuyó a la construcción del conocimiento científico con su publicación titulada *De revolutionibus orbium coelestium*, donde se incluía el mayor descubrimiento de este personaje, “la teoría heliocéntrica en el campo de las ciencias sociales empíricas, la cual señalaba que la Tierra no era el centro del universo y que ésta giraba en torno al sol.”²⁰

El segundo, Johannes Kepler (1571-1630), siguiendo la misma línea, formuló tres leyes que explicaban el movimiento de los planetas y que ayudaron a validar las ideas que Copérnico ya había producido. La primera ley describe el movimiento elíptico de los planetas alrededor del sol, en la segunda ley se comprueba la velocidad que un planeta emplea a través de las orbitas, la tercera y última ley habla sobre el movimiento de los planetas proporcional a la distancia con el sol.²¹

Por último, el astrónomo Galileo Galilei (1564-1642), partidario de las ideas de Copérnico, contribuyó en el establecimiento del método científico moderno y formuló la primera ley del movimiento. Galilei se caracterizó por su rechazo a la iglesia, sosteniendo “que era necesario alejar las proposiciones filosóficas y teológicas de la investigación.”²²

Mientras que el *empirismo*, en el siglo XVI, propone que tanto la percepción a través de los sentidos como las experiencias adquiridas formulan el conocimiento. Varios pensadores aportaron ideas a la construcción de dicha corriente, por ejemplo Issac Newton (1642-1727), apoyado en el razonamiento

¹⁹ *Ibidem*, p. 54.

²⁰ *Ibidem*, p. 46.

²¹ *Ídem*.

²² *Ídem*.

matemático, el razonamiento lógico y el razonamiento cuantitativo, pudo entender los fenómenos de la naturaleza. Con todo esto, “se llegó a la conclusión que el objetivo de la ciencia era el de enunciar las leyes para explicar y predecir hechos y fenómenos.”²³

Sin embargo, fue con John Locke (1630-1704) que se desarrolló esta corriente como tal a partir de su argumento contenido en su *Ensayo sobre el conocimiento humano*, donde planteaba la inexistencia de las ideas innatas y argumentaba que no se nace sabiendo conceptos por lo que es necesario sumar las creencias aprendidas a través de la experiencia adquirida del mundo.²⁴

A partir del siglo XVII en Europa se desarrolló el *racionalismo* cuyo principal expositor fue René Descartes (1596-1650), quien se encargó de proponer la corriente racionalista que argumenta que el conocimiento proviene de la razón y que ésta es la única fuente del conocimiento verídico, contraponiendo a la corriente del empirismo que propone como fuente de conocimiento a la experiencia y la percepción. “Con Descartes, la *razón* se convirtió en el instrumento para alcanzar el conocimiento científico.”²⁵

Estas tres corrientes del pensamiento científico constituyen las bases intelectuales que favorecieron la construcción de las ciencias sociales, a saber, la Ilustración, la Revolución Industrial y la Revolución Francesa, de las cuales hablaremos en el siguiente apartado.

En la consolidación de las ciencias sociales también influyeron el positivismo y el evolucionismo. El primero es una corriente de pensamiento según la cual para producir conocimiento es necesario emplear el método científico. Auguste Comte acuñó el término positivismo para indicar la fase más elevada de conocimiento.

La Revolución Industrial y la Revolución Francesa trajeron consigo consecuencias sociales que dieron lugar al surgimiento de “pensadores que plantearon la necesidad de utilizar la metodología científica que se empleaba en

²³ *Ibidem*, p. 48.

²⁴ HyB, “El empirismo de John Locke. Resumen de sus ideas y filosofía política”, en Historia y Biografías [en línea], Disponible en: http://historiaybiografias.com/hombres_ilustracion5/ [Consultado: 4 de agosto del 2015]

²⁵ Héctor Martínez Ruiz y Guadalupe Guerrero Dávila, *op. cit.*, p. 47.

las ciencias naturales para conocer, explicar, predecir y controlar los problemas que afectaban a las sociedades humanas.”²⁶ Es así como los conocimientos que dieron lugar a las ciencias sociales se basaron en el positivismo.

En tanto, la teoría del evolucionismo “sostiene que las especies orgánicas existentes han surgido por variaciones de especies anteriores.”²⁷ Cabe destacar que la idea de cambio, propuesta en esta corriente, es compatible con el análisis de la sociedad quizá aún más que con el de la naturaleza.

Uno de los aportes del evolucionismo a las ciencias sociales se aprecia en el concepto de evolución social, cuya “referencia a los cambios sociales que manifiestan cierta dirección o secuencia lineal, con el tiempo se transformó en la idea del progreso.”²⁸ Posteriormente aquel concepto se reafirmó con el nombre de darwinismo social haciendo alusión a la necesidad de la competencia en el progreso social.

Ahora bien, las ciencias sociales consideran la conducta de los seres humanos que viven en sociedad, lo cual las distingue de las ciencias experimentales, es decir, los individuos se comportan de forma distinta a otros organismos. Existen diversas definiciones del concepto de ciencias sociales que, no obstante, comprenden elementos comunes; a continuación se presentan algunas:

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) define a las ciencias sociales distinguiéndolas de las Ciencias Humanas. Las primeras son “aquellas ciencias que estudian y analizan hechos objetivos de la sociedad, mientras que las Ciencias Humanas analizan los productos elaborados por la inteligencia humana y por tanto son más subjetivas.”²⁹

La *National Science Foundation* las define como las “disciplinas intelectuales que estudian al hombre como ser social por medio del método

²⁶ *Ibidem*, p. 63.

²⁷ *Ídem*.

²⁸ *Ibidem*, p. 64.

²⁹ Ma. Elisa González-Moro y Jesús Caldero Fernández, *Las ciencias sociales: concepto y clasificación* [en pdf], Zamora, Escuela Universitaria de formación del profesorado, pp. 67-68. Disponible en: <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/3279/3304>

científico. Es su enfoque hacia el hombre como miembro de la sociedad y sobre los grupos y las sociedades que forma, lo que distingue las ciencias sociales de las ciencias físicas y biológicas.”³⁰

Al hablar de ciencias sociales se hace referencia al conjunto de disciplinas que formulan teorías y planteamientos críticos, en interés de distintos aspectos de la vida en sociedad. Por consiguiente otra manera de definir a estas ciencias es a través de las disciplinas que forman parte de ellas, las cuales

[...] se ocupan del estudio del hombre como individuo y como miembro de una sociedad, grupo o comunidad; analizan cómo ha evolucionado biológica y culturalmente; consideran cómo se organiza para: producir lo que necesita, sobrevivir, gobernar, tomar decisiones, crear y modificar sus costumbres y tradiciones; así como su desarrollo en el medio físico que lo rodea. Estudian también la conducta humana a través del tiempo y en diferentes sociedades.³¹

El material básico de las ciencias sociales lo constituyen los fenómenos, acontecimientos, hechos o sucesos de interés social susceptibles de ser descritos y explicados científicamente. Su objeto de estudio en general lo constituyen “los cambios sociales y culturales, así como la condición histórica de los fenómenos, los cuales influyen directamente en la producción del conocimiento”.³² Asimismo cada disciplina en particular tiene su propio objeto de estudio al que delimita y define.

En este sentido, cada disciplina que forma parte de las ciencias sociales atiende un aspecto particular de la realidad. Esto no significa que su objeto de estudio específico se pueda desligar del resto de aquella; no obstante, hay momentos en los que se procura aislarlo con el fin de estudiarlo mejor.

Si su objeto de estudio es la realidad sociocultural del ser humano, “el instrumento para conocer esa realidad es el hombre, sujeto de voluntad y portador de ideología que está íntimamente involucrado como persona en los procesos

³⁰ *Ibidem*, p. 68.

³¹ Héctor Martínez Ruiz y Guadalupe Guerrero Dávila, *op. cit.*, p. 28.

³² Teresa Pacheco Méndez, “La publicación: práctica objetivada o referente de evaluación en las Ciencias Sociales”, en Ángel Díaz Barriga y Teresa Pacheco Méndez (comps), *Evaluación y cambio institucional*, México, Paidós, Serie: Paidós educador, 2011, p. 192.

sociales y, por lo tanto, expuesto a puntos de vista subjetivos o éticos que minan considerablemente su objetividad.”³³

El conocimiento científico implica pensar a los sujetos de la ciencia, su sentido común, sus valores, sus principios y métodos interiorizados y legitimados, así como considerar los paradigmas a los que responden. El conocimiento es un producto humano, histórico y social, por consiguiente no se debe dejar de lado a los agentes, observar su actuación, producción y comprensión de sus actividades, resultados, éxitos y fracasos.

La objetividad se revela de manera distinta entre las ciencias sociales que entre las ciencias naturales, puesto que en las primeras el ser humano es tanto el objeto como el sujeto de conocimiento. Esta situación ha llevado a algunos pensadores a cuestionar la cientificidad de las ciencias sociales, indicando que éstas no pueden ni deben utilizar el método científico experimental. Sin embargo, aunque la objetividad sí es más complicada de alcanzar dentro de estas ciencias, sí es posible utilizar el método científico.

El problema de la objetividad también está presente en los conceptos usados en las ciencias sociales, en cuanto al peso que se otorga al mundo objetivo y el que se da a su interpretación. Los conceptos en las ciencias sociales proceden de vías divergentes. Se parte de la idea de que las situaciones se pueden interpretar y presentar de modos distintos, lo cual provoca reacciones distintas ante una misma serie de hechos.

[...] la mayoría de los conceptos son discutibles, sobre todo en ciencias sociales. No son neutrales para el observador, sino que conllevan la autorreferencia; y por tanto, su significado no se discierne tras una simple observación y una descripción ajustada, sino que hay que comprender su gramática, su función dentro de un campo semántico más amplio, y su utilización.³⁴

Se ha aludido que la investigación en ciencias sociales busca en la realidad social la explicación a fenómenos sociales, mediante la observación y en

³³ Gastón Martínez Matiella, *Las ciencias sociales en el mundo actual* [en pdf], Panamá, 19 de abril de 1965, p. 10. Disponible en: <http://www.salacela.net/pdf/15/articulo2.pdf>

³⁴ Donatella Della Porta y Michael Keating, *op. cit.*, p. 101.

ocasiones la experimentación. Algunas de las técnicas de investigación que se emplean en el trabajo académico de estas ciencias son la *técnica de análisis documental* y la *técnica de medición empírica*.

La primera nos facilita la sistematización de los hechos sociales referidos en materiales diversos, con miras a establecer explicaciones del acontecer y de los modelos fundamentales que permiten reconstruir las interrelaciones sociales. La segunda permite disponer de indicadores novedosos que recuperan formas de vida y estados de opinión, incorporado elementos para la construcción de modelos causales que expliquen la realidad social.³⁵

Como alternativa a la dificultad de realizar experimentos en las ciencias sociales se emplean otros métodos científicos que incluyen recolección de series de datos y análisis estadísticos con la finalidad de identificar y aislar causas y efectos para interpretar y explicar los hechos sociales.

Las ciencias naturales se caracterizan por la búsqueda de leyes y principios que rigen los fenómenos; sin embargo en las ciencias sociales es más complicado formular proposiciones de este tipo, pues los hechos sociales son tan diversos que no se repiten de la misma manera. No es posible formular leyes universalmente válidas, aunque sí se establecen premisas generales.

Para tal efecto, la historia proporciona al científico social información amplia y profunda a partir de la cual inferir sus generalizaciones a manera de leyes, sin que lleguen a constituirse como tales. Por su parte el científico social brinda al historiador “los resultados de investigaciones y generalizaciones demostradas en forma razonable que ofrecen cierta percepción de la explicación de una secuencia particular de sucesos.”³⁶

Durante el siglo XIX se originaron múltiples disciplinas de ciencia social con el fin de obtener e impulsar el conocimiento “objetivo” de la “realidad” con base en descubrimientos empíricos.³⁷ Esta idea de que el conocimiento es sectorial dio origen a diversas especialidades dentro de las ciencias sociales, cuya separación no fue sólo intelectual, sino también administrativa.

³⁵ Héctor Martínez Ruiz y Guadalupe Guerrero Dávila, *op. cit.*, p. 80.

³⁶ Immanuel Wallerstein, *Impensar las ciencias sociales, Límites de los paradigmas decimonónicos*, p. 263.

³⁷ Immanuel Wallerstein (coord.), *op. cit.*, p. 16.

Comúnmente se coloca a las ciencias sociales en medio de las humanidades y de las ciencias naturales. El debate referente a las fronteras de la ciencia social ha hallado diversas respuestas regionales, epistemológicas e históricas, por consiguiente la decisión de cuáles disciplinas forman parte de ellas y cuáles varía entre países e incluso entre intervalos de tiempo.

Dependiendo de la clasificación que se elija hay disciplinas que se sitúan o no dentro de estas disciplinas. Miguel Ángel Gallo y Roberto Salgueiro³⁸ señalan que tradicionalmente se dividen en: ciencias producto de la actividad del hombre en sociedad, incluyen la Economía, el Derecho, y la Política; y ciencias que estudian al hombre social, es decir, la Antropología, la Historia y la Sociología.

Cristina Puga³⁹ excluye al Derecho, que se cataloga como disciplina administrativa; y otorga a la Economía un carácter ambivalente, que se encuentra alternativamente como ciencia social o como ciencia económica. Immanuel Wallerstein⁴⁰ indica que las más prominentes son: Antropología, Ciencias Políticas, Economía, Historia y Sociología. Debe insistirse entonces, que persisten diversos criterios para clasificar a las ciencias sociales, y que en todo caso, corresponden a tradiciones intelectuales, posiciones científicas o incluso criterios administrativos.

Asimismo, apunta que la fragmentación de las disciplinas que constituyen las ciencias sociales históricas conllevó a su agrupación en nomotéticas (científicas) e idiográficas (humanistas).

La economía, la sociología y las ciencias políticas llegaron a ser disciplinas nomotéticas, conocibles mediante el estudio del presente europeo que encarnaba el logro universal. Las disciplinas ideográficas eran, por lo tanto, la historia (el pasado europeo que evoluciona de manera única), la antropología y el orientalismo (cada una de las cuales describían pasado/presentes inmutables no europeos).⁴¹

³⁸ Miguel Ángel Gallo y Roberto Salgueiro, *op. cit.*, p. 171.

³⁹ Cristina Puga, "Ciencias sociales. Un nuevo momento", en *Revista Mexicana de Sociología* [en pdf], núm. Especial, México, UNAM, diciembre, 2009, p. 105. Disponible en: <http://www.ejournal.unam.mx/rms/2009-5/RMS009000505.pdf>

⁴⁰ Immanuel Wallerstein, *Impensar las ciencias sociales...op. cit.*, pp. 261-262.

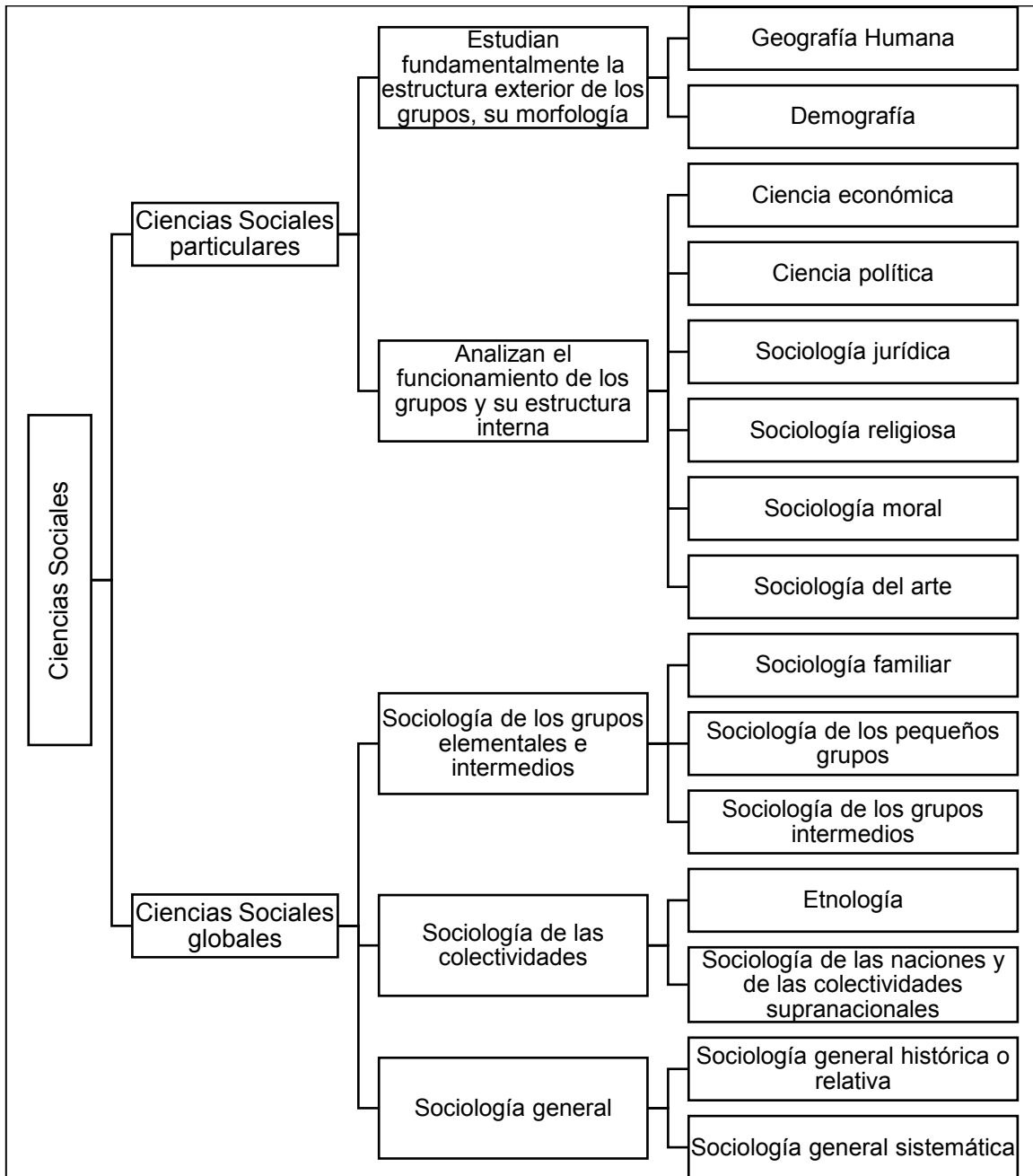
⁴¹ *Ibidem*, p. 107.

Las ciencias sociales nomotéticas se caracterizaban por su interés en llegar a leyes generales que gobernaban el comportamiento humano, por la segmentación de la realidad para analizarla, y por su deseo de aplicar métodos científicos estrictos y el uso de datos producidos sistemáticamente al estudio de los fenómenos sociales, en suma, parecerse lo más posible a las ciencias naturales experimentales.

En opinión de Maurice Duverger, sociólogo y politólogo francés, “las ciencias sociales se encuentran todavía divididas por graves conflictos que conciernen a su mismo objeto y noción.”⁴² En el siguiente esquema se presenta la clasificación de las ciencias sociales que desarrolló Duverger, en la que equipara a éstas con la Sociología.

⁴² Citado en Ma. Elisa González-Moro y Jesús Caldero Fernández, *op. cit.*, p. 68.

Cuadro 3. Clasificación de las ciencias sociales de Duverger



Fuente: Elaboración propia a partir de Ma. Elisa González-Moro y Jesús Caldero Fernández, "Las ciencias sociales: concepto y clasificación", [en pdf], Escuela Universitaria de formación del profesorado, Zamora

Este conjunto de disciplinas cuyo objeto de estudio, en general, es el ser humano –individual y como parte de una sociedad– y su realidad en los aspectos geográficos, sociológicos, económicos e históricos, difieren en cuanto a temas, métodos y teorías. No obstante, las divergencias entre ellas son menores que las diferencias dentro de cada una.

A partir de lo anterior podemos definir a las ciencias sociales como el conjunto de disciplinas que estudian y analizan al ser humano como ser social, así como los fenómenos sociales en todos sus niveles (locales, regionales, y universales). Mediante la observación y el empleo de métodos y técnicas de carácter científico buscan generar teorías que apoyen en la interpretación de la realidad social.

Vimos que la elección de las disciplinas que componen las ciencias sociales no es la misma en todo tiempo y lugar, por ello es necesario señalar que en este trabajo nos referimos, al hablar de ciencias sociales, a Administración Pública, Ciencia Política, Ciencias de la Comunicación, Relaciones Internacionales y Sociología.

Lo anterior, debido a que ellas componen el objeto de estudio de este trabajo y porque son las Licenciaturas que se imparten en las Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)⁴³ y contribuyen a la realización del proyecto *Elaboración de materiales para la actualización de programas de estudio en el área de las Ciencias Sociales*, en el marco del Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y el Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME).

Lo expuesto hasta este punto, conduce a una primera conclusión, en que las ciencias sociales se encuentran en permanente movimiento y por consiguiente abunda en ellas un potencial innovador que no sólo se refleja en debates teóricos, sino también en la fragmentación e hibridación del conocimiento. Su evolución se

⁴³ Es importante señalar que en el periodo semestral 2016-1, se implementaron los nuevos planes y programas de estudio para las cinco disciplinas, los cuales no fueron considerados en este trabajo debido a que no habían sido aprobados cuando inició esta investigación. Así mismo, en el periodo semestral 2017-1, se impartirá la licenciatura de Antropología que tampoco está incluida, por las mismas razones.

presenta como consecuencia de las relaciones sociales, a partir de éstas se generan conocimientos adecuados a cada etapa de la sociedad.

Pese a que su afirmación al interior del campo científico puede considerarse reciente, las ciencias sociales se encuentran bajo los parámetros de la ciencia moderna con objeto, métodos y herramientas de estudio propios. Hay opiniones encontradas respecto a ellas: algunos consideran que siguen en proceso de hallar principios y normas unificadoras.

Otros argumentan que no puede haber un enfoque y un conjunto de normas hegemónicas, sino que el mundo social debe entenderse de múltiples maneras, cada una de las cuales sirve para un propósito concreto.⁴⁴ Sin embargo, una u otra percepción, o ambas de forma combinada, ofrecen enormes recursos científicos para analizar al ser social en sus diferentes aspectos, espacios y tiempos.

Así pues, las ciencias sociales estudian el mundo con la intención de comprenderlo e influir en él; son en sí mismas un producto social, creado dentro de estructuras específicas para alcanzar ciertos fines. Su objetivo incluye explicar consecuencias y observar tendencias de los sucesos sociales. Están dotadas de una base institucional y de una reproducción discursiva.

1.2 El desarrollo histórico

Desde tiempos remotos, el ser humano ha tenido la inquietud de preguntarse por su origen, su entorno, su realidad y, sobre todo, por su relación con otros individuos. Es por eso que poco a poco comenzó a buscar respuestas a dichas preguntas logrando crear una gama de conocimientos que pronto se convertirían en una ciencia.

La invención de las ciencias sociales como una actividad institucionalizada es muy reciente ya que se consideran relativamente jóvenes en comparación a las ciencias naturales. “Las ciencias sociales son un producto de la modernidad occidental, si bien sus orígenes intelectuales pueden atisbarse en la antigua

⁴⁴ Donatella Della Porta y Michael Keating (eds.), *op. cit.*, p. 32.

Grecia, se consolidaron y adquirieron estatus científico en el contexto de la sociedad capitalista.”⁴⁵

Sin embargo, en la actualidad se habla de que las ciencias sociales sufren de constantes problemas en su creciente construcción que, en palabras de Immanuel Wallerstein, se denomina crisis perpetua.⁴⁶ Pero antes de abordar estos problemas que se desarrollarán en el capítulo dos, primero se revisará cómo se construyeron las ciencias sociales a través de la historia.

1.2.1 Procesos que influyeron en su construcción

Anteriormente, se habló de algunas corrientes de pensamiento que influyeron en la construcción de las ciencias sociales. Sin embargo, paralelamente a éstas, también se desarrollaron hechos históricos específicos que aportaron grandes transformaciones a las mismas. Entre los sucesos más significativos se encuentra la Ilustración, la Revolución Industrial y la Revolución Francesa, como ya se había observado anteriormente.

Entre los factores que contribuyeron a su institucionalización, podemos destacar la influencia del Renacimiento, la Ilustración, el desarrollo de las ciencias exactas [...] así como a la complejidad de las distintas manifestaciones y consecuencias políticas, económicas y sociales condensadas en los estallidos de las revoluciones francesas e industrial.⁴⁷

Se puede observar que la mayoría de las aportaciones a las ciencias sociales provienen de países del continente europeo y quizás un poco de Estados Unidos, aunque este último comienza a despuntar a partir del siglo XIX.

Antes de que estos hechos surgieran en la historia, Europa se encontraba en una época oscura y medieval; dominada por ideas y autoridades clericales que controlaban el acceso al conocimiento; y basada en principios morales y teológicos incuestionables. Entonces, la regla del hombre, su estudio y su comportamiento se sujetaba a principios teológicos. A continuación, se resumirán

⁴⁵ Alberto Valdés Cobos, “Mirando al futuro: las ciencias sociales en un mundo globalizado” en *Debates teóricos* [en pdf], p. 10.

⁴⁶ Immanuel Wallerstein, *Historia de las Ciencias Sociales*, México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, 1997, p. 9.

⁴⁷ Alberto Valdés Cobos, *op. cit.*, p. 10.

las principales características de cada uno de estos periodos históricos, y su influencia en la construcción de las ciencias sociales.

La Ilustración

El primer acontecimiento que influyó en la construcción de las ciencias sociales fue la Ilustración, también llamada Siglo de las Luces, ubicada alrededor del siglo XVIII. Este periodo surgió como respuesta a la Edad Media donde se creía que existía una sociedad sumergida en la oscuridad e ignorancia gracias a la fuerte presencia del pensamiento teológico. La Ilustración se caracterizó principalmente por ser un movimiento intelectual basado en el uso de la razón y la crítica ejercida a través de la ciencia, que

[...] trascendió sus propias fronteras e impactó la totalidad del panorama intelectual y se reflejó en aspectos tan variados como la literatura, la historia, la música y la filosofía. El reconocimiento de las leyes en la naturaleza trajo una actitud más racional en la vida diaria. Se empezó a dejar de creer en la malevolencia de fenómenos tales como los cometas, los milagros y en la brujería.⁴⁸

Así como las artes fueron transformándose hacia esta nueva ola de razonamientos, también lo hizo el pensamiento político el cual adoptó nuevos conceptos como la democracia y la soberanía nacional que hacían constante crítica a la forma de gobierno monárquica y a la creencia de su designación por medio divino “que daba lugar a la unión del pueblo en torno a un verdadero cuerpo político: el Estado.”⁴⁹ Dentro de los personajes que desarrollaron estas ideas destacan, entre otros: Hobbes (1588-1679), Montesquieu (1689-1755), Rousseau (1712-1778) y Voltaire (1694-1778).

Bajo este mismo esquema, Immanuel Kant (1724-1804) sentó las bases del liberalismo político con su idea de que el gobierno no debía ser de hombres sino de leyes. También hicieron aportaciones al liberalismo económico individuos como Adam Smith (1723-1790) y Thomas Malthus (1775-1834).

⁴⁸ Héctor Martínez Ruiz y Guadalupe Guerrero Dávila, *op. cit.*, p. 54.

⁴⁹ *Ídem.*

En gran medida, las ciencias sociales surgieron en la Ilustración europea del siglo XVIII, cuando las nuevas ideas sobre la religión, la razón, la humanidad y la sociedad se fusionaron en una bastante coherente visión del mundo que hizo hincapié en los derechos humanos, el individualismo y el constitucionalismo.⁵⁰

Específicamente, en el campo de las ciencias sociales, se logró que el mundo moderno pudiera analizarse como una realidad en constante cambio y evolución, rompiendo con paradigmas y tradiciones como lo son las verdades teológicas que en estricto sentido tienen temporalidad eterna y constituyen dogmas incuestionables.

En síntesis, este movimiento se extendió y produjo grandes cosas que todavía persisten en la actualidad, como la mentalidad científica, el laicismo, la soberanía popular, el liberalismo político, el liberalismo económico (capitalismo) y el optimismo, la felicidad y el progreso. Otros conceptos que colaboraron en la construcción de las ciencias sociales fueron:

- la autonomía de los derechos individuales e inviolables;
- la libertad individual y la soberanía del pueblo;
- la tripartición del poder del Estado y su independencia respecto de la supremacía religiosa;
- la injusticia de los privilegios heredados;
- los principios para la organización de una economía de mercado.⁵¹

El cambio de pensamiento de la sociedad durante la Ilustración marcó un nuevo rumbo al desarrollo de las ciencias y en este proceso, la educación jugó un papel importante gracias a que los intelectuales de la época se encargaron de extender dichos conocimientos a todos los sectores sociales.

La Revolución Industrial

El segundo acontecimiento que influyó en la creación de las ciencias sociales es la Revolución Industrial que se desarrolló a mediados del siglo XVIII hasta mediados

⁵⁰ UNESCO, Informe sobre las ciencias sociales en el mundo. Las brechas del conocimiento [en pdf], México, UNESCO, 2011, p. 7. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217366s.pdf>

⁵¹ *Idem.*

del siglo XIX en Gran Bretaña. La población había tenido un considerable aumento y fue necesario cubrir las necesidades de supervivencia a través del trabajo.

La urbanización y la tecnología modernizaron el mercado del trabajo. La primera trajo consigo una oportunidad de desarrollo al abrir puestos laborales. La segunda transformó el sistema de trabajo, debido a la producción de bienes a través de medios manuales (artesanos), a producirlos en masa por medio de máquinas, principalmente impulsadas por vapor y el uso del acero.

Así, llegó a su fin la economía basada en la agricultura; además, fue decisiva para la consolidación del régimen capitalista. [...] los intelectuales pudieron encontrar el apoyo de las clases populares para impulsar el liberalismo político, [...] los defensores del liberalismo económico exigieron una mayor intervención del Estado en cuestiones sociales, pero que se abstuviera de intervenir en asuntos financieros y empresariales.⁵²

Todos estos conocimientos adquiridos, y que ya habían aparecido algunos durante la Ilustración, fueron transformando el pensamiento y por ende, a la sociedad misma. “El desarrollo de la teoría social se ha acelerado en los periodos de rápido cambio social. Por ejemplo, la Revolución Industrial fue acompañada por una revolución intelectual,”⁵³

Esta transformación intelectual permitió que se consolidara el respeto por la libertad individual que antes no se ejercía, o la creación de una Constitución donde se encontraran los derechos y deberes de los ciudadanos, y además, se marcó el rompimiento de la Iglesia y el Estado a través de la separación de poderes. Apareció una nueva clase social que transformaría la concepción de la sociedad: la burguesía.

La Revolución Francesa

La Revolución Francesa fue el periodo en el que convivieron los conocimientos y cambios que se venían haciendo desde antes de la Ilustración. La existencia de la monarquía absoluta como la forma de ejercer el poder auspiciado por el derecho divino, la alta jerarquía y fueros de la Iglesia, así como los vestigios que dejó el

⁵² Héctor Martínez Ruiz y Guadalupe Guerrero Dávila, *op. cit.*, p. 56.

⁵³ UNESCO, *op. cit.*, p. 7.

sistema de producción feudal, se encuentran entre las causas para el estallido de esta revolución.

A partir de la Ilustración, ya se comenzaba a cuestionar la autoridad de la iglesia en todos los aspectos, pero el mayor cambio fue cuando la agricultura dejó de ser la mayor fuente de ingreso para que el comercio y las primeras manufacturas tomaran su lugar. Esto último permitió que se consolidara la burguesía como nueva clase social que ganaría poder e influencia en las decisiones políticas de Francia.

[...] fue un proceso social y político [...] cuya consecuencia más importante fue la aplicación de los ideales de la Ilustración, representados por la abolición de la monarquía, la supresión de los estamentos, la declaración de los derechos de libertad e igualdad de todos los hombres ante la ley; así como la creación de la República, basada en la soberanía del pueblo.⁵⁴

En este proceso, la burguesía lideró el movimiento, organizando un gobierno provisional y una milicia del pueblo. Además se creó la Asamblea Nacional Constituyente que fue la encargada de restablecer el orden y despojar de privilegios a la nobleza y al clero. Pero su mayor logro fue la aprobación de la Declaración de los Derechos del Hombre y de Ciudadano que adoptaron los ideales de “Libertad, Igualdad y Fraternidad”, provenientes de la Ilustración.

Si bien lo anterior son las consecuencias propias más destacadas de la Revolución Francesa, hay otros sucesos que lograron transformar la concepción de la sociedad, y por ende el de las ciencias sociales. “La Revolución francesa no cambió tanto al mundo, pero sí cambió en grado superlativo nuestra manera de ver el mundo”.⁵⁵ De este modo, lo que se observa es que con cada gran cambio que modifica las estructuras sociales o las formas de organización social, significa la introducción de nuevos conceptos y formas de mirar el mundo y consecuentemente, modificaciones profundas en el desarrollo de las ciencias en general y de las sociales en particular.

Wallerstein, en su libro *Impensar las ciencias sociales*, nos habla de que la revolución permitió ampliar la visión generalizada del mundo para aceptar la idea

⁵⁴ Héctor Martínez Ruiz y Guadalupe Guerrero Dávila, *op. cit.*, p. 58

⁵⁵ Immanuel Wallerstein, *Impensar las ciencias sociales...op. cit.*, p. 198.

de que los cambios sociales son inevitables y que el problema intelectual que se debía resolver realmente es el cómo regularlo, manipularlo y predecir sus resultados.

Lo acontecido de 1789 a 1815 grabó en la conciencia de todos que las instituciones eran transmutables: grabó también la tensión irremediable del sistema-mundo moderno entre sus estructuras globales (las redes de la economía-mundo, el sistema interestatal, la cultura de la ciencia universal) y sus lugares políticos (las naciones-estado que se estaban formando, con sus fronteras y con las particularidades que les interesaba desarrollar).⁵⁶

La Revolución Industrial, junto con la Revolución Francesa, que a continuación se explicará, “fueron cruciales para el desarrollo de la teoría científica social”⁵⁷ Estos dos pilares transformaron las ciencias sociales debido a que no sólo evolucionaron el pensamiento social de la época, sino que permitieron observar la existencia de nuevos fenómenos que necesitaban explicación bajo una base teórica que debía edificarse.

1.2.2 La institucionalización

Como ya se ha mencionado anteriormente, las ciencias sociales surgieron a partir de la modernización de las sociedades occidentales a finales del siglo XIX y principios del XX “como respuesta a la llamada „cuestión social” y orientadas a resolver los problemas que traían aparejadas las transformaciones socio-económicas y culturales.”⁵⁸

En el siglo XIX, hubo un aumento de la actividad de las ciencias sociales que se desarrolló principalmente en países como Gran Bretaña, Francia, la región de la actual Alemania, la región de la actual Italia y Estados Unidos; esta actividad se realizó sobre todo en universidades.

[...] surgió durante el transcurso del siglo XIX una serie de nombres, y más tarde, de departamentos, grados y asociaciones que, para 1945 (aunque en

⁵⁶ *Ibidem*, pp. 198-199.

⁵⁷ *Ibidem*, p. 272.

⁵⁸ Claudio Suasnábar, “La institución de la educación como campo disciplinar”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [en pdf], núm. 59, vol. 18, D.F., México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, octubre-diciembre, 2013, p. 1282. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14028945012.pdf>

ciertos casos antes) se había convertido en las categorías que utilizamos en la actualidad.⁵⁹

Wallerstein menciona que existen tres eras de las ciencias sociales, la primera es sobre las ciencias filosóficas que puede ser ubicada en el periodo de filósofos griegos; la segunda era se refiere a la científica, que se centra en los periodos de la ilustración, la Revolución Industrial y la Revolución Francesa; la última era las ciencias sociales como la interpretación de procesos.⁶⁰

En esta última, Wallerstein señala que la ciencia y la filosofía sufrieron una separación que pudo haber desembocado en la cultura filosófica o humanística, y la cultura científica o natural. Esto provocó además que se renovara la finalidad de estas figuras de creación y de concentración de conocimiento como son las universidades, en las cuales se comienza una era de disciplinarización y profesionalización del conocimiento debido a que se comienzan a crear más estructuras institucionales fijas encargadas de producir conocimiento nuevo y de reproducir lo que hacen los hacedores del conocimiento.

La creación de múltiples disciplinas se basaba en la creencia de que la investigación sistemática requería una concentración hábil en múltiples zonas separadas de la realidad, la cual había sido racionalmente dividida en distintos grupos de conocimiento.⁶¹

A partir de ese momento se comenzó a crear un periodo de institucionalización de las ciencias sociales, sobre todo en Europa durante la segunda mitad del siglo XIX ya que las universidades acrecentaron su actividad al crear departamentos o cátedras; sociedades académicas nacionales e internacionales; además de que en la bibliotecas se empezó a clasificar los libros de acuerdo a sistemas organizados por temas o áreas. “Así, entre 1850 y 1945 una serie de disciplinas llegó a definirse como un campo de conocimiento al que se le dio el nombre de „ciencias sociales“.”⁶²

Durante la Segunda Guerra Mundial, las ciencias sociales comenzaron a abrirse por el mundo, además de que las instituciones ya reconocían a las ciencias

⁵⁹ Immanuel Wallerstein, *Impensar las ciencias sociales... op. cit.*, p. 260.

⁶⁰ *Ibidem*, p. 200.

⁶¹ Immanuel Wallerstein (coord.), *Abrir las ciencias sociales, op. cit.*, p. 9.

⁶² *Ibidem*, p. 34.

sociales como un área independiente a las ciencias humanas y las naturales. También, durante este periodo, existían pocos departamentos, facultades o escuelas sobre ciencias sociales en universidades en todos los países.

Para 1945 la panoplia de disciplinas que constituyen las ciencias sociales estaba básicamente institucionalizada en la mayoría de las universidades importantes del mundo entero. En los países fascistas y comunistas había habido resistencia (a menudo incluso rechazo) hacia esas clasificaciones, pero con el fin de la segunda guerra mundial las instituciones alemanas e italianas se alinearon plenamente con el patrón aceptado, los países del bloque soviético hicieron lo mismo a fines de la década de 1950.⁶³

Después de la Segunda Guerra Mundial comenzó una gran expansión económica estrechamente vinculada con una extensión de las universidades en todo el mundo, así como de la asistencia estudiantil. Además el cambio del contexto internacional influyó notablemente en las ciencias sociales.⁶⁴

Durante este periodo pueden identificarse tres procesos que cambiaron el rumbo de las ciencias sociales. El primero de ellos fue la nueva orientación de la estructura política del mundo, donde Estados Unidos se aseguró como una potencia económica dentro del mundo geopolíticamente bipolar.

La abrumadora ventaja económica de Estados Unidos en los 15-25 años siguientes a la segunda guerra mundial significaba que, al menos por algún tiempo, la actividad científica social se desarrollaba principalmente en instituciones estadounidenses en una media inusitada, y desde luego eso afectó el modo en que los científicos sociales definían sus prioridades.⁶⁵

El segundo proceso hace referencia al aumento de la población en los veinticinco años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, así como de su capacidad productiva aumentando las actividades humanas. El tercero, quizás el más representativo para nuestro trabajo, es la expansión exorbitante “tanto cuantitativa como geográfica, del sistema universitario en todo el mundo, lo que condujo a la multiplicación del número de científicos sociales profesionales.”⁶⁶

⁶³ *Ibidem*, p. 36.

⁶⁴ Immanuel Wallerstein, *Historia de las Ciencias Sociales*, op. cit., p. 20.

⁶⁵ Immanuel Wallerstein (coord.), *Abrir las ciencias sociales*, op. cit., p. 38.

⁶⁶ *Ibidem*, p. 37.

También en los años posteriores a la SGM, principalmente entre el periodo de 1945-1970, la concentración de las producciones sobre el tema de las ciencias sociales se encontraba localizado principalmente en Estados Unidos y Europa.⁶⁷ Sin embargo, “[...] en ese periodo las ciencias sociales académicas tuvieron un crecimiento considerable en el mundo no occidental, a menudo bajo la égida o con la ayuda de instituciones occidentales que predicaban la aceptación de las disciplinas desarrolladas en Occidente como universalmente normativas.”⁶⁸

Las ciencias sociales institucionalizadas dan pauta a la creación de centros de investigación, cátedras y seminarios en las universidades de todo el mundo que permitía dar validez y legitimidad a los hacedores de conocimiento. Immanuel Wallerstein resume que la institucionalización de las ciencias sociales se fundamentó en estas siete premisas principales:

1. Las ciencias sociales están construidas a partir de una variedad de disciplinas que se encuentran acomodadas de acuerdo a una coherencia intelectual similar aunque su objeto de estudio sea diferente entre sí.
2. Las ciencias sociales marcan la pauta para la explicación del comportamiento del ser humano. Además se posiciona a la historia como el objeto de estudio y la herramienta de explicación, en las ciencias sociales.
3. Los seres humanos se organizan en sociedades las cuales están encargadas de construir marcos sociales para la convivencia del individuo.
4. Se posiciona al capitalismo como un sistema basado en la libre competencia dentro del libre mercado.
5. El poder capitalista se posicionó como eje estatal-social en estados específicos durante el siglo XVIII y el comienzo del XIX, representado con cambio fundamental en la historia del mundo.

⁶⁷ En México, la UNAM contaba con la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales que se fundó en 1951. Posteriormente en 1968 se convirtió en Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

⁶⁸ *Ídem*, p. 58.

6. Se argumenta que la historia de los seres humanos es progresiva y se encuentra en constante evolución.
7. La ciencia es la herramienta utilizada para hacer el planteamiento de cuestionamientos y también para la búsqueda de respuestas.⁶⁹

Revisando la historia del surgimiento de las ciencias sociales se puede observar que a pesar de ser de creación joven en comparación de las ciencias naturales y las humanidades, éstas lograron institucionalizarse a través de las universidades y los centros de investigación.

Las ciencias sociales tienen instrumentos que contribuyen al estudio del comportamiento del ser humano y su relación con su entorno. Además, ayudan a entender los fenómenos ocurrentes en la realidad para someterlos a la búsqueda de una explicación.

Sin embargo, lo cierto es que los fenómenos y la realidad van evolucionando muy rápido lo que obliga a las ciencias sociales a evolucionar junto con éstos para darle respuesta a los nuevos acontecimientos como lo ha hecho a través de la historia.

1.3 Marco teórico (constructivismo)

Como ya se ha mencionado, las sociedades se encuentran en grandes transformaciones permanentes, que se encuentran relacionadas, entre otros elementos, con la aparición de nuevas tecnologías utilizadas para la comunicación. Estos cambios otorgan nuevas oportunidades para cuestionar el funcionamiento de las ciencias sociales.

Gracias a estos cambios se han originado diversos intentos por responder los nuevos cuestionamientos a través de explicaciones teóricas y una de dichas respuestas ha sido por medio del constructivismo, que en las últimas décadas ha tenido una notable presencia en el campo científico, sobre todo en el campo de las ciencias sociales.

Esta diversidad compleja que ha ganado el constructivismo a partir de sus diferentes versiones requiere de una discusión atenta con el propósito de

⁶⁹ Immanuel Wallerstein, *Impensar las ciencias sociales... op. cit.*, pp. 238-239.

analizar sus potencialidades y limitaciones para el desarrollo de investigaciones en ciencias sociales⁷⁰

Al constructivismo no puede llamársele técnica o método, sino que está constituido por varios debates epistemológicos similares, además “tiene un marcado énfasis en una búsqueda epistemológica sobre cómo se conoce la realidad, cómo se aprende, en otras palabras, la génesis y desarrollo del conocimiento y la cultura.”⁷¹ Sin embargo, en el campo de las ciencias sociales, el constructivismo no sólo constituye una teoría del conocimiento; sino un marco teórico con aportaciones para el análisis y la construcción social.

A través del constructivismo se han planteado cuestionamientos en referencia a la manera en que se produce el conocimiento. Al respecto, varios autores han intentado dar cabida a una explicación como Heráclito, Pitágoras, G. Berkley, G. Vico, I. Kant, Lev S. Vigotsky, J. Piaget, T. Kuhn H. V. Foerster, H. Maturana, entre otros.⁷²

Al hablar de constructivismo se está haciendo mención a un conjunto de elaboraciones teóricas, concepciones, interpretaciones y prácticas que además de poseer un cierto acuerdo entre sí, poseen también una gama de perspectivas, interpretaciones y prácticas bastante diversas y que hacen difícil considerarlas como una sola.⁷³

Dentro de las perspectivas constructivistas más sobresalientes se encuentra a Jenófanes (570-478 a. C.), quien afirmaba que “ninguna teoría puede ser declarada dominante si no en referencia a otras.”⁷⁴ Es decir que todas las teorías deben compararse y competir con otras para producir diversas

⁷⁰ Martín Retamozo, “Constructivismo: Epistemología y Metodología en las ciencias sociales”, en Enrique de la Garza Toledo y Gustavo Leyva, *Tratado de Metodología de las Ciencias Sociales*, México, FCE, 2012, p. 2.

⁷¹ Ramón Ferreiro, “El constructivismo social”, en *Más allá de la teoría: El aprendizaje Cooperativo* [en pdf], Florida, Nova Southeastern University p. 2. Disponible en: <http://www.redtalento.com/articulos/website%20revista%20magister%20articulo%206.pdf>

⁷² Martín Retamozo, *op.cit.*, pp. 1-2.

⁷³ Jesús Nicolás Gracida Galán, “Innovando el aprendizaje a través de las aulas virtuales: el diagnóstico desde la investigación-acción”, en Leticia Romero Rodríguez, *Educación y Ciencias Sociales. Ideas, enfoques y prácticas*, México, Plaza y Valdés, 2008, p. 203.

⁷⁴ Valeria Araya y *et. al.*, “Constructivismo: orígenes y perspectivas”, en *Revista de Educación Laurus* [en pdf], núm. 24, vol. 13, Caracas Venezuela, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, mayo-agosto, 2007, p. 78. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf>

perspectivas sobre el mismo punto, utilizando el análisis crítico para poder diferenciarlas y decidir si son aceptables.

Heráclito (540-475 a.C.), sacó la conclusión de que todo lo que existe en la realidad se encuentra en constante cambio y nada es estático. “Pero en el cambio, producido por una dialéctica de oposición entre contrarios, hay siempre un retorno a lo inmutable.”⁷⁵ Hace el razonamiento de que si todas las cosas cambien permanentemente, entonces nada es definitivo.

Protágoras (485-410 a. C), menciona que “El hombre es la medida de todas las cosas; de las que son, de las que lo son, por el modo en que no son”.⁷⁶ Esto quiere decir que existen muchas versiones de la realidad debido a que el hombre no percibe las cosas como son en esencia, sino que percibe lo que son para él. Es por esto que la realidad puede cambiar con el tiempo para la misma persona al momento en que cambie su percepción.

Lo que tenían en común estos pensadores griegos, entre otros, era que no existía un conocimiento único o una verdad absoluta o dominante, sino que relataban la trascendencia de la diversidad, a los cambios, a las verdades que se podían construir a partir de las perspectivas de los individuos, pero sobre todo, enfatizaban en el uso del análisis y la crítica.

Bajo esta misma lógica, Descartes (1596-1650), señaló analogías constructivistas en el campo de la técnica mecánica y las matemáticas. Por otra parte, Galileo (1564-1642), propuso el método experimental lo que permitió que la realidad tuviera un mecanismo de cuestionamiento y análisis.

Por otro lado, Vico promulgó la sentencia *verum ipsum factum*, (lo verdadero corresponde con lo hecho), que argumentaba que “reconoce la correspondencia de la verdad con el hecho y no con una realidad previa a la producción.”⁷⁷ Sin embargo, para Kant (1724-1804), todos los juicios valorativos provenientes de la experiencia no pueden considerarse universales, además

⁷⁵ *Ídem.*

⁷⁶ *Ídem.*

⁷⁷ Christian Blanco y *et. al.*, “Evolución del constructivismo (desde una perspectiva constructivista”, en *Revista Mad* [en pdf], núm. 23, Chile, Facultad de Ciencias Sociales, septiembre 2010, p. 49. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/3112/311224771007.pdf>

propone que la realidad debe construirse por medio de las categorías del pensamiento.

En cuanto a Hegel y Piaget, el primero mencionó que el pensamiento es el límite del conocimiento, por su parte Piaget argumentó que el conocimiento resulta de la interacción entre el sujeto y la realidad donde se encuentre. En el momento en que el individuo actúa dentro de la realidad y la va construyendo, al mismo tiempo construye su pensamiento.

[...] el conocimiento que el sujeto puede lograr está directamente relacionado con los conocimientos anteriores; el conocimiento es siempre una construcción que el sujeto realiza partiendo de los elementos de que dispone [...] En este sentido, podemos afirmar que para el constructivismo, el ser humano crea y construye activamente su realidad personal.⁷⁸

Vygotsky señalaba que la inteligencia del individuo es desarrollada por la ayuda de herramientas que se encuentran en el ambiente y permiten modificar al individuo. También dice que el individuo reconstruye el pensamiento a partir del análisis o la interiorización de todo lo que el medio o la realidad ofrecen; por lo tanto “el factor social juega un papel determinante en la construcción del conocimiento.”⁷⁹

Otro intelectual que hizo aportaciones al constructivismo es Maturana, que “asume como principio rector el carácter construido de la experiencia. Sostiene que el conocimiento que se posee de un objeto no se basa en correspondencias con algo externo, sino que es el resultado emergente de la construcción de un observador, en tanto realiza operaciones de distinción.”⁸⁰ Esto, por consecuencia afirma que las explicaciones científicas obtienen su validez a través del mecanismo de la observación e interpretación que generan nuevas propuestas o reformulaciones de los fenómenos que se quieren explicar.

Lo que tiene en común todos estos intelectuales mencionados anteriormente, es que cada uno de ellos se preocupa por definir el modo en que el

⁷⁸ Martín Retamozo, *op. cit.*, p.10.

⁷⁹ J. M. Serrano y R. M. Pons, “El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [en pdf], núm. 1, vol.13, Murcia, España, Universidad de Murcia, 2011, p. 8. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v13n1/v13n1a1.pdf>

⁸⁰ Christian Blanco y *et. al*, *op. cit.*, p. 47.

ser humano desarrolla su pensamiento y los medios por los que llega a éste, sin dejar de verlo desde diferentes perspectivas como la filosofía, la sociología, la biología, o la epistemología; además de la relación que tiene con el constructivismo.

En estricto sentido, el constructivismo está enfocado en la construcción del conocimiento por medio de actividades basadas en la experiencia. Desde el punto de vista de las ciencias sociales, éste “no estudia un mundo real dado, objetivo e indiscutible, sino conceptos. Los conceptos y las teorías no se pueden refutar aludiendo a una realidad ajena, sino que han de ser comparados con otros conceptos y teorías.”⁸¹

Además, Della Porta Donatella y Michael Keating lograron localizar dos compromisos básicos sobre la esencia misma del constructivismo que es necesario resaltar debido a que resumen cómo se inserta dicha teoría tanto en las ciencias sociales como en los procesos educativos.

El primer compromiso es “que la agencia importa en la vida social y, por tanto, los agentes no son simples procesadores de estructuras –materiales o ideales– que funcionan a sus espaldas.”⁸² Esto quiere decir que el sujeto no sólo está limitado a la reproducción de conocimiento ya dado, sino que es capaz de producirlo, manejarlo y cambiarlo.

El segundo compromiso se refiere a que si se entiende el mundo o la realidad como una creación construida a partir de las ideas del sujeto, entonces los actos de dichos sujetos son la realidad. “No se pueden marginar de las descripciones y explicaciones de los actos ni pueden estos explicarse mediante suposiciones, puesto que ello equivaldría a una tendencia a la aclimatación que se contradice con el primer compromiso.”⁸³

En síntesis, las aportaciones constructivistas son creadas a partir de la afirmación de que el todo el conocimiento adquirido no resulta copiando la realidad ya existente, sino que surge de un proceso dinámico donde se interactúa con la información externa para interpretarse y reinterpretarse a través de modelos

⁸¹ Donatella Della Porta y Michael Keating (eds.), *op. cit.*, p. 20.

⁸² *Ibidem*, p. 99.

⁸³ *Ídem*.

explicativos cada vez más complejos e incluyentes.⁸⁴ Esto quiere decir que los modelos construidos que explican la realidad pueden ser modificados y adecuados al nuevo contexto social.

Como ya se ha mencionada anteriormente, a través de los años el conocimiento se fue construyendo por medio de lo aprendido y tanto la escuela como institución, así como los intelectuales por la enseñanza, fueron transmitiendo todo el nuevo pensamiento para crear una base racional, sobre todo con el crecimiento de las nuevas tecnologías.

El constructivismo trata de responder cómo (el individuo) adquiere el conocimiento considerado a éste no en su aceptación estrecha: información, sino también en cuanto a capacidades, habilidades y hábitos; métodos, procedimientos y técnicas y lo que es más importante como lo anterior: actitudes, valores y convicciones.⁸⁵

Desde esta perspectiva de la educación y la enseñanza, el constructivismo se considera como un modelo de aprendizaje que se encuentra basado en las experiencias para construir una concepción personal del mundo, donde cada individuo sea el generador de sus propias reglas y modelos explicativos para entender las propias experiencias.⁸⁶ “El aprendizaje, por tanto, es simplemente el proceso de ajustar nuestros modelos mentales para acomodarlos hacia nuevas experiencias.”⁸⁷

Las aportaciones y principios del constructivismo enfocados en la educación, se pueden resumir en:

- a) Aprender es una búsqueda de significado, por tanto, debe comenzar con los eventos alrededor de los cuales los estudiantes están intentando activamente construir significado.
- b) El significado requiere de la comprensión del todo así como de las partes, y las partes deben ser entendidas en el contexto de esos „todos“. Por tanto, el proceso de aprendizaje se centra en los conceptos primarios, no en los hechos aislados.

⁸⁴ Jesús Nicolás Gracida Galán, *op. cit.*, p. 203.

⁸⁵ Ramón Ferreiro, *op. cit.*, p.3.

⁸⁶ Jesús Nicolás Gracida Galán, *op. cit.*, pp. 203-204.

⁸⁷ *Ibidem*, p. 204.

- c) El propósito del aprendizaje es facilitar una construcción individual de sus propios significados; no es para memorizar las respuestas „correctas“ o „devolver“ algún otro significado. Puesto que la educación es intrínsecamente interdisciplinaria, la única manera valiosa de medir el aprendizaje, es convertir la evaluación en parte del proceso de aprendizaje, asegurando que provea a los estudiantes información de calidad de su aprender.⁸⁸

Uno de los autores que hace referencia a la relación del constructivismo con la educación es César Coll, quién plantea dos observaciones sobre la necesidad de no separar el sistema escolar del contexto político, económico y social que lo rodea. En la primera observación afirma un modelo de sociedad deseable que sea construido a partir de la educación escolar y relacionado de acuerdo al individuo y sus experiencias de vida, así como de su desarrollo creado por medio de su entorno.

Pronunciarse sobre la naturaleza, funciones y características de la educación escolar en nuestra sociedad supone, implícita o explícitamente, pronunciarnos sobre el modelo de sociedad que se quiere contribuir a conformar mediante la educación escolar y sobre el modelo de persona, de ciudadano que se ha de formar en ella.⁸⁹

En la segunda afirmación, Coll resalta la construcción de la sociedad ideal, destacando la participación de la teoría constructivista, la cual obtendrá el aporte de otras disciplinas sociales para poder comprender todos los fenómenos que acontecen en la realidad, así como el desarrollo de los procesos educativos.⁹⁰

Con las aportaciones anteriores, se muestra que el constructivismo puede funcionar como base para dar explicación a los nuevos fenómenos que acontecen en las ciencias sociales, así como al desempeño y evolución de la educación en el contexto actual.

⁸⁸ Jesús Nicolás Gracida Galán, *op. cit.*, p. 205.

⁸⁹ En Guillermo Briones, *Teorías de las ciencias sociales y de la educación: epistemología*, p. 162.

⁹⁰ *Ídem*.

En esencia, el constructivismo

[...] plantea que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente. En este proceso la mente va construyendo progresivamente modelos explicativos, cada vez más complejos y potentes, de manera que conocemos la realidad a través de los modelos que construimos *ad hoc* para explicarla.⁹¹

En este mismo sentido, el constructivismo aporta a la ciencia social la capacidad crítica para poder superar obstáculos epistémicos que provengan de concepciones positivistas o relativistas. También aporta una renovación a la teoría social que aborde los temas clásicos del pensamiento social y se incline a la consulta o comparación con otras perspectivas. “El constructivismo se constituye así en un elemento indispensable para su propia superación en el ámbito de las ciencias sociales.”⁹²

Por lo mismo, en el campo de la educación, el enfoque constructivista argumenta que para poder entender y explicar los fenómenos complejos de los procesos del aprendizaje y la enseñanza “se debe de huir de cualquier tipo de dogmatismo y asumir que este enfoque debe ser dinámico y estar abierto a matizaciones, correcciones y ampliaciones.”⁹³

Lo anterior marca la pauta de este trabajo ya que para entender los nuevos retos que presentan las ciencias sociales, en especial en la educación superior, es necesario mantener una visión abierta y comprender que la realidad se encuentra en continuo cambio y para interpretarla se requiere de la adopción de nuevos mecanismos de comprensión, así como la creación de nuevos paradigmas que la expliquen.

⁹¹ J. M. Serrano y R. M. Pons, *op. cit.*, p. 11.

⁹² Martín Retamozo, *op. cit.*, p.26.

⁹³ J. M. Serrano y R. M. Pons, *op. cit.*, p. 24.

2. Las ciencias sociales en la actualidad y su papel en la organización de las sociedades

“La única realidad es la que está en constante cambio. Ésta es la realidad histórica que debemos teorizar.”

Immanuel Wallerstein

Todas las sociedades son históricas, continuamente están en transformación y evolución, van modificando sus entornos y generan cambios cada vez más complejos para su estudio. Sin embargo estas transformaciones no surgen de la nada, más bien se trata de procesos:

Las sociedades van heredando a las nuevas generaciones todo un cúmulo de experiencias, conocimientos y actitudes; de ahí la comunidad social sin la cual ninguna agrupación de este tipo puede subsistir. Pero las nuevas generaciones se van planteando nuevos problemas y diferentes soluciones, lo que desemboca en el progreso social.⁹⁴

Las ciencias sociales juegan un papel importante en la comprensión de estos cambios. La diversidad de disciplinas que incluyen, así como sus métodos y enfoques permiten el análisis y solución de fenómenos sociales. Sin embargo, en las últimas décadas el mundo ha experimentado una transformación vertiginosa que ha provocado que sus paradigmas y contenidos hasta entonces desarrollados sean insuficientes para abordar las circunstancias actuales.

Su producción de conocimiento se ve afectada, por una parte, porque las ciencias sociales se utilizan como mecanismos que orientan las decisiones políticas. Los detentadores de poder, públicos y privados, deciden a qué temas prestar atención –los más convenientes a sus intereses–, y a ellos dedican los recursos para investigación social.

Por otra parte, las mismas alteraciones de la realidad socio-histórica modifican la forma de aproximarse a los hechos sociales: surgen nuevos elementos a analizar y retornan temas viejos –con nuevas características– que se

⁹⁴ Miguel Ángel Gallo y Roberto Salgueiro, *op. cit.*, p. 45.

deben reconsiderar. Estos acontecimientos desafían a las ciencias sociales y al mismo tiempo exigen ser atendidos por ellas.

Las transformaciones de la realidad social a escala global no se limitan a variaciones en el objeto de las ciencias sociales, implican problemas epistemológicos y retos actuales sobre los cuales vale la pena reflexionar. Por ello en este capítulo revisaremos ambos elementos, así como las tendencias de las ciencias sociales.

Antes de continuar es necesario hacer una referencia a la globalización, pues este proceso permea los temas que se desarrollaran en los siguientes apartados. Octavio Ianni la conceptualiza de la siguiente manera:

La globalización del mundo puede ser vista como un proceso histórico-social de vastas proporciones, que conmueve más o menos drásticamente los marcos de referencias sociales y mentales de individuos y colectividades. Rompe y recrea el mapa del mundo, y da origen a otros procesos, otras perspectivas y otras formas de sociabilidad, que se articulan o imponen a los pueblos, a las tribus, a las naciones y a las nacionalidades.⁹⁵

Así, debemos entender a la globalización como un proceso histórico, que, no sólo abarca aspectos económicos; incluye la ciencia y la tecnología, la educación, la salud, la política, la cultura, etcétera. Consiguientemente, este fenómeno multidimensional trastoca a las ciencias sociales.

2.1 Problemas epistemológicos

Una de las virtudes del conocimiento es que no se detiene: lo que ayer parecía poco probable puede que se encuentre hoy dentro de lo cierto; y a la inversa, aquellas interpretaciones que alguna vez fueron ciertas, en la actualidad han sido rebasadas, ampliadas o incluso desechadas. De ahí la necesidad permanente de someter a revisión y análisis los contenidos de las diversas disciplinas.

Un elemento del cual no podemos desprender a las ciencias sociales así como sus marcos teóricos, metodológicos y epistémicos es la globalización. Proceso que nos exige adaptar a las nuevas realidades, desechar los viejos y

⁹⁵ Octavio Ianni, *Las ciencias sociales en la época de la globalización* [en pdf], p. 1. Disponible en: <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/89.pdf>

crear nuevos marcos de las disciplinas que tomen en cuenta los cambios y transformaciones de la realidad socio-histórica, con el propósito de que las ciencias sociales puedan dar cuenta de ello y no queden rezagadas.

Pese a que la globalización no es un fenómeno nuevo, continúa motivando al escrutinio de las ciencias sociales, pues incluye elementos novedosos que han transformado la realidad actual (por ejemplo las tecnologías de información y comunicación), así como el resurgimiento y exaltación de temas relevantes en el estudio de la sociedad (migración, deterioro ambiental, violencia generalizada, terrorismo, entre otros).

Al respecto, Octavio Ianni señala seis enigmas que crea la globalización para las ciencias sociales⁹⁶, a continuación se retoman sus principales ideas:

1. Su objeto de estudio –la realidad social– se revela diferente, nueva, sorprendente; se manifiesta en diversos niveles a la vez: mundial, nacional, regional, local, e incluso tribal. Puesto que en la globalización se van desarrollando relaciones, procesos y estructuras que definen aspectos de la sociedad global.
2. Su bagaje teórico se muestra insatisfactorio, sus conceptos, categorías y leyes exigen un análisis profundo. En algunos casos sus significados han sido rebasados porque se construyeron bajo contextos de la sociedad nacional, que ahora son insuficientes para interpretar y explicar las configuraciones de la sociedad mundial.
3. La globalización favorece la realización de estudios multidisciplinarios. Los científicos sociales deben abordar la complejidad de la realidad a partir de diversas ciencias sociales; en sus análisis han de considerar una diversa gama de aspectos en lugar de adoptar una perspectiva estricta de una única disciplina.
4. Los escenarios que promueve la globalización precisan la aplicación de la investigación comparativa. El científico social emplea el método comparativo como un experimento mental. A través de la observación, investigación y análisis, es posible descubrir tendencias, condiciones o

⁹⁶ *Ibidem*, pp. 5-7.

posibilidades que permitan explicar que elementos distintos llevan a consecuencias similares y, a la inversa, que factores similares conduzcan a resultados distintos.

5. Además de introducir nuevos desafíos y perspectivas para interpretar el presente, la globalización abre nuevos enfoques para re-interpretar el pasado (que ahora se revela poco conocido o carente de interpretaciones), y pensar de formas distintas las antiguas y nuevas realidades.
6. Finalmente, conduce a reflexionar sobre el sujeto del conocimiento; abordarlo no sólo desde la problemática nacional sino también global, lo cual implica desplazarse por lugares distintos y diversas perspectivas.

Durante las últimas décadas las ciencias sociales se han enfrentado a una crisis de fundamentos que incluso ha negado su carácter teórico y crítico. Detrás de las críticas a su aparato teórico-metodológico hallamos transformaciones en los paradigmas que han puesto en duda las nociones tradicionales de los objetos de estudio, epistemologías y métodos de investigación de las disciplinas que las integran.

La rapidez con la que se producen los cambios en los procesos sociales globales, nos habla de la necesidad de aproximarnos a las ciencias sociales desde nuevas perspectivas, teorías y conceptos que expliquen tales fenómenos y generen respuestas adecuadas a nuevos y antiguos retos.

Octavio Ianni señala que “a fines del siglo XX, la realidad social, la historia de las sociedades, de las naciones y de los continentes presentaban problemas científicos para los que los conceptos, las categorías, las leyes o las interpretaciones disponibles parecen insuficientes.”⁹⁷ Es decir, las ciencias sociales requieren de una revisión y adecuación de sus supuestos teóricos y conceptuales que hagan frente a esta cambiante complejidad.

Cada una de las disciplinas de las ciencias sociales está dedicada al análisis de una conducta especial de los seres humanos, esta característica

⁹⁷ Octavio Ianni, “Las ciencias sociales y la sociedad global”, en *Perfiles educativos* [en pdf], núm. 71, México, Universidad Nacional Autónoma de México, enero-marzo, 1996, p. 3. Disponible en: <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Ciencias%20sociales%20y%20sociedad%20global.pdf>

representa un obstáculo para la creación de un conjunto de leyes que prevean el comportamiento de las personas en diversas condiciones. Además de que en el campo del hombre social, a diferencia de las ciencias que tratan fenómenos de la naturaleza, no es posible reconocer patrones de conducta social, que permitan el establecimiento de leyes generales.

Pese a que la previsión de las ciencias sociales es limitada sí hay casos en los que puede establecerse ciertas tendencias, como por ejemplo en cuestiones electorales, así como tendencias sociales y estudios demográficos. Dos escuelas de pensamiento tratan la cuestión del cambio y la posibilidad o no del desprendimiento de generalidades.

El argumento de la escuela idiográfica es la doctrina antigua de que “todo es cambio”, y si todo siempre está cambiando, entonces no se cumple ninguna generalización con miras a aplicarse a dos o más fenómenos factibles de compararse. Todo lo que puede hacerse es comprender de manera empática una secuencia de sucesos; y a la inversa, el argumento de la escuela nomotética es que resulta evidente que el mundo real (incluido el mundo social) no es una serie de sucesos al azar. De esta manera, deben existir reglas que describan las “regularidades”, en cuyo caso existe un campo para la actividad científica.⁹⁸

Si bien lo anterior no se refiere en particular a las ciencias sociales, las ideas son aplicables a ellas, puesto que es en la realidad social donde se refleja con mayor ímpetu el cambio. Son esas regularidades, que señala la escuela nomotética, lo que permite la formación de teorías en las disciplinas sociales.

Gunnar Myrdal apunta a una renovación de las teorías que explican los fenómenos sociales, “Nuestras cajas teóricas están vacías principalmente porque no están construidas en tal forma que puedan guardar la realidad. Necesitamos de nuevas teorías que, aun siendo abstractas, sean más reales en el sentido de que se adapten mejor a los hechos.”⁹⁹ Por consiguiente las teorías, entendidas como un marco de trabajo que explican de forma concisa, coherente, sistemática y

⁹⁸ Immanuel Wallerstein, *Impensar las ciencias sociales... op. cit.*, p. 263.

⁹⁹ Gunnar Myrdal, citado en Immanuel Wallerstein, *Impensar las ciencias sociales... op. cit.*, p. 113.

predictiva los fenómenos sociales, se deben encontrar en permanente revisión y renovación.

Siguiendo con esta idea de innovación permanente, tenemos que, dentro del conjunto de disciplinas que conforman las ciencias sociales encontramos conceptos, categorías e interpretaciones, de amplia aceptación entre la comunidad científica, que deben re-definirse, algunos incluso necesitan abandonarse y otros han de ser creados.

¿Hasta qué punto siguen siendo útiles conceptos como Estado-nación, soberanía, ciudadanía, partidos políticos, derechos individuales, derechos colectivos, identidad nacional (ciencia política); libre mercado, crecimiento económico, Estado benefactor, economía industrial, soberanía alimentaria (economía); cultura nacional, desarrollo, sociedades campesinas, pueblos indígenas, estratificación de género (antropología); modernidad, concepción materialista de la historia, socialismo, conciencia de clase, movimiento social, burocracia, patriarcado, familia, seguridad laboral, movilidad social, seguridad nacional, sociedad civil, esfera pública, secularización, urbanización, crecimiento demográfico, pobreza, guerra y terrorismo (sociología)?, ¿Qué modificaciones experimentarán estos conceptos conforme la globalización se profundice en las próximas décadas?¹⁰⁰

La complejidad de los fenómenos históricos estriba en, por un lado, que son dinámicos y se desarrollan simultáneamente en diferentes ámbitos de la realidad, no son sólo económicos, o políticos, o sociales, sino que se determinan mutuamente; y en espacios que van de lo local hasta lo global.

Por otro lado, las temporalidades de los procesos históricos son múltiples: los desafíos y configuraciones que plantean las sociedades se desarrollan no sólo de forma histórica, también diacrónica, sincrónica, de retroceso y prospectiva, de ruptura y transformación, entre otros. El futuro representa para las ciencias sociales un enigma que fragmenta lo conocido y multiplica las dificultades a las que se enfrenta la humanidad.

El problema de que la construcción de conceptos sea más lenta que los cambios en los procesos sociales seguirá persistiendo, por consiguiente las

¹⁰⁰ Alberto Valdés Cobos, *op. cit.*, p. 22.

ciencias sociales y, como veremos en el tercer capítulo, las instituciones de educación superior deben adecuarse a esta realidad.

Wallerstein declaró que “ningún pensador, por más perspicaz que sea, puede afirmar hechos de manera que sigan siendo ciertos 100 años después. La propia evolución de esos 100 años crea otra realidad empírica adicional que implica que las abstracciones teóricas anteriores *deben* modificarse. Y este proceso continúa por siempre.”¹⁰¹ Aunque los pensadores clásicos siguen vigentes debido a que su conocimiento aún puede ser aplicado al contexto, éstos no logran responder a los nuevos fenómenos que surgen.

En este sentido, se aboga por construir un nuevo paradigma en las ciencias sociales –que impacte en sus dimensiones intelectual, científico y profesional– donde sea posible analizar lo económico, lo político, lo psico-social, lo cultural, lo institucional, etcétera, considerando su autonomía pero sin olvidar su condicionamiento recíproco.

A través de lo anterior se puede divisar que la realidad social no es fácil de abordar a través de la construcción de teorías y conceptos; aquella cambia mucho más rápido que éstos últimos. Hugo Zemelman¹⁰² indica que este *desajuste* entre teoría y realidad da lugar a una tarea imprescindible de las ciencias sociales: la de resignificación.

Es evidente que la realidad es cambiante y lo hace más rápidamente de lo que se construyen los conceptos; un concepto que se estableció en cierta realidad socio-histórica y que explicaba algún aspecto de aquélla puede ya no reflejar ni explicar la realidad actual. El mismo autor señala que al utilizar los mismos conceptos para explicar realidades distintas tendemos a caer en realidades inventadas.

Por ello la resignificación es fundamental, Zemelman considera que el camino que se debe seguir es epistemológico, pues la teoría está llena de contenidos y puede desfasarse de la realidad. En cambio el pensar epistémico

¹⁰¹ Immanuel Wallerstein, *Impensar las ciencias sociales... op. cit.*, p. 167.

¹⁰² Hugo Zemelman M., *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas* [en línea], México, Instituto del Pensamiento y Cultura en América Latina, A.C. (IPECAL), p. 1, Disponible en: <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf>, [Consultado: 18 de diciembre del 2015].

implica “no atarse, no quedarse atrapado en conceptos con contenidos definidos, sino plantearse el distanciamiento respecto de esos contenidos, o de esas significaciones, para buscar qué significaciones o contenidos pueden tener las cosas que estamos tratando de pensar.”¹⁰³

El pensamiento epistémico funciona a través de categorías, entendidas éstas como construcciones sin contenidos precisos, por el contrario, tienen muchos contenidos. Algunas de ellas pueden mantenerse vigentes más allá del período en el que se formaron, por lo que pueden ser de utilidad en la construcción de nuevo conocimiento.

Asimismo, hay categorías que se deben quebrantar y otras que se deben crear para poder explicar la realidad que deseamos estudiar. Existen categorías y conceptos tan arraigados en nuestro lenguaje, incluso en nuestro subconsciente, que prácticamente no se habla del mundo sin utilizarlos. Aquellos se construyeron históricamente, algunos incluso hace aproximadamente un siglo; es momento de analizarlos y llenarlos de contenidos acordes con el contexto actual.

Pero debemos recordar que la creación y ruptura de conceptos y categorías, no son asunto de invención teórica sino epistémica. Así, al estudiar un fenómeno histórico-social, debemos colocarnos frente a esa parte de la realidad sin precipitarnos a emitir un juicio, hay que mantener cierta distancia para construir una relación de conocimiento.

Esto último nos conduce a referirnos a la objetividad de las ciencias sociales, la cual ha sido cuestionada y criticada. Se mencionó en el primer capítulo que, a diferencia de las ciencias experimentales, en las ciencias sociales la objetividad es mucho más difícil de alcanzar. Ya que entendida, esta última, como neutralidad valorativa¹⁰⁴ resulta muy complicado que el científico social logre desprenderse de sus propias valoraciones.

Algunos pensadores consideran que éste es un problema que se debe resolver mediante la elaboración de un método para abordar de manera objetiva el sentido subjetivo de la vida cotidiana, de tal modo que sea compatible con los

¹⁰³ Hugo Zemelman M., *op. cit.*, p. 5.

¹⁰⁴ Karl R. Popper, “La lógica de las ciencias sociales”, en Popper Karl, *et. al.*, *La lógica de las ciencias sociales*, p. 17.

objetos de conocimiento contruidos en ella.”¹⁰⁵ Por otro lado, Karl Marx¹⁰⁶ considera que en el proceso de investigación no es posible ni deseable separar los valores de los hechos sociales, pues de lo contrario se obtendría una ciencia social inhumana con pocas soluciones que ofrecer a los problemas de las personas.

En este sentido Joaquín Molano Barrero enfatiza la necesidad de humanizar las ciencias advirtiéndolo que “Con las ciencias no hemos hecho otra cosa que convertir estos componentes de la integridad humana en objetos particulares del conocimiento humano, dentro de marcos de aislamiento y de explicaciones siempre parciales, los cuales hacen perder el sentido de la dimensión humana.”¹⁰⁷ Señala que la crisis de las ciencias sociales radica en la cosificación de la esencia del ser humano, lo que repercute en su falta de humanidad, y justamente esto lo que deben atender las distintas disciplinas.

Las ciencias sociales han sido criticadas, su cientificidad se ha puesto en duda, y se les ha culpado por no prever y solucionar los problemas de las últimas décadas; sin embargo, no significa que deban ser abandonadas. Por el contrario, necesitan ser reconocidas y estar en constante renovación para enfrentar los retos que encara la humanidad, tales como el cambio climático, la pérdida de biodiversidad, el agotamiento de recursos naturales, las crisis económicas, la pobreza, la salud, la educación, la migración, entre otros. Lo cual sólo resalta la vigencia y utilidad.

Algunos pensadores consideran que uno de los problemas de las ciencias sociales radica en su fragmentación, “que las disciplinas están en desorden, que no hay una „ciencia social” sino varias; que, en lugar de un paradigma, hay distintas escuelas compitiendo.”¹⁰⁸ Sin embargo, la diversidad de disciplinas que integran las ciencias sociales, las numerosas herramientas, técnicas y métodos de investigación que emplean, y las diferentes perspectivas que proveen son parte de su riqueza y sus fortalezas no son un inconveniente para realizar su labor.

¹⁰⁵ Guillermo Briones, *op. cit.*, p. 70.

¹⁰⁶ *Ibidem*, p. 41.

¹⁰⁷ Joaquín Molano Barrero, *op. cit.*, p. 299.

¹⁰⁸ Gudmund Hernes, “Prefacio. Un planeta, mundos aparte ¿el mismo mapa?”, en UNESCO, *op. cit.*, 2011, p. 8.

Particularmente, cuando se abre la investigación y sus métodos al enriquecimiento mutuo.

En resumen, para afrontar el desafío de interpretar y reinterpretar nuevas y viejas realidades y dar respuesta a los retos de la humanidad, las ciencias sociales deben ocuparse de la reconstrucción de su propio objeto de estudio, conceptos, categorías, teorías e interpretaciones. Deben considerar nuevos espacios, diversos contextos, para aportar soluciones que la sociedad y los tomadores de decisiones emplearán a problemas locales y globales.

Las modificaciones en su objeto –que han rebasado la capacidad de interpretación de los conceptos conocidos– llevan a las ciencias sociales a recrear sus procedimientos, lo que “implica someter a crítica buena parte del conocimiento acumulado y avanzar hacia nuevos propósitos”¹⁰⁹. El mundo que se presenta para el estudio de los científicos sociales es una realidad compleja y poco conocida que ha de examinarse y explicarse a través de enfoques actualizados.

La problemática realidad a la que se enfrentan las sociedades se debe abordar, no a partir de su fragmentación sino en toda su complejidad y considerando las interrelaciones entre los seres humanos, la naturaleza y los problemas que se generan. Debemos aproximarnos a la realidad no sólo a través de estudios multidisciplinarios, también transdisciplinarios. Las realidades que estudian cada una de las disciplinas de las ciencias sociales se han globalizado. No basta con aplicar las herramientas de una disciplina para el estudio de determinados casos; para analizar las realidades hay que emplear disciplinas en forma transversal.

Finalmente, la realidad socio-histórica planteó a finales del siglo pasado nuevos retos a las ciencias sociales que rebasan su capacidad de interpretación, lo que implica, además de las alteraciones en su objeto, la reflexión epistemológica y el desarrollo de nuevos lenguajes. No obstante, existe otra cuestión intelectual a la que se debe prestar atención: “cómo percibimos nuestro mundo, con qué fin nos esforzamos por el conocimiento, cómo organizamos

¹⁰⁹ Octavio Ianni, *Las ciencias sociales en la época de la globalización*, op. cit., p. 2.

nuestra actividad científica.”¹¹⁰ Con esto en mente, en los siguientes apartados nos abocaremos a las tendencias y nuevos retos a los que se enfrentan las ciencias sociales.

2.2 Los retos actuales

Las transformaciones estructurales del sistema mundial rebasan las teorías y explicaciones de las actuales ciencias sociales. En el apartado anterior nos referimos a la necesidad de reflexionar sobre sus conceptos y categorías puesto que la realidad socio-histórica se ha modificado con rapidez, sobre todo en las últimas décadas, y muchos de ellos han quedado rezagados para interpretar los fenómenos sociales vigentes. Dentro de estos últimos ubicamos los retos a los que se enfrentan las ciencias sociales en la actualidad.

En este trabajo entendemos por retos actuales los aspectos de la realidad socio-histórica contemporánea que desafían los conceptos, categorías y teorías de las ciencias sociales para explicarlos y proponer soluciones, a saber: cambio climático, pobreza, problemas demográficos, derechos humanos, tecnologías de la información y la comunicación, y globalización cultural. Estos fenómenos se han intensificado dentro del marco de la globalización y, consiguientemente, se han tornado temas de interés en la producción de investigación de las ciencias sociales.

Este proceso conlleva grandes cambios estructurales en el sistema mundial; la velocidad a la que se transforma la realidad social origina retos a los que las ciencias sociales deben responder. No podemos dejar de lado que éstas también se han globalizado, se producen y enseñan alrededor del mundo, por consiguiente están comprometidas a tratar esos temas y proponer soluciones para los nuevos retos.

Las ciencias sociales se enfrentan a una serie de cambios mundiales que desafían sus contenidos. Por ejemplo, el cambio climático es uno de los mayores retos que enfrenta la humanidad y por ende estas ciencias; su significación radica en que las alteraciones al medio ambiente que se producen en cualquier parte del

¹¹⁰ Immanuel Wallerstein, *Impensar las ciencias sociales... op. cit.*, p. 160.

mundo afectan todo el orbe y tienen consecuencias negativas para los seres vivos e indudablemente los seres humanos formamos parte de ello. A pesar de que no es un reto del todo nuevo, el problema radica en que no se tenía conciencia de ello.

Las investigaciones sobre el cambio climático que hasta ahora han ofrecido las diversas disciplinas de las ciencias sociales resultan insuficientes. “La escala, tasa, magnitud y el significado de los cambios en el clima mundial han dejado claro que „la investigación habitual“ no será suficiente para ayudar a los individuos y grupos a comprender y dar respuesta a los múltiples e interactivos cambios que ocurren en estos momentos.”¹¹¹

Las variaciones climáticas del planeta no sólo afectan las condiciones de la naturaleza, también el bienestar y seguridad de la humanidad, pues intensifican las crisis sociales, políticas e inclusive económicas. Y es precisamente por la complejidad que representa el estudio de este tema que las ciencias sociales deben emplear sus medios de investigación e innovar sus contenidos epistemológicos, y así proveer los conocimientos para su comprensión e inspirar políticas en el campo ambiental que promuevan el cambio social. Pues queda claro que el cambio climático constituye, ahora, objeto de las ciencias sociales.

El estudio del cambio climático no es de interés exclusivo de ciencias como la física, química, meteorología, oceanografía, o biología; las ciencias sociales tienen elementos que aportar y diversas perspectivas para abordar el tema: desde la investigación de los sistemas socioeconómicos hasta las dimensiones humanas. Las disciplinas de las ciencias sociales ya han emprendido el análisis del tema, sin embargo la máxima capacidad de sus aportaciones aún debe desarrollarse.

La exigencia de contribuciones de las ciencias sociales al tema del cambio climático implica modificaciones en las prácticas de investigación. Karen O’Brien señala tres direcciones emergentes: 1) Mayor atención a las relaciones e interacciones a través de los límites disciplinarios; 2) El creciente reconocimiento de que las distintas formas de ver el mundo y que los diferentes tipos de

¹¹¹ Karen O’Brien, “De cara al cambio climático global: ¡ciencias sociales del mundo, uníos!”, en UNESCO, *op. cit.*, p. 39.

conocimiento pueden crear diversas realidades, así como diferentes modos de responder al cambio climático; y 3) Reconocer que el contexto desempeña un papel fundamental en el entendimiento de los conductores de y las respuestas al cambio mundial.¹¹²

El primer punto se refiere a la retroalimentación entre diversas perspectivas con la finalidad de demostrar las interacciones entre diversos factores; la investigación interdisciplinaria de las ciencias sociales “puede cimentarse dentro de un marco que reconozca las dimensiones subjetivas de los individuos y grupos, lo cual puede influenciar las capacidades humanas para tomar decisiones, por lo tanto, los comportamientos y los sistemas.”¹¹³

El segundo punto considera una diversidad de enfoques, de perspectivas, de concepciones de entender y percibir el mundo que pueden aportar “posibles acciones y respuestas al cambio climático mundial”¹¹⁴. Este camino implica no dejar de lado cosmovisiones distintas, así como conocimientos tradicionales, que son valiosos para la comprensión de este tema.

El tercer punto indica que la “investigación de las ciencias sociales muestra que rara vez es el cambio climático mundial por sí mismo el que reta a las sociedades”¹¹⁵, es decir lo que motiva a las sociedades a actuar para tratar el cambio climático son los contextos que aquellas sienten más cercanos a sí, les preocupan cómo los afectan directamente y por ende buscan cómo resolverlos.

Por otro lado, la pobreza es otro de los nuevos retos que enfrentan las ciencias sociales. Ciertamente este hecho no es de creciente creación, sin embargo en los últimos quince años ha tomado significación en los temas de la agenda internacional. Las cifras señalan que el interés que se pone en el tema no es por el aumento de pobres, pues la cantidad de personas que vivían en pobreza extrema se redujo de 1999 a 2015 pasando de 1 751 millones a 836 millones¹¹⁶,

¹¹² *Ibidem*, pp. 11-12.

¹¹³ *Ibidem*, p. 12.

¹¹⁴ *Ídem*.

¹¹⁵ *Ídem*.

¹¹⁶ Naciones Unidas, Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2015, en Naciones Unidas [en línea], p. 4, Disponible en: http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf, [Consultado: 15 de diciembre de 2015].

asimismo la cantidad de personas de clase media trabajadora que viven con más de 4 dólares por día se ha triplicado entre 1991 y 2015.¹¹⁷

Ya no se habla exclusivamente de la pobreza en cada país, sino también de la pobreza global. Esto puede ser consecuencia, por una parte, de la globalización como un proceso excluyente el cual llegó con la promesa de beneficios y progreso para todos y, aunque sí hubo resultados provechosos, no permearon a todas las poblaciones. Las desigualdades entre ricos y pobres, así como entre zonas urbanas y rurales, persisten; incluso se han intensificado.

Akhil Gupta indica que la pobreza global se puede contextualizar en dos sentidos: por un lado, la expresión designa a aquellas personas que viven con menos de un dólar al día; por el otro, el término “sirve para subrayar los mecanismos estructurales e institucionales que operan a escala global”¹¹⁸ que contribuyen a la generación de pobreza.

La primera definición de pobreza global es muy general, todas aquellas personas que cumplen con ese criterio no comparten las mismas características. Gupta aboga por un análisis de la pobreza desde un punto de vista antropológico que la considere desde la perspectiva de quien la vive. La situación de la pobreza desde una visión cultural implica soluciones diferentes para contextos distintos, no soluciones universales que se aplican como recetas.

El tema de la pobreza necesita ser atendido con urgencia, sin embargo el sistema capitalista que acompaña a la globalización ha dado preferencia a los temas de crecimiento económico y obtención de ganancias en detrimento del bienestar de las poblaciones. Acciones por parte de todos los involucrados son necesarias, y deben tener en cuenta que la “poca atención a los aspectos culturales, las desigualdades históricas y las condiciones estructurales hacen inevitable que sea lento el alivio a la pobreza”¹¹⁹, en este sentido el papel de la ciencias sociales en la aportación de conocimientos que puedan ayudar a crear soluciones es fundamental.

¹¹⁷ *Ídem*.

¹¹⁸ Akhil Gupta, “La construcción teórica de la pobreza global: una crítica antropológica”, UNESCO, *op. cit.*, pp. 14-15.

¹¹⁹ *Ibidem*, p. 16.

Asimismo, las diversas disciplinas de las ciencias sociales deben encarar un conjunto de problemas demográficos que han cobrado fuerza en lo que va de este siglo, a saber, crecimiento demográfico, envejecimiento poblacional y migración internacional. Estas tendencias de la población global tienen consecuencias sociales, económicas, políticas y ambientales, por lo que la función de las ciencias sociales para abordar estos temas, anticiparse y proponer soluciones es sustancial.

Más arriba se señaló que el cambio climático tiene repercusiones en la vida de los seres humanos, no obstante son los estilos de vida, las decisiones e incluso su propia evolución las que afectan al planeta; el cual ya ha superado su capacidad para regenerar lo que consumimos. La situación seguirá empeorando: en los próximos años la densidad poblacional seguirá aumentando, las tendencias señalan incrementos poblacionales anuales de 78 millones, se estima que para 2025 la población global sea de 8 mil millones¹²⁰.

A continuación se presenta una tabla que muestra las perspectivas poblacionales globales en las próximas décadas:

¹²⁰ Joseph Chamie, "Previsión de los desafíos demográficos futuros", en UNESCO, *op. cit.*, p. 25.

Cuadro 4. Población mundial y por áreas, 2015, 2030, 2050 y 2100, de acuerdo con la *medium-variant projection*

Áreas	Población (millones)			
	2015	2030	2050	2100
Mundial	7 349	8 501	9 725	11 213
África	1 186	1 679	2 478	4 387
Asia	4 393	4 923	5 267	4 889
Europa	738	734	707	646
América Latina y el Caribe	634	721	784	721
América del Norte	358	396	433	500
Oceanía	39	47	57	71

Fuente: Traducida a partir de United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2015), *World Population Prospects: The 2015 Revision*, New York, p. 1, Disponible en: http://esa.un.org/unpd/wpp/Publications/Files/Key_Findings_WPP_2015.pdf [Consultado: 17 de diciembre de 2015].

La tabla nos muestra una concentración del crecimiento poblacional en regiones menos desarrolladas del planeta. Se espera que la población de África se duplique entre 2015-2050; mientras que la de Asia crecerá hasta rebasar los cinco mil millones en el mismo período, y la de América Latina pasará de 634 a 784 millones.

La demanda de recursos naturales por parte de la humanidad excede la capacidad del planeta para renovar lo que utilizamos. Un incremento en la población significa menores recursos disponibles. Los impactos de la población en un planeta finito ya son evidentes: menor superficie forestal, menores recursos naturales hídricos, disminución de la calidad del suelo y del aire, reducción de la diversidad ecológica, así como menor capacidad de absorción de gases de efecto invernadero como consecuencia de la dependencia de combustibles fósiles.

Esta tendencia poblacional no involucra solamente problemas ecológicos, lo cual ya es alarmante, sino que trae una serie de implicaciones –en las que la intervención de las ciencias sociales es imprescindible– que el director de Población del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la Organización de las Naciones Unidas sintetiza en las siguientes palabras:

La concentración del crecimiento de la población en los países más pobres presenta su propio conjunto de desafíos, haciendo más difícil erradicar la pobreza y la desigualdad, combatir el hambre y la malnutrición y ampliar el acceso a la educación y los sistemas de salud.¹²¹

Otro elemento que nos revela la tabla anterior es que la población mundial continuará aumentando a pesar de que en la región de Europa disminuirá para 2100. Esto último porque varios países europeos transitan por un período de declinación poblacional, además de presentar una tendencia a la alta de envejecimiento de sus poblaciones.

En 2015 había 901 millones de personas de 60 años o más, que representaban el 12 por ciento de la población global, con un aumento en promedio de 3.26 por ciento anualmente. Se estima que para 2030 habrá 1.4 mil millones y para 2100 se duplicará alcanzando los 3.2 mil millones. El mayor porcentaje de población de 60 años o más se concentra en Europa, sin embargo las cifras siguen aumentando en otras partes del mundo.¹²²

Como resultado del declive en la fertilidad y del aumento en la esperanza de vida, mayormente en los países industrializados, el envejecimiento se ha tornado un problema crítico. Por un lado, la reducción de la población económicamente activa será insuficiente para soportar un número creciente de pensionados.

Lo anterior conduce a una sociedad “en números rojos”,¹²³ por otro lado, se deberán crear políticas públicas que satisfagan las necesidades de esta población lo cual significa redefinir el sistema de pensiones, la carga económica que la población de la tercera edad significa para la reducida población joven, problemas de productividad, mayores exigencias de salud, y cuidados especiales, redimensionamiento de los espacios públicos, entre otros.

¹²¹ John Wilmoth, citado en Agencias, “La vieja Europa: el 34% de la población tendrá más de 60 años en 2050, en *eitb.eus* [en línea], 30 de julio de 2015, Disponible en: <http://www.eitb.eus/es/noticias/sociedad/detalle/3388326/perspectivas-poblacion-mundial--informe-onu-julio-2015/>, [Consultado: 17 de diciembre de 2015].

¹²² Department of Economic and Social Affairs, *World Population Prospects: The 2015 Revision* [en línea], New York, United Nations, p. 7, Disponible en: <http://esa.un.org/unpd/wpp/Publications/Files/Key Findings WPP 2015.pdf>, [Consultado: 17 de diciembre de 2015].

¹²³ Joseph Chamie, “Previsión de los desafíos demográficos futuros”, UNESCO, *op. cit.*, p. 26.

Ante este escenario, las ciencias sociales tienen una compleja tarea de estudiar estos fenómenos y aportar soluciones.

En contraste, se espera que en países como Australia, Canadá, Nueva Zelanda y Estados Unidos¹²⁴ la población aumente como consecuencia, en parte, de la migración internacional. Cabe mencionar que el crecimiento poblacional se ubica y lo seguirá haciendo principalmente en las áreas urbanas, por lo tanto es probable que éstas se expandan.

Los flujos migratorios hacia las regiones más desarrolladas continuarán, las proyecciones señalan que en las próximas décadas la migración representará el 82 por ciento del crecimiento poblacional en los países de altos ingresos¹²⁵. De hecho, varios países de Europa dependen de este fenómeno para sostener su crecimiento poblacional, así como suministrar fuerza laboral que ayude a mantener su envejecida población. Mientras que en los países expulsores el crecimiento poblacional dificulta la obtención de empleo para las personas económicamente activas.

La demanda de empleos es otro de los desafíos para las ciencias sociales; el término denota no solamente la demanda de jóvenes que egresan de las universidades, incluye además a la población económicamente activa cualquiera que sea su nivel de estudios y a aquellos que se ven obligados a trabajar desde temprana edad. Las tasas de desempleo varían entre cada Estado, por tal motivo un análisis de esta situación debe considerar las especificidades de los distintos casos para proponer alternativas viables.

Junto al desempleo podemos mencionar otros temas que se han exaltado con la globalización como un proceso excluyente que genera violencia, inseguridad y desigualdad, así como corrupción. La falta de políticas públicas para cubrir estas necesidades poblacionales genera actos criminales y la violación de las leyes; este contexto puede mejorarse con el apoyo y las aportaciones de las ciencias sociales.

¹²⁴ *Ibidem*, p. 25.

¹²⁵ Department of Economic and Social Affairs, *op. cit.*, p. 6.

En tanto, la corrupción es una situación preocupante a nivel global que implica, por un lado, el incumplimiento y abuso del poder y, por el otro, la poca participación de los ciudadanos. “Esta práctica desgasta el tejido social, pues disminuye la confianza en las instituciones, en el gobierno y entre los mismos ciudadanos. [...] Además es común que la corrupción se vincule a otros problemas, como son el tráfico de drogas, el lavado de dinero y la prostitución.”¹²⁶ La magnitud de este problema es alarmante y debe ser atendido con prontitud.

Por otra parte, los derechos humanos implican un reto más para las ciencias sociales. Aquéllos son facultades que los individuos poseen por el simple hecho de tener la condición de seres humanos¹²⁷, se caracterizan por ser inherentes a la persona humana, irrenunciables, inalienables, indivisibles, progresivos, y universales. Es esta última característica la que convierten el tema de los derechos humanos en un desafío para las ciencias sociales.

Los debates entre la universalidad y la relatividad cultural de los derechos humanos no son nuevos. De hecho uno de los aspectos tratados durante la Conferencia Mundial de Viena sobre Derechos Humanos, celebrada en 1993, fue la cuestión de la universalidad de los derechos humanos. Surgieron dos posturas al respecto: la teoría universalista y la teoría del relativismo cultural; la primera apoyada por los países occidentales y la segunda, principalmente, por países islámicos.¹²⁸

La conclusión de ese debate, plasmada en la Declaración de Viena, fue ambigua; en uno de sus párrafos proclama que:

Todos los derechos humanos son universales, indivisibles e interdependientes y están relacionados entre sí. La comunidad internacional debe tratar los derechos humanos en forma global y de manera justa y equitativa, en pie de igualdad y dándoles a todos el mismo peso. Debe tenerse en cuenta la importancia de las particularidades nacionales y regionales, así como de los diversos patrimonios históricos, culturales y religiosos, pero los Estados tienen

¹²⁶ Héctor Martínez Ruiz y Guadalupe Guerrero Dávila, *op. cit.*, pp. 226-227.

¹²⁷ *Ibidem*, p. 220.

¹²⁸ Felipe Gómez Isa, “La protección internacional de los derechos humanos”, en Felipe Gómez Isa (director), *La protección internacional de los derechos humanos en los albores del siglo XXI* [en pdf], HumanitarianNet, Universidad de Deusto, Bilbao, España, 2004, pp. 49-50.

el deber, sea cuales fueren sus sistemas políticos, económicos y culturales, de promover y proteger todos los derechos humanos y las libertades fundamentales.¹²⁹

Se observa en el párrafo anterior el contenido de ambas posturas, y por ende la dificultad que implica esta concepción de los derechos humanos. La participación de las ciencias sociales en el análisis de esta cuestión puede aportar valiosos resultados; pues no es un tema netamente jurídico, entraña diferentes perspectivas que son consideradas por las disciplinas que componen las ciencias sociales.

Otro de los retos actuales lo constituye el desarrollo de las tecnologías de información y comunicación (TIC) asociadas a los medios de comunicación. Conocidas también como *mass media* contribuyen a las transformaciones políticas y sociales alrededor del mundo como resultado de sus funciones, las cuales incluyen “informar, formar opinión, entretener y, además, ofrecer publicidad de productos y servicios”.¹³⁰

El desarrollo tecnológico ha favorecido un rápido avance de los sistemas de comunicación e información que ha rebasado al individuo, “los medios masivos de comunicación han favorecido la mediatización del conocimiento que los individuos poseen en realidad (...) su desmedido uso ha contribuido a la modificación de las relaciones personales, a la iniciativa y la generación de necesidades superfluas.”¹³¹

La influencia de los medios de comunicación conlleva persuasión, manipulación y adoctrinamiento de las sociedades, que favorecen el desarrollo de ciertas conductas. Tales consecuencias pueden ser analizadas por las ciencias sociales, pues los factores psicosociales que se producen en estas situaciones conllevan repercusiones en ámbitos que son objeto de estudio de las disciplinas

¹²⁹ Organización de las Naciones Unidas, “Declaración y programa de acción de Viena. 1993-Conferencia Mundial de Derechos Humanos”, en *ONU* [en línea], Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas, 2013, p. 19, Disponible en: http://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf, [Consultado: 18 de diciembre de 2015].

¹³⁰ Héctor Martínez Ruiz y Guadalupe Guerrero Dávila, *op. cit.*, p. 231.

¹³¹ *Ídem*.

de aquéllas ciencias y, por lo tanto, pueden aportar conocimientos que ayuden a tratar los temas.

No obstante las TIC no se centran únicamente en los *mass media*, permean otros ámbitos que han transformado ya la realidad socio-histórica; lo cual lleva a la necesidad de que las ciencias sociales generen nuevos contenidos para poder explicar estos cambios. La rapidez con la que avanza la tecnología –además de contribuir al rezago de las ciencias sociales– transforma las estructuras políticas, económicas, sociales y culturales,

[...] incidiendo en casi todo los aspectos de nuestra vida: el acceso al mercado de trabajo, la sanidad, la gestión burocrática, la gestión económica, el diseño industrial y artístico, el ocio, la comunicación, la información, la manera de percibir la realidad y de pensar, la organización de las empresas e instituciones, sus métodos y actividades, la forma de comunicación interpersonal, la calidad de vida, la educación [...]¹³²

Todo lo cual nos lleva a hablar de la globalización cultural como otro desafío a encarar. La globalización es un fenómeno que abarca todos los espacios de la realidad socio-histórica, indudablemente la cultura no escapa a ello. En el mundo, incluso dentro de las fronteras de cada país, existe una diversidad de cosmovisiones sociales que implican formas de entender el mundo, prácticas y valores distintos.

La globalización cultural es un proceso que pretende homologar los modos de vida y símbolos culturales en un sólo sistema, impactando las identidades sociales y culturales en diversas escalas espaciales. Tal homogeneización ha prometido mejorar los niveles de desarrollo, así como civilizar a aquellas sociedades consideradas bárbaras y atrasadas a ojos de la cultura dominante, lo cierto es que

[...] la llamada cultura global es excluyente de las dos terceras partes de la humanidad, por lo que su violenta imposición a través de productos, servicios y medios de comunicación, no puede sino crear mayores contradicciones culturales y lastimar las tradiciones que había protegido a las sociedades en

¹³² Alberto Alcocer, “Aplicaciones de las TIC a la sociedad”, en *SocieTIC.com* [en línea], Tecnología, 2008, Disponible en: <http://www.societic.com/2008/05/aplicaciones-de-las-tic-a-la-sociedad/>, [Consultado: 18 de diciembre de 2015].

desarrollo de algunos de los males típicos de las sociedades modernas capitalistas.¹³³

Es claro que la diversidad cultural mundial no puede, ni debe erradicarse. Asimismo, se debe ampliar la idea de desarrollo, no limitarlo a su entendimiento como crecimiento económico, por el contrario “debe ser diverso y responder a lo que cada sociedad percibe por bienestar, felicidad y calidad de vida”¹³⁴, es decir, se debe aceptar que existen tantos desarrollos como culturas.

Las ciencias sociales deben auxiliar proporcionando los conocimientos que concienticen a los tomadores de decisiones para que actúen en favor de la diversidad cultural. En este sentido, las políticas culturales constituyen un mecanismo que puede servir para proteger, además de satisfacer necesidades y aspiraciones de toda la sociedad.

Aunque éste es un problema global se debe actuar localmente. Sin embargo, en algunos Estados la preservación y difusión de las culturas no es prioridad, por ello las ciencias sociales deben ayudar a promover la modificación de conductas no sólo de los hacedores de políticas sino también de las sociedades que muestran indiferencia hacia la otredad.

Es innegable que la globalización de las últimas décadas ha promovido que diversos fenómenos adquieran una escala global, provocando que las ciencias sociales deban adecuar sus contenidos a la nueva realidad socio-histórica con el fin de explicar y dar respuesta a lo que en este trabajo denominamos retos actuales.

Los desafíos aquí presentados están interconectados, se afectan unos a otros, lo cual hace más compleja la tarea de las ciencias sociales. Con el fin de estudiar y analizar algún tema en específico deben tener presente la realidad en conjunto. Para una cabal comprensión y propuesta de soluciones viables es menester considerar las relaciones que guardan con los otros retos. Lo cual significa que los temas no deben ser abordados sectorialmente, sino mediante estudio transdisciplinarios.

¹³³ Dámaso Morales Ramírez, “La desmitificación de la cultura global en el desarrollo humano”, en Ileana Cid Capetillo (compiladora), *Diversidad cultural, economía y política en un mundo global*, México, Coordinación de Relaciones Internacionales, FCPyS-UNAM, 2001, p. 90.

¹³⁴ Ileana Cid Capetillo, *op. cit.*, p. 11.

Los acontecimientos que modifican las estructuras económicas, políticas, sociales y culturales a nivel local y global, adquieren diferentes formas en cada región. En cada una de ellas son abordados de distintas maneras por las ciencias sociales, pues no todos los países cuentan con el mismo financiamiento, ni lo destinan a la investigación de los mismos temas. Por ello en el siguiente apartado se revisarán las tendencias que siguen las ciencias sociales en diversas zonas del planeta.

2.3 Tendencias de estudio e investigación

Como se ha observado en el apartado anterior, las ciencias sociales se han visto en la necesidad de hacer cambios en su estructura, sobre todo han tenido que ampliar su campo de estudio al enfrentarse a nuevos fenómenos que se desarrollan dentro de realidad como son la pobreza, el desempleo, los medios de comunicación, la crisis económica, entre otros. Aunque en los últimos años existe una gran tendencia por los temas de medio ambiente.

Sin embargo, aunque la mayoría de estos fenómenos se desarrollan en el plano internacional, estos no se desenvuelven de la misma manera en las diferentes regiones donde se produce el conocimiento. Al hablar de las tendencias de las ciencias sociales se observa que las investigaciones y los estudios van enfocados, en general, a la resolución de problemas o profundización de fenómenos encontrados al interior del lugar. “Las ciencias sociales parecen estar satisfechas con seguir las transformaciones regionales en el contexto del cambio global.”¹³⁵

Es por esto que el financiamiento destinado a las instituciones de investigación y a las universidades, va estrechamente relacionado con el contexto en el que se está viviendo y respondiendo a las necesidades propias de la región o del país.

Muchos de los textos señalan que lo que sucede en el ámbito internacional se duplica al interior de cada nación. Las disparidades, las diferencias de financiamiento, la falta de difusión o de atención hacia la producción que se da

¹³⁵ UNESCO, “La geografía institucional de las ciencias sociales”, en UNESCO, *op. cit.*, p. 81.

en las universidades pequeñas o fuera de las capitales, dividen nuevamente a las ciencias sociales –y probablemente suceda lo mismo con otras ciencias– dentro del territorio nacional.¹³⁶

Con esto nos damos cuenta que las ciencias sociales no siempre se desarrollan de igual manera en todo el mundo. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia (UNESCO), en colaboración con el Consejo Internacional de las Ciencias Sociales (ISSC), realizan cada año un trabajo de investigación conjunta donde expone los retos y tendencias que presentan las ciencias sociales en el mundo, así como en los diversos núcleos de producción de conocimiento, los cuales se resumirán en este apartado.

Tanto Europa como Estados Unidos, se han considerado a través de los años, como los mayores productores de conocimiento en este campo. Sin embargo, recientemente estas ciencias se han abierto camino a través de otras regiones del mundo, incluso en otros continentes. Sumado a esto, también se ha aumentado el número de científicos sociales por todo el mundo, así como la tendencia a compartir conocimiento y divulgar investigaciones con mayor accesibilidad “frecuentemente por medio de nuevos canales de comunicación como la Web e Internet y colaboran más con colegas extranjeros.”¹³⁷

Además, las investigaciones en ciencias sociales ya no sólo se limitan a ser producidas dentro de las universidades si no que, gracias al financiamiento de donaciones internacionales o fundaciones privadas, se ha encontrado otros medios como son las empresas de consultoría y las organizaciones no gubernamentales (ONG).

Europa

Como se ha mencionado anteriormente, Europa es uno de los centros de producción de conocimiento más antiguos, es por eso que esta región se considera la cuna de las ciencias sociales.¹³⁸ Gracias a los nuevos cambios que

¹³⁶ Cristina Puga, “Prefacio. Ciencias sociales en México. Preocupaciones compartidas”, en UNESCO, *op. cit.*, p. 14.

¹³⁷ UNESCO, “La internacionalización desigual”, en UNESCO, *op. cit.*, p. 174.

¹³⁸ Luk Van Langenhove, “El estatus de las ciencias sociales en Europa”, en UNESCO, *op. cit.*, p. 111.

ha sufrido la realidad, las ciencias sociales han tenido que enfrentar grandes reformas en el continente.

En Europa, en especial en los países pertenecientes a la Unión Europea, tienen distintos esquemas regionales o supranacionales de financiamiento para la investigación que definen la prioridad de los temas a estudiar. “En la mayoría de los casos, hay un consejo de investigación en ciencias sociales, o una división de las mismas con un más amplio e integrado consejo de investigación, que actúa como el mayor cuerpo para establecer la agenda”.¹³⁹

Sin embargo, las aportaciones de origen privado son más limitadas. Esta situación, sumada a la disminución de los recursos públicos destinados a la investigación, provoca que los centros productores de dicho conocimiento estén obligados a conseguir más financiamiento externo. “Esto tiene el efecto de acercar la educación y la investigación al mercado laboral, y la investigación a las demandas de la industria y el sector filantrópico.”¹⁴⁰ Algunos programas de financiamiento que operan dentro del territorio europeo son los Programas del Consejo Europeo de Investigación, el Programa COST2 y los Programas Marco de la Comisión Europea.

Por otra parte, en palabras de Peter Wagner

[...] en Europa las ciencias sociales se orientan cada vez más hacia la adopción de políticas. Esto significa una perspectiva caracterizada, en primer lugar, por una concentración esencial en la política y la administración pública; en segundo lugar, por una perspectiva conceptual sobre el funcionamiento de organizaciones orientadas hacia metas específicas en su ambiente social, guiadas con frecuencia por un enfoque funcionalista y teórico; y, en tercer lugar, por una orientación de las personas hacia la función de decisores, en la dirección de organizaciones con metas precisas.¹⁴¹

La creación de políticas ha sido uno de los focos principales dentro de las ciencias sociales lo cual corresponde a la falta de confianza en las instituciones

¹³⁹ *Ibidem*, p. 112.

¹⁴⁰ *Ídem*.

¹⁴¹ Peter Wagner, “Las ciencias sociales y el concepto de Estado en Europa occidental: estructuración política del discurso disciplinario”, en *El conocimiento y el Estado. Discurso de las ciencias sociales, conocimientos profesionales y políticas públicas*, op. cit., pp. 563-564.

europeas, entre ellas la Unión Europea, debido a que las respuestas que ha formulado ésta ante problemas como la crisis económica, la situación en con los PIGS (Portugal, Italia, Grecia, y España), la migración masiva, entre otras; se han considerado débiles y de poca efectividad, según el informe del Eurobarometro de 2014.

América del Norte

Estados Unidos ha logrado crear una gran influencia global gracias a que la presencia mayoritaria de producción en ciencias sociales proveniente de dicho país, así como del número de científicos sociales doctorados en las mejores universidades de todo el mundo. “Existen más de 100,000 científicos sociales dedicados a la investigación académica en Estados Unidos y Canadá.”¹⁴² Sin embargo, en EEUU no existe ninguna agencia u organización gubernamental que centralice los fondos destinados a las ciencias sociales o que decida hacia qué temas se invertirá más.

Si la descentralización y los objetivos plurales son los símbolos del financiamiento gubernamental en Estados Unidos, el patrón solamente se intensifica mediante un papel grande de las fundaciones privadas. Algunas de las más importantes como Carnegie y Rockefeller datan desde principios del siglo XX;¹⁴³

Agencias *Carnegie*, *Rockefeller*, *Ford*, son unas de las fundaciones privadas más antiguas y provienen de las familias más influyentes del país, incluso, una de las agencias más grandes de reciente creación es la Fundación *Bill And Melinda Gates*. Sin embargo, la *National Science Foundation (NSF)*, se considera como la agencia financiadora de investigación básica en las ciencias sociales que más repercute en la producción de conocimiento

A pesar que la NSF es la fuente principal de financiamiento para las ciencias sociales básicas en Estados Unidos, la gran mayoría de los fondos gubernamentales provienen de otras agencias federales que van desde los Institutos Nacionales de Salud hasta los Departamentos de Educación,

¹⁴² Craig Calhoun, “Las ciencias sociales en Estados Unidos y Canadá”, en UNESCO, *op. cit.*, p. 83.

¹⁴³ *Ibidem*, p. 85.

Estado, Comercio, Agricultura, Transporte, Vivienda y Desarrollo Urbano.
(Incluso del Departamento de Defensa)¹⁴⁴

Por otro lado, en Canadá también se proporciona a los científicos apoyo de agencias gubernamentales para la investigación sobre todo a nivel federal y distrital. Sin embargo, “el financiamiento para la investigación en las ciencias sociales proviene mayormente del *Social Science and Humanities Research Council (SSHRC)*,”¹⁴⁵ que se maneja con base en becas concesionadas para investigadores del área.

Con todo esto se puede resumir que “tanto en Estados Unidos como en Canadá, la investigación de las ciencias sociales ha crecido de manera sustancial y se han logrado altos estándares educativos.”¹⁴⁶ Sin embargo, no se debe dejar de notar que este crecimiento en la producción de las ciencias sociales es más exponencial en las áreas que tienen más utilidad dentro del mercado como la administración, la gerencia y la comunicación.¹⁴⁷

Rusia

La herencia científica rusa es muy notoria después de la Guerra Fría, sobre todo en invenciones espaciales y militares; así como en un sistema educativo altamente desarrollado. “En su conjunto, el sistema de ciencia ruso se mantiene relativamente fuerte a pesar del envejecimiento de sus investigadores y la fuga de cerebros, que fue particularmente severa en la década de los años 90.”¹⁴⁸

La producción en ciencias sociales es creada principalmente por academias o institutos externos a las universidades. Estos centros son dinámicos, sin embargo suelen producir análisis superficiales o con visiones subjetivas que no representan plenamente la realidad.

¹⁴⁴ *Ídem.*

¹⁴⁵ *Ibidem*, p. 83.

¹⁴⁶ *Ídem.*

¹⁴⁷ Hebe Vessuri, “Cambios en las ciencias ante el impacto de la globalización”, en *Revista de estudios sociales* [en pdf], núm. 50, Bogotá, septiembre-diciembre, 2014, p. 168. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/815/81532439017.pdf>

¹⁴⁸ Liudmila Pipiya, “El lugar de las ciencias sociales en la Federación Rusa”, en UNESCO, *op. cit.*, p. 118.

En su conjunto, hay una carencia de investigación y reflexiones bien fundamentadas y argumentadas sobre los problemas más agudos de la sociedad. Entre estos últimos se incluyen las disparidades regionales, la creciente brecha entre una minoría rica y una mayoría pobre, la migración y la asimilación de migrantes, la marginalización y el extremismo entre los jóvenes y el crimen y la drogadicción.¹⁴⁹

Existen dos fundaciones que lideran el sistema de otorgamiento de recursos gubernamentales a los proyectos de desarrollo e investigación y estas son la Fundación Rusa para la Investigación Básica (FRIB) y la Fundación Rusa para las Humanidades (FRH). Por otra parte, Rusia también recibe apoyo externo pero en menor proporción.

La Federación Rusa gasta más en procesos de creación del conocimiento que la mayor parte de los países con un nivel similar de producto nacional bruto (PNB) *per cápita*. El total del gasto en investigación y desarrollo representa aproximadamente 1.1 por ciento del PNB. Cerca de 62 por ciento de la investigación y el desarrollo rusos son financiados por el Estado.¹⁵⁰

Se reconoce que en la actualidad, Rusia tiene una gran capacidad de producción de conocimiento, por lo que puede considerarse dicho país como uno de los núcleos intelectuales más importantes del mundo. Sin embargo, en palabras de Liudmila Pipiya, dentro del marco de la investigación de la UNESCO, el gobierno todavía subestima el papel de las ciencias sociales y las humanidades, mientras que ni la ciencia oficial ni la política tecnológica le asignan importancia alguna en términos de los programas estatales y mecanismos de apoyo.¹⁵¹

Región árabe

Los científicos sociales Moushira Elgeziri y Seteney Shami identifican tres áreas principales donde se centra la investigación en ciencias sociales: la primera de ellas está basada en los temas que se relacionan con el fenómeno de la globalización así como en las agendas de desarrollo; el segundo se enfoca en las transformaciones de los Estados árabes después de que hayan pasado por el

¹⁴⁹ *Ibidem*, p. 119.

¹⁵⁰ *Ídem*.

¹⁵¹ *Ibidem*, p. 117.

proceso de independencia; por último, los temas que surgen de la interacción y oposición de las agendas de los investigadores académicos de occidente.¹⁵²

Por otro lado, los medios de comunicación también han jugado un papel relevante en las ciencias sociales ya que han permitido que la producción de investigación en ciencias sociales se conozca en el mundo, Además, es importante mencionar que la diversidad de lenguas utilizadas en la creación de dicha investigación, permite una mayor accesibilidad al campo.

Así la televisión por satélite y los “blogs” se han convertido en medios más poderosos para fomentar el debate crítico que la producción académica. Para evitar el enfrentamiento con los Estados árabes, y al mismo tiempo difundir productos de alta calidad académica que obtengan el reconocimiento de los colegas en el extranjero, muchos académicos árabes escriben en lenguas extranjeras para un público mayoritariamente no árabe.¹⁵³

Con respecto al financiamiento, éste se encuentra estrechamente ligado con la política, por lo tanto, la mayoría de los apoyos provienen de los gobiernos nacionales. Sin embargo, el financiamiento es otorgado por organizaciones internacionales como el Programa de Desarrollo de Naciones Unidas (PNUD), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Comisión Económica y Social para Asia Occidental de las Naciones Unidas (ESCWA), entre otras; ONG, con un apoyo menor; e incluso por otros actores estatales como la Unión Europea y Estados Unidos

Existe una clara diferencia entre la producción a nivel local y a nivel regional. El Consejo Árabe para las Ciencias Sociales (ACSS) hace notar cuatro modelos de investigación e innovación en ciencias sociales que se encuentran divididos por pequeñas regiones: los países del Golfo, los Estados más grandes en desarrollo (Egipto, Irak, la República Árabe Siria), el Magreb y el Medio Oriente.¹⁵⁴

¹⁵² Moushira Elgeziri y Seteney Shami, “Consejo Árabe de las Ciencias Sociales (ACSS)”, en UNESCO, *op. cit.*, p. 67.

¹⁵³ *Ibidem*, p. 68.

¹⁵⁴ Rigas Arvanitis, Roland Waast y Abdel Hakim Al-Husban, “Ciencias sociales en el mundo árabe”, en UNESCO, *op. cit.*, pp. 97-98.

- 1) Países del Golfo: Se menciona que dichos países siguen principalmente el modelo “anglosajón”, enfocado en la resolución de problemas locales, donde la investigación proviene exclusivamente de las universidades y el financiamiento está inclinado a ayudar en la transición hacia una economía basada en el conocimiento.
- 2) Estados desarrollistas (Egipto, Irak y República Árabe Siria): Las instituciones de educación, incluyendo a las universidades, implementaron un sistema de educación masivo cuyo objetivo es capacitar a la mano de obra técnica que, a su vez, pueda implementar el mismo modelo producción masivo dirigido al área de los mercados domésticos. Además, el financiamiento para la educación ha sido proporcionado principalmente por agencias extranjeras y de patrocinio, sin descartar con esto a las locales.
- 3) El Magreb (Marruecos, Túnez y Argelia): Estos países adoptaron un modelo institucional e intelectual basado en el europeo, sobre todo en Francia. El Estado tiene un papel dominante al mantener una fuerte vigilancia, además de que los nacionalistas y los gobiernos son administrados por pequeñas élites burocráticas. Tanto la educación en su totalidad, como los centros de investigación no cuentan con participación económica del sector privado.
- 4) Países más pequeños del Medio Oriente (Jordania, Líbano): El comercio local e internacional se convirtió en el centro de sus modelos sociales y económicos. La mayoría de la educación universitaria es privada y de creación reciente. Existen diversos centros de investigación comerciales, así como consultorías y empresas no gubernamentales, Sin embargo, la investigación creada en empresas privadas es poca.

Es notable que la región árabe, a pesar de enfrentar diversidades históricas, regionales y locales, ha tenido un gran empuje hacia la creación de conocimiento en ciencias sociales. Es claro que sus instituciones, al ser de reciente creación, tanto públicas como privadas, no han llegado a cubrir las necesidades de la región con respecto a la producción en ciencias sociales, pero se observa que su avance

en este campo es progresivo, esperando que en unos años la producción sea más estable y abundante.

África

Desde hace años, la región africana ha estado marcada bajo la influencia occidental. Desde el proceso de descolonización “el número de departamentos y de científicos sociales en África creció notablemente, aunque siguieron siendo pocos para tan vasto continente.”¹⁵⁵ Esto se debe a que el desarrollo interno de cada país ha sido lento y atrasado en comparación con los países occidentales, además de que existe un notorio desfase en la producción de investigación debido a la división regional dentro del continente y a los distintos problemas internos que tienen que atender cada una de ellas.

La pandemia del VIH-SIDA, el cambio climático, la política de transformación social, la mercantilización generalizada de la educación superior y las ciencias sociales en sí mismas, además de la integración económica y política del continente, son entre otros los temas que en la actualidad ocupan a muchos académicos. También lo son los problemas de corrupción y sucesión política.¹⁵⁶

Una de las características que describe mejor al continente africano es su diversidad de tradiciones y costumbres arraigadas, además de una gran cantidad de tribus y comunidades independientes localizadas a lo largo de todo el territorio. Estas particularidades ayudan a enriquecer la investigación en ciencias sociales, sin embargo, a su vez, también se convierten en obstáculo difícil de librar.

Una de las mayores dificultades que las ciencias sociales tuvieron y tienen es enfrentar a la fragmentación, así como la división de la comunidad africana de académicos como un todo. [...] Otro gran reto ha sido salvar el abismo que separa a los académicos „modernos“ de las extremadamente ricas y vibrantes tradiciones intelectuales que África tuvo en el pasado y de las tradiciones no europeas de hoy.¹⁵⁷

¹⁵⁵ UNESCO, “La geografía institucional de las ciencias sociales”, *op. cit.*, p. 81.

¹⁵⁶ Ebrima Sall, “Consejo para el Desarrollo de la Investigación en Ciencias Sociales en África (CODESRIA)”, en UNESCO, *op. cit.*, p. 75.

¹⁵⁷ *Ibidem*, p. 73.

Complementario a estos problemas, también se puede encontrar la exagerada proximidad y dependencia que tienen los países africanos con los países de occidente y sus ideologías. Esto se refleja en que “la primera y segunda generación de académicos africanos fueron educados ahí”,¹⁵⁸ debido a esto, la producción de ciencias sociales se ve influida por ideologías en ocasiones contrapuestas.

En lo que respecta al apoyo financiero gubernamental, es una de las causas primordiales para la fuga de cerebros. A pesar de que algunas regiones del continente reciben apoyo financiero externo de organismos internacionales, ONG, e incluso de gobiernos extranjeros; este apoyo no es suficiente para mejorar las condiciones internas que aquejan el territorio y aumentar la creación de investigaciones científicas. Además no existen suficientes subsidios públicos para la investigación, ni incentivos para los científicos sociales, lo que provoca que la profesión en sí del científico de deteriore.

Además, es preciso dejar de tomar prestado el conocimiento, teorías, conceptos o paradigmas occidentales que han venido dominando la producción social, para construir una biblioteca de conocimiento en ciencias sociales principalmente africana y sobre todo autónoma, que logre recuperar la diversidad cultural regional, y utilizarla para hacer unas ciencias sociales más incluyentes.

Asia

Es trascendental hacer énfasis en la situación de las ciencias sociales en China debido a su particular desarrollo y el papel que están representado dentro del diseño de políticas gubernamentales. “Desde 1978, le han sido asignadas tres funciones a las ciencias sociales: el entrenamiento de personal de alta calidad, el apoyo en el diseño de políticas y planes de largo plazo y el ser un canal para aprender del exterior.”¹⁵⁹

Algunos de los temas en los que los científicos sociales se centran en la actualidad, incluyen la rápida urbanización y la migración rural-urbana masiva; temas sociales relacionados con éstos, como bienestar y seguridad social,

¹⁵⁸ *Ídem.*

¹⁵⁹ Huang Ping, “El estatus de las ciencias sociales en China”, en UNESCO, *op. cit.*, p. 103.

que tiene que ver con la reforma al sistema de pensiones, cuidado de la salud, educación para todos, vivienda y temas políticos, como la reforma del sistema jurídico y las normas legales.¹⁶⁰

La Academia China de Ciencias Sociales (CASS) se considera la institución primordial en la construcción de las ciencias sociales chinas, en cooperación con el Centro Nacional para la Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades. Sin embargo, el núcleo del conocimiento se centra en las universidades como Tsinghua, Beijing y Fundan; y centros de investigación especializada.

Por otra parte, el apoyo financiero para las universidades y los institutos es asignado a través de la Fundación Nacional de las Ciencias Sociales. Aunque “sólo cinco por ciento del gasto de investigación y desarrollo de las universidades se realiza en ciencias sociales y humanidades.”¹⁶¹ Sin embargo, los centros de investigación e institutos no gubernamentales lo reciben de agencias internacionales.

China es un claro ejemplo de cómo las ciencias sociales pueden influir en las decisiones del Estado, ya que invierte grandes cantidades en su producción y al mismo tiempo, las utiliza en la creación y diseño de políticas gubernamentales.

Por otro lado, en India la mayoría del presupuesto que recibe, así como el resto del sur de Asia, proviene de organismos multinacionales como el Banco Mundial, el Banco Asiático de Desarrollo, la Unión Europea, y adicionalmente, una serie de financiamiento proveniente del sector público, como la agencias gubernamentales y del privado, que incluye también a las ONG. Es por esto que India no sólo se destaca dentro de la región, sino que también lo hace en todo el mundo, ya que “ocupa el lugar 13 entre los primeros 26 países productores de ciencias sociales, liderados por Estados Unidos y Reino Unido.”¹⁶²

En general hay cuatro tipos de instituciones que realizan investigación en ciencias sociales en la India: Instituciones educativas, que incluyen los departamentos de ciencias sociales en universidades y colegios de posgrado; Institutos de investigación creados por departamentos gubernamentales;

¹⁶⁰ *Ibidem*, pp. 104-105.

¹⁶¹ *Ibidem*, p. 103.

¹⁶² Venni V. Krishna y Usha Krishna, “Las ciencias sociales en Asia del Sur”, en UNESCO, *op. cit.*, p. 106-107.

Institutos de investigación especializada financiados por el gobierno pero legalmente autónomos; Unidades de investigación y programas establecidos o financiados por agencias privadas, fundaciones y ONG.¹⁶³

Venni V. Krishna y Usha Krishna, identifican tres aspectos problemáticos que presentan las ciencias sociales dentro de India:¹⁶⁴

- 1) Las instituciones públicas de investigación en ciencias sociales dentro del territorio son pocas sin embargo, tampoco ha habido un aumento de éstas.
- 2) Ha habido un despunte notable en el crecimiento de los sectores empresariales privados y de negocios, los cuales han creado nuevas demandas en la investigación en ciencias sociales en temas como la gestión empresarial, el comercio, el *marketing*, los medios de comunicación, entre otros. Todo esto ocasiona que los temas tradicionales de las ciencias sociales se vean relegados.
- 3) La investigación en ciencias sociales sufre del problema de la subjetividad ante la poca autonomía que le brinda el aparato gubernamental.

En síntesis, las ciencias sociales en Asia se desarrollan de diferente forma en cada región ya que existe una gran brecha entre la investigación producida en países como India y China, que en otros países menos desarrollados. Pero de manera general, con excepción de China e India que presentan grandes avances en el área, puede resumirse que en el resto de Asia existe una disminución en la producción de las ciencias sociales a falta de financiamiento público y privado así como incentivos para los científicos sociales; ocasionando el grave problema de la fuga de cerebros.

América Latina y el Caribe

Desde mediados del siglo XX, las ciencias sociales en América Latina y el Caribe entraron a un proceso de institucionalización lo cual les permitió la creación de conocimiento propio de la región, aportaciones originales que en la actualidad, se han ganado prestigio en el mundo. Sin embargo, la producción se ha manifestado

¹⁶³ *Ibidem*, p. 105.

¹⁶⁴ *Ibidem*, pp. 107-108.

de manera desigual en cada Estado debido a que el presupuesto destinado para esta causa ha sido mínimo en algunos lugares. Ante esta situación, la mayoría de la producción se ha focalizado en los institutos de investigación de educación superior, en especial de países como Brasil y México, y en menor medida en Argentina y Chile.

En Latinoamérica, 90 por ciento de instituciones de educación superior no producen ningún tipo de investigación, mientras que más de dos tercios de todos los programas de posgrado se ofrecen en las universidades públicas en Brasil y México, y ahí es donde se efectúa la mayoría de las investigaciones.¹⁶⁵

La educación superior de nivel de posgrado juega un papel particularmente relevante en la producción de ciencias sociales. Es por esto que en los últimos años ha crecido la cantidad de maestrías y doctorados dentro de la región.

Los cursos de maestría en ciencias sociales se han expandido rápidamente. Durante 2006, esta cifra comprendió 42 por ciento del total de títulos de maestría del mercado. La tendencia es diferente a nivel doctorado. En este caso las ciencias sociales desempeñan un papel relativamente menor en términos de número de estudiantes, sin embargo han mostrado una tasa de crecimiento considerable (14 por ciento en 2006)¹⁶⁶

Además de las universidades, los centros de investigación públicos y privados especializados en ciencias sociales, organizaciones no gubernamentales, firmas de consultoría, entre otros; también existen mecanismos regionales de investigación muy relevantes como el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Hebe Vessuri y María Sonsiré López argumentan que:

Algunos de los retos para las ciencias sociales en América Latina son los de construir enfoques teóricos renovados capaces de guiar tanto la investigación como la acción. Estos enfoques también deberían de tener el potencial de superar los problemas sociales y naturales más sobresalientes, de dirigirse a

¹⁶⁵ UNESCO, "La geografía institucional de las ciencias sociales", *op. cit.*, p. 81.

¹⁶⁶ Hebe Vessuri y María Sonsiré López, "Aspectos institucionales de las ciencias sociales en América Latina", en UNESCO, *op. cit.*, p. 89.

la red de investigadores, de mejorar la salida de difusión y uso en las instancias académicas y de toma de decisiones, así como asegurar la sustentabilidad financiera e institucional de la investigación científica dedicada al avance social.¹⁶⁷

Sin duda, los países de América Latina y el Caribe tienen unos grandes retos que cumplir, el primero de ellos es aumentar la participación del Estado en la producción de las ciencias sociales y establecer una relación más cercana con las instituciones de educación superior. Además, es necesario descentralizar la producción del conocimiento para dar soluciones a los problemas internos que aquejan a la región como la desigualdad.

Como ya se ha observado a lo largo de este apartado, las tendencias de las ciencias sociales en las distintas regiones del mundo, van a depender directamente del contexto social, político, económico y cultural que exista en el territorio. Además, los niveles regionales, estatales, locales, comunitarios y tribales también marcan una diferencia en la construcción de este conocimiento; así como el desarrollo desigual en las distintas regiones del mundo.

En un extremo se encuentra Estados Unidos, con la más alta densidad de estructuras universitarias en el mundo, también una presión política muy fuerte, tanto en favor como en contra de la reestructuración de las ciencias sociales. En el otro extremo está África, donde las universidades son de construcción relativamente reciente y las disciplinas tradicionales no están fuertemente institucionalizadas. Allí, la extrema pobreza de recursos públicos ha creado una situación en que la comunidad de las ciencias se ha visto obligada a innovar.¹⁶⁸

Por otro lado, a pesar de que la globalización y la internacionalización han abierto nuevos caminos de comunicación e interrelación, otorgando la posibilidad de ampliar el horizonte de las ciencias sociales, el dominio de estas ciencias, sigue siendo de los países de occidente, en especial de Europa y América del Norte, provocando la pérdida de autonomía de otras regiones que no tiene acceso a los mismos recursos ni tienen la misma capacidad humana. Todo esto puede

¹⁶⁷ *Ibidem*, p. 87.

¹⁶⁸ Immanuel Wallerstein (coord.), *Abrir las ciencias sociales*, *op. cit.*, p. 107.

ocasionar la disminución de la novedad intelectual, además de la poca inclusión de investigadores pertenecientes a países en desarrollo, en la definición de la agenda global.

Sin duda, las ciencias sociales han ampliado sus horizontes internacionales, y esto se manifiesta en la variedad de congresos celebrados en el mundo donde se incluye a una diversidad amplia de países de todos los continentes. Entre estos se encuentra el Foro de la Asociación Internacional de Sociología, Congreso de la Asociación Internacional de Ciencia Política, *Latin American Society*, Congreso de Americanistas, Asociación Mexicana de Estudios Internacionales, *International Studies Association*, por nombrar algunos ejemplos.

Por otro lado, aprovechando las herramientas brindadas por las TIC, se ha creado un gran número de revistas electrónicas y repositorios de artículos de investigaciones en ciencias sociales donde las publicaciones son periódicas, un ejemplo de esto es *JStor*. Este tipo de proyectos patrocinados por fundaciones y/o asociaciones internacionales, mantienen una comunicación cercana a la academia y permiten el fácil acceso a investigaciones de todo el mundo, que incluso en su mayoría son gratuitas.

En este mismo sentido, las ciencias sociales han obtenido un reconocimiento global por parte de organismos como la UNESCO, la Comisión Europea y la Comisión de las Naciones Unidas para la Democracia, entre otros; además de los organismos propiamente de cada región como el Consejo Árabe de las Ciencias Sociales (ACSS), Asociación de Consejos de Investigación de Ciencias Sociales en Asia (AASSREC), Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y Consejo para el Desarrollo de la Investigación en Ciencias Sociales (CODESRIA).

3. Las ciencias sociales y la educación superior

“En todas las épocas el conocimiento fue valorado por ser una representación fiel del mundo; pero ¿qué ocurre cuando el mundo cambia de una manera que continuamente desafía la verdad del conocimiento existente y toma constantemente por sorpresa hasta a las personas «mejor informadas»?”

Zygmunt Bauman

Como se ha anotado en los capítulos anteriores, las ciencias sociales se han enfrentado a grandes retos que las han obligado a evolucionar y adaptarse al nuevo contexto histórico, siempre cambiante, y a transformar el conocimiento social a partir de las creencias, perspectivas y valores de las nuevas sociedades.

Frente al cúmulo de transformaciones que nos rodean y a los retos que enfrentamos día a día como sociedad, la transmisión de conocimiento resulta una tarea cada vez más compleja que conlleva una gran responsabilidad social. Así el trabajo docente, en cualquier nivel de educación, tiene frente así el desafío no sólo de contar con las habilidades para exponer a través de un lenguaje común ideas, nociones y conceptos, sino de hacerlas aplicables [...] ¹⁶⁹

Las ciencias sociales se han transmitido a través de una herramienta muy valiosa y esta es la educación. El proceso educativo también ha sufrido de grandes transformaciones, en el que el contexto histórico ha marcado diferencias en la transmisión del conocimiento, sobre todo en las instituciones encargadas de crearlo y difundirlo. “En la educación, las ciencias sociales constituyen un área suelta, integrada por varios tipos de información que no es puesta en contexto, la

¹⁶⁹ Carmen Solórzano Marcial y Karla Valverde Viesca, “Introducción”, en *Experiencias Docentes en Ciencias Sociales para la Educación Superior*, México, SITESA, UNAM, 2009, p. 9.

cual de ninguna manera colabora en la formación social, cultural, política, ética y estética de los niños ni de los profesores.”¹⁷⁰

Existen muchas definiciones de educación, que en ocasiones suelen contradecirse. Sin embargo, R. S. Peters concede a la educación un significado lo suficientemente abierto para impedir que se cometa el error de encapsularla bajo una definición unitaria, y permita que ésta se desarrolle de acuerdo al contexto en que se encuentra.

[...] la educación es un concepto que no está muy anclado a la tierra. Por esto quiero decir que no es un concepto como por ejemplo el color rojo que establece una cualidad o como caballo que hace referencias a un objeto o como correr que recoge las acciones observables que ocurren [...] En otras palabras educación no se refiere a procesos particulares [...] en su lugar encapsula criterios a los cuales cualquier familia de procesos deben conformarse [...]”¹⁷¹

Por otro lado, J. Wilson, define a la educación como una especie de empresa dedicada a la actividad de producir resultados o bienes que serán transmitidos por medio del aprendizaje. En su lugar, Rowntree argumenta que “la educación misma puede considerarse como un sistema, una combinación autorregulada de personas y cosas en interacción diseñada para alcanzar un fin predeterminado.”¹⁷²

Sin embargo, uno de los argumentos sobre la educación que aclaran la forma en que se verá ésta a lo largo de este trabajo, proviene del libro *Hermeneutics and education*, donde menciona una visión contemporánea de la educación en relación a las instituciones educativas.

[...] antes de la llegada de la industrialización el término educar tenía un significado muy general, esto es, por ejemplo era aplicado no sólo a los humanos sino a la crianza de plantas y animales. Con la llegada de la industrialización y por ende como consecuencia, la demanda de conocimiento

¹⁷⁰ Joaquín Molano Barrero, *op. cit.*, p. 299.

¹⁷¹ R. S. Peters, *The concept of Education*, [en pdf], London, Routledge and Kegan Paul, 1967, pp. 9-10. Disponible en: <http://www.imd.inder.cu/adjuntos/article/595/The%20Concept%20of%20Education.pdf>

¹⁷² Shirley Grundy, *Producto o praxis del currículum*, España, Ediciones Morata, (Colección: Pedagogía), 1987, p. 12.

y habilidades trajo que la educación se fuera más y más asociando a la escuela y con un cierto tipo de entrenamiento en instituciones específicas [...] ¹⁷³

Aunque la educación, en un principio, era considerada exclusiva del ámbito familiar propia del individuo, ahora dicha educación se hace a través de las instituciones educativas con reconocimiento nacional e internacional. Además, se observa que esta visión más actual de la educación se detalla a partir de la relación que tiene con la historia, y sobre todo de la interacción con las instituciones educativas, en específico de las universidades, donde tradicionalmente se concentra la producción de conocimiento, en este caso, en ciencias sociales.

Es por esto que la educación superior retoma la función de reproducir el conocimiento creado a partir de las tradiciones o costumbres provenientes de la sociedad, y las transforma en conocimiento por medio de la investigación científica.

La educación superior es un proceso de formación profesional que requiere, entre otras muchas habilidades, el desarrollo de la capacidad individual de aprender a aprender, y una de las formas de hacerlo radica en el desarrollo de la facultad para interrelacionar los aspectos comunes de varios objetos de estudio. ¹⁷⁴

Sin embargo, es preciso aclarar que la educación superior no solo incluye a las universidades sino que hace también referencia a institutos especializados que cumplan con características similares a éstas. Como lo muestra Barnett, estos son el poder cubrir lugares dentro del mercado laboral por medio de la capacitación productiva de individuos; y promover el desarrollo intelectual de los

¹⁷³ G. Shaun, *Hermeneutics and education*, [en pdf], Nueva York, State University of N. Y. University Press, octubre, 1992, pp. 169-170. Disponible en: http://www.academia.edu/14182078/Gallagher_S._1992._Hermeneutics_and_Education

¹⁷⁴ María de los Ángeles Sánchez Noriega Armengol, "La construcción de interrelaciones en la educación superior. (Una estrategia para enseñar a aprender)", en Carmen Solórzano Marcial y Karla Valverde Viesca, *op. cit.*, p.178.

alumnos para que enfrenten los problemas del mundo de una manera crítica y transformadora.¹⁷⁵

La globalización y los nuevos cambios que trae consigo hacen que esta perspectiva de la educación superior sea homogénea en todo el mundo y que los fines se reflejen en la mayoría del currículo de las instituciones de educación superior. Estas conclusiones surgieron a partir de congresos y reuniones encargadas de analizar la situación regional en distintas regiones del mundo.

Un ejemplo de esto es la IV Reunión del proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe de la ONU, en Quito en 1993, donde se convocó a los ministros de educación de Latinoamérica para examinar los problemas educativos de la región, llegando a la conclusión de que existía un agotamiento en los diferentes modelos y estilos tradicionales de la educación.

[...] en su nuevo modelo de desarrollo educativo proponen y demandan una transformación profunda en la gestión educativa tradicional que permita articular efectivamente la educación con las demandas económicas, sociales, políticas y culturales.¹⁷⁶

Bajo esta lógica, en este capítulo se revisará, brevemente, el desarrollo histórico de la educación y sus transformaciones en la edificación de las instituciones de educación superior, en específico de las universidades como trasmisoras del conocimiento. Adicionalmente, se tratará sobre los retos que enfrenta la educación superior ante los cambios de la sociedad global, en la generación y aplicación del conocimiento en las universidades.

Algunos de estos retos son la globalización, la democratización, la visión mercantilista de la educación, las políticas públicas, el énfasis en las llamadas *STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics)*, en detrimento de las ciencias sociales y las humanidades, que se puede observar en las universidades de Europa, América del Norte y sudeste asiático, entre otras.

¹⁷⁵ R. Barnett, *Improving Higher Education*, [en línea], núm. 4, vol. 26, Open University Press, diciembre 1992, p. 473. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/3447686?seq=1#ndtn-page_thumbnails_tab_contents

¹⁷⁶ Leticia del C. Romero Rodríguez, "Nuevos escenarios para la educación superior en la sociedad del conocimiento", en Leticia Romero Rodríguez, *op. cit.*, p. 23.

3.1 La construcción educativa a partir del desarrollo de las ciencias sociales

La educación es una importante herramienta para la divulgación del conocimiento en general y en ciencias sociales en particular. Se recordará que antaño, la educación se limitaba al núcleo familiar. En la actualidad se trasmite a través de las instituciones de educación superior y de otras agencias de investigación, públicas como privadas.

Tanto las ciencias sociales como la educación se construyen a partir del contexto histórico en el que se encuentran, e idealmente se van transformando de forma paralela a los cambios que modifican la realidad, así como a los nuevos fenómenos a los que se enfrentan.

[...] las relaciones de poder existentes en un momento histórico tienden a reproducirse en otros mediante diversas prácticas y formas de organización sociales. La educación constituye una estructura y conjunto de prácticas tan importante que desempeña esta función reproductora.¹⁷⁷

En relación a la generación de conocimiento, la historia puede ser dividida en épocas que han determinado al proceso educativo, en los que los cambios sociales, demandas y propósitos de cada periodo, han exigido ajustes a la propia educación.¹⁷⁸

Blanca Arciga resume los principales cambios por los que la educación fue transformándose, e identifica tres épocas históricas: la pre-moderna, moderna y moderna tardía (o postmoderna).¹⁷⁹ Las principales características de éstas, se ilustran en el siguiente cuadro comparativo.

¹⁷⁷ Shirley Grundy, *op. cit.*, p. 47.

¹⁷⁸ Blanca E. Arciga Zavala, "La enseñanza superior como práctica sociocultural", en Leticia Romero Rodríguez, *op. cit.*, p. 39.

¹⁷⁹ Robert Cowen, "Last Past the Post: comparative education, modernity and perhaps post-modernity", [en línea], en *Comparative Education and Post-Modernity*, núm. 2, vol. 32, Taylor & Francis, Junio, 1996, pp. 151-170. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/248993643_Last_Past_the_Post_Comparative_education_modernity_and_perhaps_post-modernity

Cuadro 5. Características de la educación en diferentes épocas históricas

Épocas históricas	Papel y naturaleza de la educación	Relaciones entre educación, sociedad y Estado	Estructura y relaciones internas de los modelos educativos
Pre-modernidad (finales del siglo XI, principios del XII).	Secular (aristocrática) *Entrenamiento para la administración y élites, *Para la estatificación cultural y social. <hr/> Centrada en creencias religiosas (aristocrática) *Educar a las élites. *Fines morales.	*Estabilidad del Imperio *El Estado no estaba obligado a dar educación. *Prioridad política en lugar de económica o social-	*El conocimiento y la instrucción comenzaron a ser representados y organizados para su enseñanza. <hr/> *Surgimiento de conceptos: pedagogía, programa, currículo, didáctica, método.
Modernidad (finales del siglo XVI hasta principios del siglo XX)	*Los valores ilustrados guían los fines educativos, como la creación del ciudadano, la construcción de lealtades políticas, actitudes políticas y cívicas, etcétera. *La educación como un derecho político y social.	*El sistema educativo estaba embebido por proyectos de Estado-Nación. *La universidad de la educación es organizada por el Estado. La educación está centrada en los intereses del Estado.	*Modelos pedagógicos se convierten en industriales. *Los valores ilustrados se reflejan en el currículo. *Introducción de la evaluación y escalas de calificación, fuerza del magisterio y los libros de texto.
Modernidad tardía o post-modernidad (mediados del siglo XX hasta la actualidad)	*Flexibilidad y diversidad son la clave para organizar la educación. *La educación más ligada a la economía y a las nuevas tecnologías. *La educación se convierte en una mercancía.	*Cambio de relaciones entre Estado y la educación tomando como referencia a la economía. *Promover la participación del sector privado en la educación.	*La “buena educación” se liga a exanimación y evaluación. *El currículo está definido en términos de habilidades. El modelo pedagógico es post-fordista.

Fuente: Blanca E. Arciga Zavala, “La enseñanza superior como una práctica sociocultural”. Basado en: Cowen, 1996; Pedersen, 1997; Hamilton, 1999; Mace, Lambropoulos *et. al.*, 2000; Bartlett y Burton, 2001.

Como se observa en el cuadro anterior, las épocas resaltan el aspecto temporal y los cambios que la educación tuvo en determinado momento, para ayudar a entender cómo se desarrolla dentro de las universidades, en el área profesional.

En la época pre-moderna, la educación estaba monopolizada por la Iglesia que se encargaba de impartirla. El conocimiento estaba sujeto a aspectos religiosos y morales. Además de que, solamente las élites tenían acceso a la misma, principalmente aristocráticas.

[...] eran instituciones privadas, dependientes de la Iglesia y dispersas territorialmente. No existía propiamente un sistema escolar, planificado, coordinado y unificado. Más bien, aunque había pocas escuelas, su diversidad era grande, pues debían atender a una variedad de grupos (nobles, urbanos y campesinos) y también la distinción de sexos era importante". Su objetivo era formar buenos cristianos y preparar personal para las tareas eclesiásticas. La formación práctica, en cambio, estaba en manos de la familia y la comunidad.¹⁸⁰

El Estado no estaba obligado a otorgar la educación, por lo que ésta era adquirida por razones puramente políticas como el escalamiento en la posición social por medio de la adquisición del conocimiento cultural, convirtiéndose en la función primordial de la educación en la época. Así, tanto el clero como la aristocracia se educaban para administrar los asuntos de la Iglesia y del Estado, que en más de una ocasión se confundían y eran una misma.

La Iglesia compuso la estructura curricular del conocimiento para su enseñanza. Hubo también aportaciones conceptuales como didáctica, pedagogía, currículo, método y programa, entre otros.

Los alumnos eran pocos y se agrupaban sin importar sus edades. En general, la educación comenzaba tarde, entre los siete y nueve años, y terminaba temprano, alrededor de los quince. Sólo cuando aparecen las universidades, la educación se prolonga más allá de la pubertad. No existía la noción de un

¹⁸⁰ José Joaquín Brunner, "Globalización, Educación, Revolución Tecnológica", Ducret, Jean-Jacques, "Dossier. El Constructivismo", en *Revista Perspectiva* [en pdf], núm. 2, vol. XXXI, UNESCO, trimestral, junio 2001, p. 140. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001249/124945so.pdf>

currículo secuencial de materias. Tampoco había lugares separados para la enseñanza; los maestros dictaban sus lecciones en el claustro o a las puertas de la iglesia.¹⁸¹

El conocimiento era transmitido oralmente, además los maestros eran escasos y se limitaban a la enseñanza del catecismo, el latín y otras artes liberales. La enseñanza se limitaba a impartirse a temprana edad, con una duración pequeña debido a que era más importante entrar rápido a la vida laboral.

En la época de la modernidad, la educación fue influenciada por los ideales y valores de la Ilustración como la creación del ciudadano y otras actitudes cívicas y políticas. Además, la educación dejó de ser exclusiva de las élites, para convertirse en un derecho político y social. “La empresa educacional no se limita ahora a formar buenos cristianos, se extiende a la formación básica - una alfabetización difusa basada en los idiomas nacionales -, a la moral cristiana, las artes liberales e incluye ciertos contenidos vocacionales.”¹⁸²

La figura del Estado adquirió mayor participación en la educación debido a que la Iglesia perdió poder político y por tanto el monopolio educacional. El Estado, por su parte, adquirió la responsabilidad de organizar el sistema educativo, incluso, ya laico, a través de las universidades. Es por esto que la educación estaba estrechamente relacionada con los intereses estatales y burgueses de la época.

Por primera vez aparecen componentes de lo que hoy conocemos como un sistema estatal de educación. Es decir, un conjunto de instituciones formales y exclusivamente dedicadas a la enseñanza, con proyección hacia todo el territorio nacional y cuyo control y supervisión estaba, al menos en parte, en manos de la naciente burocracia gubernamental.¹⁸³

De este modo, las ideas y portaciones de la ilustración se reflejaron en el currículo y en los métodos pedagógicos de enseñanza. Se introdujo, asimismo, la medición del aprendizaje a través de evaluaciones y escalas de calificación; se elaboraron libros de textos que funcionaran como guías del aprendizaje; y el magisterio educacional obtuvo más peso. “La transmisión educacional se ordena

¹⁸¹ *Ídem.*

¹⁸² *Ibidem*, p. 141.

¹⁸³ *Ibidem*, p. 140.

hacia adentro, distinguiendo y organizando secuencialmente sus materias, y hacia afuera, imponiendo una serie de regulaciones del comportamiento, un código de disciplina escolar.”¹⁸⁴

Adicionalmente, la oralidad fue sustituida por la imprenta y el desarrollo de la cultura científica pronto se plasmó en la publicación de las primeras revistas científicas a finales del siglo XVII en Europa. Las sociedades científicas empezaron a surgir por toda Europa, atrayendo a un público más amplio a los temas de la ciencia. Para entonces, la mayoría de los maestros eran externos a la Iglesia, y se inició un proceso de especialización y profesionalización fuera del ámbito secular.

Por último, dentro de la post-modernidad, la relación del Estado con la educación se vuelve menos rígida lo que permite que la educación tenga más autonomía y flexibilidad al organizar sus métodos y temas de enseñanza sin ligarlos exclusivamente a los intereses estatales, y de esta forma abrir camino a otros temas como las nuevas tecnologías, la economía, etc.

En consecuencia, también se abre la participación al sector privado de una manera más clara, y se modifican los intereses, incluso de orden económico como remuneración, en la oferta educacional.

Asimismo, se comienza hablar de la llamada educación en masas que “se encarga de conformar la fuerza laboral a los nuevos requerimientos de la economía y la ciudad.”¹⁸⁵ Brunner resume este tipo de educación en masa en cinco características esenciales.¹⁸⁶

- 1) La enseñanza se estandariza dentro del aula de clases incluyendo, además, la participación de toda la población juvenil.
- 2) Se crean centros de enseñanza que inspiren disciplina para el cuerpo y la mente donde se administren los tiempos y tareas que promuevan la formación del individuo. Además estos centros eran supervisados y coordinados por un autoridad central,
- 3) Dentro del Estado se encontraban funcionarios ligados a la docencia.

¹⁸⁴ *Ibidem*, pp. 140-141.

¹⁸⁵ *Ibidem*, p. 141.

¹⁸⁶ *Ídem*.

- 4) Se instaló un método de evaluación de la enseñanza a través de los exámenes que debían ser aprobados para que el alumno pudiera promoverse.
- 5) Se le otorgaron bases conceptuales y metodológicas a la educación a través de fundamentos filosóficos y científicos que promovían la empresa educativa.

En consecuencia, la escuela se convierte en el medio privilegiado para adquirir conocimiento y valores. Se destaca la enseñanza de la lógica, las matemáticas y el lenguaje. Sin embargo, la educación escolar seguía recibiendo apoyo del núcleo familiar, de la comunidad y de la iglesia.

En la actualidad, la educación persigue una nueva estructura y organización al enfrentarse y adaptarse a nuevos fenómenos mundiales, y uno de ellos es la sociedad de la información. “la extensión, intensidad, velocidad e impacto que adquieren los flujos, interacciones y redes globales obligan a todos los países a replantearse el vínculo entre educación y política, economía, sociedad y cultura.”¹⁸⁷

Al mismo tiempo, esta nueva tecnología de información y telecomunicaciones sumadas al fenómeno de la globalización, ayudan a agilizar los procesos y crean otros contextos a los que la educación debe responder. Sin embargo, la respuesta de los países ante esto no ha sido homogeneizada debido a otras variables que afectan el desarrollo de la educación como el acceso a las redes, lo que ha formado una brecha de conocimiento que debe atenderse.

Una forma de dar solución a los nuevos retos que enfrenta la educación ha sido por medio de los centros de investigación y las universidades. Desde los orígenes de las instituciones de educación superior hasta nuestros días, éstas han respondido a los intereses estatales y de la sociedad en donde se encuentran.

De los enfoques de los años ochenta y noventa que consideraban a la unidad como una estructura de apoyo a la innovación pero sumida en la resistencia a la vinculación con el mundo productivo, en donde había que crear instancias específicas de vinculación, a menudo sujetas a interpretaciones de dos

¹⁸⁷ *Ibidem*, p. 142.

mundos diferentes (las necesidades de las empresas y la libertad académica de la investigación universitaria), pasamos al contexto que se abre a partir del siglo XXI con el impacto de las transformaciones estructurales de una nueva economía sustentada en un modo de producción de conocimientos, redimensionado el papel de la universidad.¹⁸⁸

De este modo, al revisar el papel de las universidades en la sociedad, es preciso hacer un breve recorrido histórico de su formación, y sobre esta base, describir, en el capítulo siguiente, cómo las universidades vinculan su *curricula* con los contextos nacional e internacional.

Cuadro 6. Elementos que ayudan a configurar la identidad de la universidad de acuerdo con épocas históricas

	<i>Universidad medieval (finales del siglo XI)</i>	<i>Universidad moderna (liberal-cultural-democrática) (siglo IX-XX)</i>	<i>Universidad moderna tardía / post-moderna (mediados siglo XX)</i>
Factores culturales y sociales	<ul style="list-style-type: none"> * Aprendizaje fuera de los monasterios. * La necesidad de que el conocimiento fuera traducido a diferentes lenguas que el griego y latín. * Desarrollo rápido de las burocracias (Iglesia y Estado). * Necesidad de personas con habilidades. * Diferentes fuentes económicas para el soporte de la universidad: estudiantes, Iglesia y gobierno. * Las sociedades emergentes empezaron a permitir 	<ul style="list-style-type: none"> * El conocimiento tiene dos interpretaciones; el conocimiento tiene su propio fin y el conocimiento es para uso económico. * La universidad como un lugar para la razón de la sociedad. * Claras fronteras entre la universidad y sociedad. * El subsidio económico permitió la expansión de la educación superior. * Universidad como medio de movilidad social. * Unidad de las actividades dentro de la universidad. * La universidad vista 	<ul style="list-style-type: none"> * Sociedad del conocimiento. La tecnología y el conocimiento tienen que ser vistos desde sus perspectivas económicas (valor de uso). * Las universidades tienen que ser más responsivas a las fuerzas del mercado. * Reducción de recursos económicos y aumento del control por parte del Estado. * Competencia entre universidades por recursos económicos. * Fines de la universidad incluye el beneficio a la economía.

¹⁸⁸ Didriksson Takayanagui Axel, "Universidad, sociedad del conocimiento y nueva economía", en Leonel Corona Treviño (coord.), *Educación superior en México: problemas y perspectivas ante la sociedad del conocimiento*, México, UNAM, Facultad de Economía, 2014, p.57.

	el desarrollo de las universidades.	para contribuir en términos generales al sistema económico.	* La universidad deja de ser la oferta del sistema y deja de transmitir mensajes mayores culturales.
Factores internos	<ul style="list-style-type: none"> * La enseñanza era la actividad central. * Investigación se relaciona con el academismo. * Los académicos no tenían energía para las dos actividades de enseñanza e investigación. * Importante relación entre maestro-estudiante. * Importante el desarrollo de la relación entre mente-lenguaje, conocimiento y habilidades. * El entrenamiento vocacional era parte del conocimiento general. 	<ul style="list-style-type: none"> * La instrucción para el desarrollo de habilidades de trabajo, las habilidades se convirtieron en centrales. * Transmisión de estándares comunes de ciudadanía. * Promover el poder general de la mente. * Currículum abierto. * Fuerte sentido de comunidad académica. * Contacto académico entre los maestros es personalizado e importante. 	<ul style="list-style-type: none"> * Mayor control sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. * El <i>performance</i> el elemento central a ser considerado en la examinación. * El currículo es más abierto y fragmentado (potencial para el mercado). * El estudiante es visto como un cliente que va a comprar un servicio. * La evaluación interna del acto pedagógico disminuye.

Fuente: Blanca E. Arciga Zavala, "La enseñanza superior como una práctica sociocultural". Basado en: Keohane, 1999; Ker, 1999, Scutt, 2002.

En el caso específico de México, la educación se desarrolló bajo sus propias características. Desde las culturas precolombinas, la educación estaba relacionada directamente con la clase social en la que se había nacido. Por ejemplo, en Teotihuacán había tres grupos y el primero se conformaba por mercaderes, el segundo por militares y el tercero por sacerdotes, los cuales éstos últimos poseían el control de la cultura y el conocimiento.

Pero fue alrededor del siglo XIII, con la civilización Mexica, que se establecieron escuelas de enseñanza especializadas. Estas eran el *Tepochcalli*, exclusivo para la gente del pueblo donde aprendían la adoración a los dioses y

ejercicios militares, y el *Calmeacac*, dedicado a los nobles donde se preparaban a los futuros gobernantes.

Los nobles aprendían a gobernar con conceptos religiosos y dirección militar, así como lectura, elaboración de leyes y códigos, oratoria y manejo de calendario. Todas ellas eran herramientas fundamentales para el control y la dirección de un pueblo; eran conocimientos privativos de las élites.¹⁸⁹

En el siglo XVI, después de la Conquista Española, el conocimiento era esparcido por los sacerdotes colonizadores a través de la cátedra evangelizadora para los indígenas, y también registraban todo lo aprendido y observado. “Se crearon escuelas parroquiales, escuelas en los barrios coloniales y los grandes colegios de Santa Cruz, en Santiago Tlatelolco, y San José de los Naturales, en el convento de San Francisco”¹⁹⁰

En 1551 se fundó la Real y Pontificia Universidad de México, encargada de brindar estudios en cuatro áreas principales, artes, derecho canónico, derecho civil y medicina. En 1910, durante el periodo de independencia, hubo una reorganización dentro de la educación media superior y la superior que concluyó con la formación de la Universidad Nacional de México que incluía otras escuelas nacionales como la “Preparatoria, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingeniería, de Bellas Artes- y la recién creada Escuela de altos Estudios”.¹⁹¹ Posteriormente, en 1929, esta universidad obtiene su autonomía formando la actual Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM.

En general, en el cuadro anterior se observa que la construcción de las universidades es paralela al desarrollo y evolución de la educación. Con respecto a los tres tipos de universidad señalados se puede apreciar que comparten factores comunes, sin embargo, resaltan tres fenómenos que marcan la pauta de la transformación entre estas épocas históricas. Por ejemplo, el fenómeno de la educación masiva, el desarrollo de la tecnología y la intervención de la economía

¹⁸⁹ Rosa M. Escartín y Juan Olivar (coord.), *Biblioteca Mexicana del saber universal*, España, editorial Emán, serie (historia de México), p. 21.

¹⁹⁰ *Ibidem*, p. 52.

¹⁹¹ UNAM, “100 años de la UNAM”, en *100 UNAM* [en línea], 2010, dirección URL: http://www.100.unam.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=108&Itemid=77, [Consultado: 12 de abril de 2016].

sobre el conocimiento. Estos tres fenómenos están incluidos dentro de la globalización.

Dicha globalización ha permitido que la educación, en especial la educación superior, se embarque en un proceso de internacionalización. Lo mismo ocurre con la investigación. Esto quiere decir que los fenómenos que eran estudiados en el ámbito nacional, ahora han cruzado fronteras para convertirse en temas de ámbito global. “En la primera década del presente siglo, con la intensificación de los procesos de globalización y con la internacionalización de la educación superior, se produce y difunde la idea de universidades de clase mundial.”¹⁹²

En la actualidad, las “universidades comparten la escena con múltiples formas nuevas (institucionalizadas y no institucionalizadas) para la producción y reproducción del conocimiento.”¹⁹³ Además, el conocimiento impartido está vinculado a la satisfacción de necesidades del capital dándole prioridad a las áreas de conocimiento estratégicas para el desarrollo de los sectores productivos del mercado.

A pesar del fenómeno de la globalización, no debe perder de vista que el desarrollo de las universidades ha tenido grandes cambios en el mundo debido a las diferencias entre países desarrollados y en vías de desarrollo, sin que ello signifique, que en estos últimos no se haya generado avances sustanciales y puntos de vista propios.

La existencia de un mejor ambiente institucional explica la presencia de un mayor número de universidades de clase mundial en los países con el mayor grado de desarrollo. Sin embargo, en los países en vías de desarrollo hay grupos académicos de pensamiento avanzado que, aun sin contar con la fortaleza institucional propia de los países desarrollados, impulsan la creación y el sostenimiento de este tipo de universidades.¹⁹⁴

Sin duda, las labores propias a las universidades, han alcanzado una gran importancia a nivel internacional. Tanto la investigación como el conocimiento que

¹⁹² López Leyva, Santos, “Nuevas visiones y funciones de la universidad en la sociedad del conocimiento”, en Corona Treviño Leonel (coord.), *op. cit.*, p.104.

¹⁹³ Hebe Vessuri, *op. cit.*, p. 171.

¹⁹⁴ López Leyva, Santos, “Nuevas visiones y funciones de la universidad en la sociedad del conocimiento”, en *op. cit.*, p.106.

se produce en las universidades tienen efectos en el campo académico global. Además, las instituciones de educación superior se han afianzado como una herramienta eficaz para atender los cambios que significan los nuevos fenómenos de la realidad.

La nueva realidad que emerge tan velozmente ante nuestros ojos requiere otras concepciones, otras opciones y otras explicaciones. No va a ser fácil ni rápido comprender las transformaciones puestas en marcha. Nunca el presente aparente se ha hecho pasado tan aceleradamente.¹⁹⁵

En lo que se refiere a las ciencias sociales, su enseñanza ha crecido en la mayoría de las universidades de todo el mundo, así como la demanda de expertos en el área sobre todo para las necesidades de políticos, medios de comunicación o el público en general.

A nivel universitario, las ciencias sociales se dividen en disciplinas autónomas que atraen en promedio a un tercio de todos los estudiantes de educación superior. En otras palabras, un gran número de académicos, expertos, administradores, profesionales y líderes se han beneficiado de una educación en ciencias sociales, y aplican sus conocimientos y habilidades en sus vidas profesionales.¹⁹⁶

En este sentido, es evidente la constante transformación del sistema educativo para enfrentar estos nuevos retos que supone la globalización. Las universidades más importantes del mundo reconocen esta dinámica y enfocan su visión curricular a la creación de estrategias para enfrentar estos retos por medio de la enseñanza, sobre todo para crear vínculos entre la academia y el campo laboral.

Transformar el sistema educativo hoy, supone universalizar los conocimientos de la revolución informática y los de la revolución democrática. Supone también redistribuir los sistemas de decisión y de producción en el campo político, tecnológico, de bienes y de servicios. La educación básica o general es tan importante como la especializada; la educación técnica o científica para

¹⁹⁵ Joaquín Molano Barrero, *op. cit.*, p. 295.

¹⁹⁶ UNESCO, "Ciencias sociales, educación y sociedad", en UNESCO, *op. cit.*, p.330.

la producción de bienes y la prestación de servicios es tan importante como la educación política y moral para la democracia.”¹⁹⁷

La revisión del currículo de las universidades es una herramienta fundamental para comprender la manera en la que éstas enfrentan las nuevas realidades, desde el interior de las propias instituciones. Estos temas se explicarán en el siguiente capítulo, en donde se realizará la revisión curricular de algunas universidades nacionales e internacionales.

Antes de pasar a estos temas, es importante destacar que la educación superior en principio responde a los intereses del Estado pero al aparecer nuevos centros de investigación privados, los intereses suelen inclinarse a responder particularidades. Además, en la actualidad existe una tendencia por enfocar la enseñanza para aprender habilidades, más que teorías, y buscar en el conocimiento su aplicación inmediata.

3.2 La educación superior frente a los grandes retos de la globalización

En los capítulos anteriores se destacó que la vertiginosidad con la que la realidad socio-histórica de las últimas décadas se ha modificado, provocó transformaciones en todos los ámbitos. Se subrayó cómo estos cambios actuaron sobre la educación y la fueron transformando. En el presente apartado nos enfocaremos en los retos a los que se enfrenta la educación superior y cómo han impactado en las instituciones en las que se imparte.

La globalización capitalista y neoliberal, que transforma las dinámicas a nivel nacional e internacional y genera incertidumbre e inestabilidad, es un fenómeno que afecta todos los aspectos de la vida, aumenta la interrelación e interdependencia y al mismo tiempo intensifica las desigualdades entre las sociedades. Estos son quizá, lo mayores retos a los que la educación superior se enfrenta hoy en día.

La globalización está modificando nuestra forma de concebir el mundo, así como el conocimiento que se tenía de la realidad, consiguientemente las instituciones de educación superior y la educación misma han tenido que

¹⁹⁷ Pablo González Casanova, *La universidad necesaria en el siglo XXI*, México, ERA, 2013, p. 58.

adaptarse a los cambios suscitados en este contexto; en la “universidad las renovaciones conceptuales deben darse cada cierto tiempo, en el sentido de que la producción de conocimiento es constante, y lo que era cierto ayer, hoy es o falso, o ampliado, o enriquecido u obsoleto.”¹⁹⁸

La educación ha servido para transmitir un conocimiento lo más fiel posible del mundo, sin embargo las transformaciones estructurales de las últimas décadas han cambiado rápidamente la realidad, lo que lleva a cuestionar la verdad del conocimiento existente en cierto momento, por ello las reformas frecuentes a los planes y programas de estudio de las IES son necesarias.

La educación institucionalizada ha cambiado a lo largo del tiempo y ha demostrado adecuarse a las circunstancias a través de la innovación de sus objetivos y estrategias. La esencia de la educación y las formas de impartirla han cambiado en el marco de la globalización y con el surgimiento de nuevas herramientas y conocimientos. Lo anterior implica una relación de doble dependencia, pues las innovaciones y conocimientos que la modifican son a la vez resultado del acceso a la educación superior.

En el mundo contemporáneo se puede hablar de una crisis en las instituciones de educación superior, principalmente porque existe un desfase entre la realidad socio-histórica y la educación, esta última no termina de adaptarse a las nuevas formas, estructuras y funciones de aquélla. Asimismo se hace hincapié en la falta de capacitación de los docentes que impacta directamente en las metodologías y procesos pedagógicos, los cuales se consideran deficientes, según algunos estudios.

Otro de los factores que contribuyen a la crisis educativa actual es la masificación de estudiantes en algunos centros educativos, no sólo por la falta de infraestructura, sino porque influye en la calidad de la educación. El proceso de formación de los estudiantes es limitado por la restricción de acceso a sus profesores.

¹⁹⁸ Rosa María Esteban Moreno (dir. y coord.) y Sara Vilma Menjívar de Barbón (coord.), *Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias. Investigación en primera persona: profesores y estudiantes*, España, Octaedro, (Colección: Educación universitaria), 2011, p. 49.

Por otro lado, la administración educativa tiene carencias que obstaculizan el desarrollo pedagógico. Por ejemplo, la creciente falta de apoyo político y financiero para lograr una educación de calidad. Además de que los “currículos no [siempre] son pertinentes y los planes de estudio están compuestos por programas desfasados.”¹⁹⁹

Cabe señalar que algunas universidades forman parte del Estado, ambos sostienen una relación doble: “por un lado, les aporta personas capacitadas, conocimientos, tecnologías, etc. y, por otro, ha de acomodarse a sus demandas y ser sensible a sus exigencias.”²⁰⁰ Esta relación no es igual en todo el planeta, en el caso de México es menos frecuente en las universidades privadas, pues a diferencia de las públicas –que suelen aplicar los currículos elaborados por instancias centrales– tienen mayor libertad para crear sus propios planes y programas de estudio.

Un elemento más de esta crisis es la falta de armonización entre la formación tecnológica con la humanística; se debe abogar por una integración entre el ser, el saber y el quehacer. En este sentido, el aprendizaje es entendido como “un proceso mediante el cual se adquieren conocimientos, sentimientos, actitudes, valores y habilidades, a través de los cuales incorporamos nuevas maneras de pensar, de sentir y de abordar situaciones del mundo interno y de la relación con los otros, así como con realidad en general.”²⁰¹

Así, el proceso educativo debe ser integrador, no excluyente. En la globalización capitalista el conocimiento se dirige a la innovación tecnológica y a la acumulación de ganancias. Se prefieren los empleos que fomentan ambos aspectos y en ellos se concentra la educación, en detrimento de las enseñanzas sociales, humanísticas o artísticas; esto no quiere decir que se hayan dejado de transmitir, sólo que

¹⁹⁹ Giovanni M. lafrancesco V., *Currículo y plan de estudios. Estructura y planeamiento*, México, Nueva Editorial Iztaccihuatl, Magisterio Editorial, (Colección: Escuela transformadora), 2014, p. 41.

²⁰⁰ Adolfo Perinat, “La universidad y la globalización”, en Adolfo Perinat, *Conocimiento y educación superior. Nuevos horizontes para la universidad del siglo XXI*, España, Paidós, Serie: Temas de educación, Cap. 6, 2004, p. 135.

²⁰¹ Martha Casarini Ratto, *Teoría y diseño curricular*, México, Trillas, ITESM, 2013, 3ª ed., pp. 50-51.

[...] en el panorama del conocimiento, no tienen la misma consideración que las de proyección tecnológica. La medicina, el derecho, la economía seguramente seguirán adelante en su andadura. La historia, la antropología, la psicología, la lingüística y la geografía puede que tengan que justificar en qué contribuyen a la creación de riqueza.²⁰²

Según la pedagogía crítica se debe combatir la deshumanización que representa el sistema capitalista a través de la educación, ésta “debe exponer las contradicciones del mundo real contra el mundo de las apariencias representado por la cultura dominante en estos momentos”²⁰³, en esta tarea los docentes comprometidos con la causa son actores imprescindibles.

Con el panorama anterior en mente, pasaremos ahora a los aspectos que desafían a la educación superior. El neoliberalismo arraigado en la globalización ha producido estragos en el terreno de la educación, pues pretende “determinar cuantitativa y cualitativamente las necesidades y los objetivos del saber y el saber hacer. Al efecto, señala los lineamientos generales para adaptar planes y programas a las necesidades de las empresas y a su objetivo fundamental de acumulación de riquezas y maximización de utilidades.”²⁰⁴

La globalización ha transformado la relación entre educación y empleo, ha puesto la primera al servicio del mercado para cubrir sus ofertas de trabajo con la finalidad de incrementar las utilidades de las empresas y por ende la disminución de los ingresos de los empleados asalariados. La injerencia de las empresas en la educación implica que la impartición de ésta se dará o reducirá según el tipo y número de empleados que requieran.

El desempleo guarda relación con los sistemas educativos contemporáneos que habilitan a los jóvenes para el mercado de trabajo. Se espera que el Estado, por medio de la educación, lo provea de mano de obra calificada; por ello se han adaptado los contenidos educativos a los nuevos perfiles laborales que se demandan. Sin embargo, en algunas partes del mundo, estos mecanismos no han ofrecido los resultados esperados pues no hay suficientes vacantes y los salarios

²⁰² Adolfo Perinat, “Presentación”, en Adolfo Perinat, *op. cit.*, p. 7.

²⁰³ Guillermo Briones, *op. cit.*, p. 161.

²⁰⁴ Pablo González Casanova, *op. cit.*, p. 25.

que se perciben son exiguos. Una de las tendencias del neoliberalismo es el aumento del desempleo, así como la exclusión, la marginación, y la baja en los salarios.

Además, la globalización trae consigo otros elementos que favorecen el desempleo. Los avances en las ciencias y las tecnologías contribuyen al desarrollo de la robótica y la automatización que amenazan con desplazar a algunos trabajadores, e incluso modificarán las formas de trabajar.

Paradójicamente en los países con menor desarrollo tecnológico habrá más desempleo; lo cual guarda relación con el acceso a la educación y con el gasto que se destina a este sector. Pues, como se revisó en el capítulo anterior, en los países menos industrializados es donde se concentra el mayor crecimiento demográfico y, consiguientemente, mayor demanda en educación, pero menos posibilidades de cubrirla, ya que el gasto promedio en educación superior en estos países es significativamente más bajo que en los industrializados y tecnológicamente más avanzados.

El neoliberalismo globalizador dictamina qué va a estudiarse, ofrece ciertos conocimientos con la finalidad de moldear a las personas que necesitan los empresarios para aumentar sus utilidades. Sin embargo, para el capitalismo eso parece no ser suficiente y ha convertido a los productos de la globalización en mercancía; lo cual en realidad no sorprende, pues la lógica capitalista busca expandir los mercados y todo lo convierte en mercancía y ganancia.

En la globalización contemporánea las mercancías se caracterizan por su corta vida, se devalúan velozmente, son reemplazables, y su valor comercial, no su calidad, es lo que las diferencia de los demás productos semejantes. Así el conocimiento como mercancía pierde valor rápidamente, no es algo que se pueda atesorar, porque tiene una función productiva, inmediata. Se considera valioso en tanto ayuda a obtener ganancias o incluso reconocimiento; ejemplos del conocimiento entendido de esta manera son las patentes y secretos industriales.

Ya en los sesenta Edward D. Mayers publicó un libro en el que después de comparar marcos educativos de trece civilizaciones diferentes observó «la

creciente tendencia a considerar la educación como un producto antes que como un proceso».²⁰⁵

Cuando es considerada como un producto, la educación pasa a ser una cosa que se «consigue», completa y terminada, o relativamente acabada; por ejemplo, hoy es frecuente oír que una persona le pregunte a otra: «¿Dónde recibió usted su educación?», esperando la respuesta: «En tal o cual universidad». La implicación es que el graduado aprendió todo lo que necesita saber acerca de las técnicas y aptitudes, aspiraciones y valores de la lengua, las matemáticas y todo el conocimiento acumulado sobre las relaciones del hombre con otros hombres, así como también su deuda con el pasado, el orden natural y su relación con él: en suma, todo aquello que necesitaba saber, es decir, que se le exigía para obtener un determinado empleo.²⁰⁶

Sin embargo, las personas no dejan de aprender a lo largo de su vida; las universidades forman parte del proceso educativo, pero no son las únicas, ni las primeras y mucho menos las últimas instituciones involucradas. Además, concebirla como una mercancía, reduce la educación a un medio para alcanzar un fin: obtener un empleo y producir riqueza. Y al parecer, bajo el contexto de la globalización capitalista neoliberal, ni siquiera es un ejercicio libre sino que el empleo ya ha sido pensado, elegido por alguien más para cubrir sus necesidades y no las aspiraciones del empleado.

Otra de las consecuencias de la relación mercado-educación es la desigualdad educativa, los estudiantes de diversas partes del mundo carecen de las mismas oportunidades; inclusive ni siquiera entre países, sino dentro de ellos. “La educación superior sujeta a los mercados y la educación pública limitada y empobrecida tendieron a someter al sistema a un mercado que favorece la educación de las élites. Los sistemas educativos de mercado son sistemas educativos excluyentes.”²⁰⁷

En este sentido, las universidades privadas, en concordancia con el Estado y las empresas, desarrollan los procedimientos para que los conocimientos sean útiles a los mercados, además de cuidar que la cantidad de egresados no rebase

²⁰⁵ Citado en Zygmunt Bauman, *op. cit.*, p. 24.

²⁰⁶ *Ibidem*, pp. 24-25.

²⁰⁷ Pablo González Casanova, *op. cit.*, p. 55.

la oferta de empleos y de esta forma no desestabilice los sueldos. Al igual que en otros casos el capitalismo emplea mecanismos de *ayuda* a los desfavorecidos; en cuanto a la educación, a través de fundaciones ofrece créditos y becas para que los jóvenes puedan acceder a la educación superior, pero lo que en realidad hace es crear “una casta de estudiantes reconocidos y endeudados con que las élites regulan su propio crecimiento.”²⁰⁸

Las implicaciones de considerar a la educación como una mercancía incluyen: pérdida de confianza en las universidades, así como su empobrecimiento; la mayor parte de los recursos se dirigen a la investigación con fines inmediatos de aplicación productiva y no a la educación integral, y se destina más a la aplicada que a la básica; el financiamiento se orienta a las ciencias naturales y tecnologías en detrimento de las ciencias sociales y humanidades. González Casanova considera que “la investigación crítica es la perdedora principal junto con la educación y difusión del pensamiento crítico.”²⁰⁹

Asimismo, la educación dentro de la lógica capitalista es contradictoria. Por una parte, entendida como un producto o mercancía se concibe como algo que se adquiere de una vez y se conserva para siempre; y por otra parte nos encontramos con una de las características del sistema: la volatilidad de las cosas, nada tiende a durar. Así, el conocimiento es fugaz, se evapora fácilmente, no tiene sentido aprender algo que después se considerará inútil, implica desechar el conocimiento en lugar de irlo acumulando.

Esta última idea da pauta para hablar del consumismo como un reto de la educación. Consumir es una actividad esencial de los seres humanos para cubrir las necesidades más básicas, sin embargo dentro de la lógica del capitalismo pasamos de ser consumidores a consumistas. Hay que aclarar que si bien la globalización promete a todos al acceso a una infinidad de productos provenientes de diferentes partes del mundo, la realidad es que este proceso es excluyente y no todas las personas pueden participar en él en las mismas condiciones.

²⁰⁸ *Ibidem*, p. 102.

²⁰⁹ *Ibidem*, p. 103.

Las características de la sociedad de consumo incluyen la permanente insatisfacción de las necesidades y la anteposición del “valor de la novedad por encima de lo duradero”²¹⁰, donde ya no importa la calidad de aquello que se consume, más bien se piensa en términos de cantidad.

El consumismo de hoy no se define por la *acumulación* de cosas, sino por el *breve* goce de esas cosas. Por lo tanto, ¿por qué el «caudal de conocimientos» adquiridos durante los años pasados en el colegio o en la universidad habría de ser la excepción a esa regla universal? En el torbellino de cambios, el conocimiento se ajusta al uso instantáneo y se concibe para que se utilice sólo una vez.²¹¹

En el consumismo nada dura, todo lo que se adquiere debe ser desechado rápidamente para dar lugar a una nueva adquisición que prontamente será descartada. En la lógica del mercado entre menos dure algo es mejor; resulta tedioso tener algo largo tiempo, carece de sentido. La reducción de la duración del saber se intensifica por la mercantilización del conocimiento y el acceso a la información.

De esta forma, los avances en las tecnologías de información y comunicación juegan un papel trascendental, pues ofrecen una infinidad de información difícil de digerir. En las sociedades de la información existe una brecha entre el conocimiento existente y accesible, y lo que se puede enseñar, transmitir y asimilar. Existe una inmensa cantidad de información disponible para realizar tareas y trabajos, pero también una incapacidad de saber cómo manejarla, sintetizarla y discriminarla para seleccionar lo que realmente se necesita.

La intensidad, diversidad y velocidad con la que se desarrollan nuevos conocimientos favorece la aplicación de éstos a los procesos tecnológicos; a su vez, el vertiginoso avance de la ciencia y la tecnología impacta en los conocimientos y procesos cognitivos de las sociedades. Esta relación recíproca aumenta la cantidad de información disponible.

²¹⁰ Zygmunt Bauman, “El consumismo”, en *Criterios*, núm. 35, Centro Teórico-Cultural Criterios, La Habana, Cuba, 2006, p. 9.

²¹¹ Zygmunt Bauman, *Los retos... op. cit.*, p. 29.

Pero el acceso a las tecnologías y la información no son equitativos, y en el caso de la educación produce un círculo negativo, pues los docentes que no tuvieron oportunidad de acceder a ellas no se encuentran capacitados para transmitir esos conocimientos a los futuros profesionistas. Se debe trabajar en la formación de los estudiantes para evitar el desfase entre los conocimientos impartidos y la evolución científico-tecnológica.

En párrafos anteriores se aludió a otro de los desafíos que enfrenta la educación superior, a saber, la demanda es mayor a la oferta educativa. Se debe ampliar el acceso a la educación de calidad a todas las poblaciones. Una educación de este tipo se ve influenciada por la democratización de aquélla, por su apertura a la sociedad. Pablo González Casanova señala al respecto que

La “democratización del saber” se podrá y deberá hacer con un sentido no excluyente y con respeto lúcido y profundo de los valores locales y universales, sin dependencias ni fobias de lo lejano, sin endiosamiento ni olvido de lo propio, con un rico conocimiento de los valores y circunstancias locales y universales, de los avances científicos y humanísticos recientes entre plácida relectura de los clásicos.²¹²

En este tenor, la educación se contempla como un asunto global que debe ser atendido desde lo local, reconociendo las especificidades culturales y las necesidades de las sociedades. La educación para todos implica considerar los fenómenos y saberes locales y globales, así como el respeto y aceptación de la diversidad. Las universidades deben fomentar la participación y la no exclusión, y difundir tanto las ciencias como las humanidades.

Pero con la creciente explosión demográfica ¿cómo ampliar el acceso a la educación? En muchos lugares las universidades no pueden cubrir la demanda educativa, no hay suficiente infraestructura, ni docentes; se necesitan políticas de Estado y estrategias que contribuyan a resolver esta cuestión. En este sentido se pueden aprovechar las tecnologías de información y comunicación para lograr una mayor cobertura y capacitar a los docentes

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden contribuir al acceso universal a la educación, la igualdad en la instrucción, el ejercicio de la

²¹² Pablo González Casanova, *op. cit.*, p. 143.

enseñanza y el aprendizaje de calidad y el desarrollo profesional de los docentes, así como a la gestión, dirección y administración más eficientes del sistema educativo.²¹³

Los estudiantes y docentes pueden auxiliarse de las innovaciones tecnológicas para aprender por ellos mismos y comprobar lo aprendido a través de autoevaluaciones; pueden aprovecharlas para realizar trabajos conjuntos, y comunicarse con sus pares en cualquier parte del mundo; tienen la oportunidad de comparar información de sitios nacionales y extranjeros; impulsan las actividades culturales y artísticas mediante las visitas virtuales a museos, teatros, y zonas arqueológicas, entre otros; incluso se pueden realizar experimentos y trabajar en laboratorios virtuales.

La educación en línea es una realidad y una opción para acceder a la educación superior. Incluso hay IES que ofrecen cursos en línea disponibles para estudiantes extranjeros, algunas veces de forma gratuita. Las ventajas que representa esta modalidad es que no se necesita asistir físicamente a un salón de clases, por lo que la falta de infraestructura no es un problema, además cuenta con mayor flexibilidad en los horarios. Esto permite la integración de generaciones, que la individualidad ha tendido a separar.

El uso en línea permite que los cúmulos de información y el conocimiento de generaciones anteriores sean compartidos y disfrutados por amplios sectores sociales en diferentes lugares de la tierra. Lo único que se necesita es un dispositivo con acceso a internet, desafortunadamente no todos tienen acceso a esas tecnologías. Por consiguiente los hacedores de políticas deben implementar mecanismos para ampliar la cobertura de educación.

Vivimos en un mundo capitalista y globalizado, donde la competencia en sus diferentes niveles es una realidad, un factor que favorece a quienes participan en esta pugna es la educación: quien cuente con más capacidades, habilidades y aptitudes tendrá mejores oportunidades; en este sentido, las tecnologías de la información y la comunicación tienen un papel esencial.

²¹³ UNESCO, “Las TIC en la educación”, [en línea], Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/> [Consultado: 25 de diciembre de 2015].

No obstante, debemos tener presente que existe una brecha tecnológica entre países, e incluso dentro de los países. Hay muchas comunidades que no tienen acceso a las tecnologías y no las aplican en sus métodos de enseñanza. Asimismo, en las zonas donde las poblaciones cuentan con las herramientas más innovadoras, en ocasiones tampoco saben cómo aprovecharlas. Antes de aplicar las TIC a la educación se necesita capacitar a las personas para hacer uso de esas tecnologías de manera crítica y posteriormente emplearlas como una herramienta en el proceso educativo pero no como el centro de éste.

La educación como un factor social y cultural va más allá de la información, y en ocasiones las sociedades tecnologizadas dejan de lado la educación social, la inculcación de valores, y el respeto a las culturas. Las tecnologías de información y comunicación en la educación son herramientas ventajosas si se utilizan de forma crítica y consciente, pero no deben convertirse en el único medio de enseñanza, de ser así habrá mayor exclusión y desigualdad social en un ámbito tan importante para la población.

Asimismo, la globalización impacta a los institutos de educación superior, y consiguientemente trastoca su función social, a saber, favorecer la transmisión de conocimientos. Aquel proceso desdibuja las fronteras estatales, convierte asuntos locales en globales, es así que surge la internacionalización de la educación superior como una respuesta a las repercusiones de la globalización. Jane Knight define la internacionalización como “el proceso de integrar la dimensión internacional/intercultural en la enseñanza, la investigación y el servicio de la institución”²¹⁴, de igual forma señala cuatro diferentes enfoques que pueden adoptar las instituciones:

Cuadro 7. Enfoques sobre la internacionalización

Enfoque	Descripción
Actividad	Categorías o tipos de actividades para describir la internacionalización: el <i>currículum</i> , intercambios de académicos/estudiantes, apoyo técnico, estudiantes internacionales.
Competencia	Desarrollo de nuevas aptitudes, conocimientos,

²¹⁴ Jane Knight, *Internacionalización de la educación superior*, [en pdf], p. 4. Disponible en: <http://www.ugto.mx/internacional/images/pdf/4a.pdf>

	actitudes y valores en los estudiantes, el personal académico y el administrativo. A medida que aumenta el énfasis en los resultados de la educación, mayor es el interés por identificar y definir el ámbito de competencia global/internacional.
<i>Ethos</i>	Se subraya la creación de una cultura o ambiente universitarios que promueva y apoye las iniciativas internacionales/interculturales.
Proceso	Integrar o estimular la dimensión internacional o intercultural en la enseñanza, la investigación y el servicio mediante la combinación de una amplia gama de actividades, políticas y procedimientos.

Fuente: Jane Knight, *Internacionalización de la educación superior*, [en pdf], pp. 2-3.

Disponible en: <http://www.ugto.mx/internacional/images/pdf/4a.pdf>

Knight señala que estos enfoques no se excluyen unos a otros, más bien son complementarios, y representan una respuesta proactiva a la globalización que marcan nuevos rumbos para la educación superior. Éste es el caso de la educación basada en competencias, que pretende una formación integral a través del aprendizaje significativo. Este enfoque va más allá de educar a los profesionistas del futuro, se dirige a formar ciudadanos que contribuyan a enfrentar los desafíos del porvenir.

Responder a estos retos implica definir claramente quién debe ser el educando (valores, actitudes, comportamientos y dimensiones humanas), qué debe saber (disciplinas, áreas del conocimiento, conceptos claves que debe aprender y aprender a utilizar) y qué debe saber hacer (habilidades, destrezas, competencias y desempeños que debe tener).²¹⁵

Esta innovación en los procesos educativos busca, además de construir conocimientos, el desarrollo humano y la formación de líderes que transformen su entorno. De esta forma, el currículo basado en competencia se orienta a la educación profesional pero centrado en el estudiante. “El enfoque de las competencias en la educación superior busca establecer un hilo conductor entre el conocimiento cotidiano, el académico y el científico.”²¹⁶

²¹⁵ Giovanni M. Iafrancesco V., *op. cit.*, pp. 155-156.

²¹⁶ Rosa María Esteban Moreno (dir. y coord.) y Sara Vilma Menjívar de Barbón (coord.), *op. cit.*, p. 46.

Si bien este enfoque también ha sido blanco de duras críticas. Por otra parte, la internacionalización se puede aplicar a los programas, políticas y mecanismos de las IES. Cabe señalar que las razones para incorporar la internacionalización a las instituciones de educación superior se pueden ubicar en cuatro categorías relacionadas entre sí: políticas, económicas, académicas o socioculturales.

Las razones políticas para la internacionalización se aprecian mejor desde un punto de vista nacional que institucional, ya que la educación es un instrumento en las relaciones con otros países y mecanismo para promover y fortalecer la identidad nacional, “los intercambios culturales, científicos y educativos internacionales, suelen identificarse como un medio para mantener activas las relaciones diplomáticas.”²¹⁷

En la era de la globalización, también se considera a la educación como un artículo de exportación y ello es parte de la razón económica para la internacionalización. Los países que buscan ser competitivos a nivel internacional, en el contexto actual, apuestan por los desarrollos científicos tecnológicos; para lograrlo es necesario contar con personal capacitado en esa materia y el paso anterior es invertir en la educación superior. La educación es la base del desarrollo.

La razón económica se relaciona con el mercado de trabajo, y con la internacionalización de la educación se busca ampliar las oportunidades laborales de los egresados. Otra razón se relaciona con el presupuesto de las instituciones de educación superior, que han optado por buscar financiamiento en los mercados internacionales, mediante convenios con empresas o sectores del gobierno a nivel mundial.

Por otra parte, la razón académica se fundamenta en mejorar la calidad de la educación, mediante la movilidad internacional de docentes, estudiantes, investigadores y científicos de todas las áreas. Ya que se “presupone que al aumentar la dimensión internacional de la enseñanza, la investigación y el servicio

²¹⁷ Jane Knight, *op. cit.*, p. 6.

se agrega valor a la calidad de los sistemas de educación superior.”²¹⁸ Consiguientemente la internacionalización se convierte en una tarea nuclear de las IES.

En tanto, la razón sociocultural se determina por el interés de preservar y promover la cultura nacional, ya que “consideran que la internacionalización es una manera de respetar la diversidad cultural y contrarrestar el efecto homogeneizador que se percibe en la globalización.”²¹⁹ Se pretende que los estudiantes obtengan una experiencia multi e intercultural, lo que impactará no sólo en su formación educativa sino también en su desarrollo como individuos que son parte de la sociedad.

En este proceso de internacionalización de la educación la habilidad de ser capaz de comunicarse en diversos idiomas es fundamental; al menos el dominio del inglés, para aquellos cuya lengua materna es distinta, es prácticamente un requisito. El inglés es el lenguaje de la globalización, se emplea en el comercio, en los negocios, en la política, en el entretenimiento y hasta en la educación.

Una práctica que se ha vuelto común entre los estudiantes de universidades de todo el orbe es la movilidad internacional. En la globalización resulta difícil concebir a los futuros profesionales sin alguna experiencia internacional previa, por ello los intercambios estudiantiles son una buena opción. “Esto facilitará que los egresados de educación superior adquieran más cultura, se comuniquen mejor con sus pares en otras partes del mundo y eleven sus rasgos de independencia y responsabilidad.”²²⁰

Otra de las habilidades que deben adquirir los estudiantes es el manejo de símbolos y conceptos. “Las matemáticas y los lenguajes de cómputo son ya instrumentos indispensables para cualquier práctica profesional y será mayor su importancia en el futuro.”²²¹ Por tanto todos los egresados de educación superior, sin importar el área de conocimiento que hayan elegido estudiar, deben tener un conocimiento avanzado de matemáticas y estadísticas.

²¹⁸ *Ibidem*, p.8.

²¹⁹ *Ídem*.

²²⁰ C. Ornelas, *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, citado en Martha Casarini Ratto, *op. cit.*, p. 96.

²²¹ *Ibidem*, p.95.

Las instituciones de educación superior tienen desafíos y responsabilidades, las personas que dirigen las IES deben tener presente su labor social cuando se trata de reformar la educación superior.

las instituciones de educación superior tienen la obligación de reducir la brecha en materia de desarrollo mediante la transferencia de conocimientos; impulso a iniciativas conjuntas de investigación y los intercambios de alumnos y personal docente para promover la cooperación internacional; trabajar en una mundialización que beneficie a todos, para ello es necesario garantizar la equidad en el acceso; establecer sistemas nacionales de acreditación; mediante la mundialización, ofrecer una enseñanza de calidad que promueva los valores académicos, mantenga su pertinencia y observe los principios básicos del diálogo y la cooperación, y aumentar la cooperación regional en aspectos como la convalidación de estudios y diplomas, la garantía de calidad, la gobernanza y la investigación e innovación (UNESCO, 2009).²²²

La educación como base para el desarrollo y progreso de un país es una vía a la que no todos las poblaciones han podido acceder. Para lograr esos objetivos es necesario una amplia cobertura y educación de calidad, antecedidas por políticas públicas eficientes e incluyentes. La sociedad basada en el conocimiento es característica de los países industrializados, quizás al tener un mayor desarrollo económico y social es más factible invertir en educación, ciencia y tecnología.

Sin embargo, la cuestión es que los países menos desarrollados ven a la educación como un gasto y no como una inversión a futuro para su desarrollo. La formación de recursos humanos de calidad es un proceso largo, pareciera que los países subdesarrollados buscaran caminos rápidos para mejorar sus niveles económicos, pues es ésta su prioridad.

Las tecnologías de la información y la comunicación son la herramienta para consolidar una sociedad basada en el conocimiento, sin embargo aún existen poblaciones que no tienen acceso a ellas. Por tanto, se puede decir que la sociedad del conocimiento no es una realidad actual, en el sentido de que no

²²² López Leyva, Santos, "Nuevas visiones y funciones de la universidad en la sociedad del conocimiento", en Corona Treviño Leonel (coord.), *op. cit.*, p. 110.

abarca a toda la sociedad internacional, no obstante existen diversas sociedades cuyo desarrollo se basan en el conocimiento, y otras que desean alcanzar o al menos acercarse a los niveles impuestos por aquéllos.

En el siguiente capítulo se mostrará el impacto de los desafíos que enfrenta la educación superior en el marco de la globalización, revisados en este apartado, pero de forma concreta en planes y programas de estudio de instituciones de educación superior nacionales (México) e internacionales.

4. Las ciencias sociales desde su integración curricular

“Quién no es educado a pensar por sí solo más fácilmente sucumbe a autoritarismos y dogmatismos.”

Felipe Pardinás

Ha quedado acentuado a lo largo de este trabajo que las transformaciones sociales evolucionan a un paso acelerado, lo que impulsa a la educación a replantearse cuál es la influencia y el impacto que tienen éstas en los procesos educativos. Por otra parte, la educación se ha desarrollado como una disciplina que se despliega en todo el mundo, con sus determinadas particularidades dependiendo de cada país.

Dicho campo grosso modo se presenta bajo la forma de una entidad, a la vez, institucional (departamentos, secciones o facultades, grados académicos, institutos de investigación, formación especializada) y cognitiva (objetos de conocimiento, métodos y teorías reconocidas como relevantes del campo por sus representantes).²²³

Asimismo, se han creado revistas científicas especializadas, centros de investigación y congresos periódicos que han contribuido a la formación e institucionalización de la disciplina de la educación. Existen dos enfoques de estudio para ésta, la didáctica que estudia lo referente a los docentes, y el currículum que se encarga de analizar los intereses de la institución educativa.

“Abordar el currículum supone acercarse a la educación y sus fines, a los aprendices y enseñantes, a los contenidos culturales y las necesidades sociales, políticas y éticas.”²²⁴ Esta vertiente de la educación es la que se desarrollará a lo largo de este capítulo con el análisis de los planes de estudio según el *ranking* de las mejores universidades del mundo y de México en el campo de las ciencias sociales.

²²³ Claudio Suasnabar, “La institucionalización de la educación como campo disciplinar” en *op. cit.*, pp. 1284-1285.

²²⁴ Martha CasariniRatto, *op. cit.*, p. 41.

Sin embargo, antes es preciso definir qué es *currículum*. Existe una gran gama de interpretaciones que dificulta la definición de este, sin embargo una de las interpretaciones más generales deriva del verbo en latín *curro* que se interpreta como „carrera“. En otras palabras se refiere a lo que se debe hacer para lograr algo.²²⁵

[...] el currículum es un producto de historia humana y social, así que cambia – como todas las construcciones sociales– de tiempo en tiempo, de acuerdo con las transformaciones e innovaciones en las ideas, en las utopías, en la ordenación de la vida social, en la estructura de los discursos sobre la vida pública y privada, etcétera.²²⁶

En otras palabras, el currículum se construye a partir de la cultura, organizando todos los objetivos, propuestas o contenidos de la práctica educativa para responder a las circunstancias históricas y a los intereses individuales y grupales de los encargados de elaborar la *curricula*. Además, el estudio del currículum también indica el modo en cómo se llevará a cabo la enseñanza, y el modo de cómo hacerlo.

[...] modelo curricular que apunta a los logros terminales de los alumnos luego de haber cumplido con un plan de estudios programado en tiempo. Desde esta perspectiva, la educación es un medio para alcanzar un fin (considerado éste como resultado del aprendizaje), por lo que, el currículum es la planeación necesaria tanto de los fines –resultados de aprendizaje– como de los medios educativos para obtenerlos.²²⁷

Se pueden identificar varios tipos de currículum. Martha Casarini, propone 3 de ellos que son el formal, el real y el oculto. Mientras que Zavalza complementa con otros tres tipos curriculares que son el currículum asistido, el informal y el nulo.²²⁸

- Currículo formal: se refiere al plan de estudios y al diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje, definiendo los fines de éstos y las

²²⁵ Giovanni M. lafrancesco V., *op. cit.*, p. 15.

²²⁶ Martha Casarini Ratto, *op. cit.*, p. 4.

²²⁷ *Ibidem*, p. 6.

²²⁸ *Ibidem*, pp. 4-12.

características, tanto académicas como administrativas, que llevará a cabo.

- Currículum real: es la forma en que se pone en práctica el currículum formal a partir de la contrastación entre lo que se aprende dentro de los salones de clase y del propio plan curricular.
- Currículum oculto: describe la enseñanza de las instituciones que no se encuentra explícita o está encubierta bajo la enseñanza formal y real. Un ejemplo de esto son los valores o intereses de un grupo específico.
- Currículum asistido: habla del currículum ofrecido a los sujetos y asimilado por el alumno dentro del aula.
- Currículum informal: se refiere a los programas educativos complementarios que no forman parte del programa académico formal pero participan en la formación del sujeto. Un ejemplo son las lenguas extranjeras deportes, actividades artísticas, intercambios, entre otros.
- Currículum nulo: son los contenidos formativos que se encuentran dentro del programa o que podrían estarlo; que se encuentran en otras instituciones o son similares en otros países; y que no se incluyeron por razones estratégicas o curriculares, porque se tiene otra alternativa o por falta de espacio.

En términos generales, la funcionalidad del currículum “es facilitar una verdadera educación para el desarrollo individual y sociocultural.”²²⁹ Por individual, se refiere a la formación de hombre dentro de su ser, su saber y su saber hacer dentro de la dimensión de sus valores y actitudes; mientras que el ámbito sociocultural señala a las instituciones educativas como creadoras de proyectos culturales que ayuden a formar individuos con las capacidades requeridas para transformar lo que la sociedad necesita.

El currículo debe: Transformar las condiciones entornales y los contextos socioculturales de los cuales surgió. Debe, a través de la formación de los educandos y su transformación en líderes, lograr los cambios y progresos que

²²⁹ Giovanni M. lafrancesco V., *op. cit.*, pp. 111-112.

la comunidad necesita [...] que frente a los problemas de la comunidad creen y den respuestas nuevas y soluciones nuevas a los problemas, y permitan el progreso de la comunidad y desde allí, el progreso social.²³⁰

Es claro que las transformaciones de la sociedad y los nuevos fenómenos de la realidad caminan a una gran velocidad lo que provoca que el currículum de las instituciones de educación superior no responda de la misma manera y no con la misma rapidez. Es por eso que es necesario hacer cambios estructurales a los planes de estudio para brindar a los universitarios de las herramientas necesarias para enfrentarse al mundo.

4.1 Teoría de la integración curricular

Como ya se ha descrito en el apartado anterior, el currículo tiene muchas formas de definirse; por lo tanto, la teoría de la integración curricular como todas las teorías existentes, necesitaron de tiempo y de varios intentos de interpretación de la realidad para construirse.

En este espacio se hará un breve recuento de los principales autores que han hecho aportaciones al tema curricular. El primero de ellos fue Gimeno Sacristán que se refiere a las teorías curriculares como “marcos ordenadores de las concepciones sobre la realidad que abarca y pasan a ser formas de abordar los problemas prácticos de la educación”,²³¹ refiriéndose a las teorías como un punto mediador entre lo que se piensa y lo que se hace.

Por otra parte, U. P. Lundgren afirmaba que todos nuestros pensamientos son el espejo del contexto social y cultural en el que vivimos. Además, pensaba que las construcciones subjetivas del ser humano sobre el mundo que lo rodea, están relacionadas con los cambios objetivos del contexto social y cultural ante la intervención de las acciones del mismo ser humano.²³²

Otro de los autores es Robert S. Zaís, que en su interpretación le da una función a la teoría curricular. “La función de la teoría del currículo es describir,

²³⁰ Citado en *Ibidem*, pp. 115-116.

²³¹ Citado en Martha Casarini Ratto, *op. cit.*, p. 18.

²³² U.P. Lundgren, *Between hope and happening: Tex and context in curriculum*, Victoria, Australia, Deakin University Press, 1983, p. 9. Disponible en: <http://trove.nla.gov.au/work/26999536?q&versionId=45834654>

predecir, y explicar los fenómenos curriculares y servir de programa para la guía de las actividades del currículum.”²³³ En cuanto a Michael S. Schiro, argumenta que las ideologías curriculares deben ser divididas en dos, por una parte la ideología académica que se apoya en otras disciplinas, y la ideología de la eficiencia social que se enfoca en el re construcciónismo social y el alumno.

Otra visión de las teorías curriculares se centra en dos vertientes, la del currículum formal donde se incluye la elaboración de planes y programas de estudio y tiene como exponentes a Franklin Bobbit y W. W. Charters (*How to make a curriculum*, 1924), y, posteriormente Talér (*Principios básicos para la elaboración del currículum*, 1970) y H. Taba (*Elaboración del currículum*, 1974). La segunda se refiere a la perspectiva del currículo vivido o como práctica donde se lleva a cabo todo lo planteado en los planes y programas de estudio.²³⁴

Ángel Díaz Barriga argumenta que la teoría curricular responde a los intereses de la industrialización así como del sistema educativo. Es por esto que define tres puntos que influyen en la construcción de la teoría curricular y estos son²³⁵:

- 1) La perspectiva pragmática de formación del hombre para ejecutar su ciudadanía, desempeñarse democráticamente, introducirse al mundo laboral e incentivar el progreso social y personal.
- 2) La injerencia de la industrialización en los trabajadores para brindarles la capacitación de habilidades y conocimientos requeridos para incentivar el buen desempeño y la integración al sistema productivo.
- 3) Los requerimientos del sistema escolar en relación al ordenamiento institucional de contenidos que deben incluirse en los planes de estudio, así como las normas y disposiciones necesarias para el buen funcionamiento del mismo (número de horas, días, distribución de asignaturas que se deben trabajar, etc).

²³³ Citado en Martha Casarini Ratto, *op. cit.*, p. 18.

²³⁴ Ángel Díaz Barriga, *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*, México, iisue educación, 2009, segunda edición, p. 15.

²³⁵ *Ibidem*, p. 14.

Después de plantearse que la teoría curricular es un punto intermedio entre los cambios educacionales y las transformaciones socio-culturales, es preciso pasar de la teoría para llegar a la práctica y entender el proceso de construcción implícito dentro de dicha teoría curricular. “La prueba de fuego para una teoría es detectar hasta qué punto sirve para comprender y explicar una realidad, y asimismo, resolver los problemas prácticos que presenta el desarrollo de un currículum concreto.”²³⁶

En la actualidad, a pesar de que es posible definir los procesos y los métodos para la construcción curricular, no es posible determinar cuál es el proceso y el método más adecuado o pertinente para la aplicación. Es por esto que, al incluir la práctica en el proceso curricular, ésta se vuelve un factor importante de análisis y evaluación en los logros reales.

El enfoque o teoría curricular ayuda en la selección de la metodología para encontrar el proceso de desarrollo curricular, pero siempre quedaría la incertidumbre de la posibilidad de que se eligió no la más apropiada; lo que implicaría que cualquier definición y decisión curricular se hace provisional y transitoria y no definitiva. Esto le da flexibilidad a la teoría y a la práctica curricular y permite la reflexión, la experimentación y la investigación.²³⁷

Como respuesta a esta situación, Alejandro Sansvisens (1986) argumenta que uno de los requisitos de los diseñadores e investigadores curriculares del siglo XXI, es que deben tomar en cuenta 10 criterios fundamentales al crear la estructura curricular. Estos criterios son la interdisciplinariedad, la globalidad, la simplicidad, la disponibilidad, el fundamento humano, el sentido ético, el sentido social, la creatividad, la eficacia y la actualidad.

Con base en la teoría curricular, la tarea de construcción del *currículum* recae en las instituciones de educación superior, debido a que históricamente han respondido al contexto en el que se encuentran inmersas, y han actuado en términos generales, en defensa de los intereses de la sociedad.

²³⁶ Martha Casarini Ratto, *op. cit.*, p. 18.

²³⁷ Giovanni M. lafrancesco V., *op. cit.*, p. 64.

[...] planificar la enseñanza significa tomar en consideración las determinaciones legales institucionales, los contenidos básicos de la disciplina, el marco curricular en el que se ubica la materia, la propia visión del profesor, su didáctica, las características de los alumnos y todos los recursos disponibles en la institución.²³⁸

En resumen, el breve pasaje teórico visto en este apartado, tiene la finalidad de marcar el énfasis que tiene la teoría curricular en lo académico, teniendo a las instituciones de educación superior como puentes de transmisión del conocimiento entre el contexto de la realidad y el individuo. La teoría curricular determina la construcción de los planes de estudio que funcionan como respuesta a los problemas surgidos de la sociedad.

En el siguiente apartado se comentará brevemente la metodología de la construcción de los planes de estudio. Por lo pronto, es preciso aclarar que la construcción del currículo no es una tarea fácil ya que depende de muchas subjetividades y al mismo tiempo, no puede ser presa de generalidades. Tiene que adaptarse de manera adecuada al contexto en donde se está implementando dicho plan de estudio. Sin embargo, los cambios y fenómenos de la realidad evolucionan de manera tan acelerada que la planeación y construcción de la *curricula* queda rezagada.

4.2 Estructura curricular

En el apartado anterior se estableció que el currículo es una construcción social, histórica y cultural que forma parte del desarrollo educativo. Asimismo, se aludió a las teorías curriculares y a continuación se revisarán brevemente los elementos de la estructura del currículo. En el proceso de estructuración curricular se aprecian, de forma general, tres momentos: el diseño, el desarrollo y la evaluación del currículo.

El primer término se refiere al “proyecto que recoge tanto las intenciones o finalidades más generales como el plan de estudios,”²³⁹ constituye la base a partir

²³⁸ Rosa María Esteban Moreno (dir. y coord.) y Sara Vilma Menjívar de Barbón (coord.), *op. cit.*, p. 39.

²³⁹ Martha Casarini Ratto, *op. cit.*, p. 115.

de la cual se desarrollará el currículo. En esta fase se deben considerar los “elementos y estrategias de organización, secuenciación y temporalización”²⁴⁰ con la finalidad de dar sentido a la planificación de las asignaturas. Durante el proceso del diseño es recomendable que interactúen profesores y alumnos para hacer significativa la construcción del aprendizaje.

La segunda etapa, concerniente al desarrollo del currículo, consiste en la aplicación práctica del proyecto desarrollado en el período anterior. La “aplicación de currículum sirve para retroalimentar, rectificar, ratificar, etc., y de esta manera, ajustar progresivamente el currículum formal al currículum real”²⁴¹, es decir, la aplicación del proyecto permite vislumbrar el desfase entre éste y la realidad educacional y así realizar las modificaciones necesarias para ajustar ambos.

El tercer momento, la evaluación del currículo, posibilita “detectar debilidades y fortalezas, oportunidades y amenazas y tomar un juicio crítico frente a éstas para facilitar los procesos de toma de decisiones y de rediseño.”²⁴² Al igual que el diseño, esta etapa generalmente se lleva a cabo por personas distintas a profesores y alumnos, ya que la esencia del ejercicio de evaluación es el control.

De este modo, la evaluación es un mecanismo que favorece el tipo de modelo educativo que se quiera impulsar, pues “tanto los objetivos de conocimiento teórico, práctico, moral y político para la producción como para el gobierno y las organizaciones del estado y la sociedad civil plantean distintos objetivos de aprendizaje y distintos niveles necesarios de profundización y exactitud.”²⁴³

Los objetivos que debe cumplir el currículo, están determinados por intereses humanos que representan cierta concepción del mundo, y que se reflejan en la estructura integral de la *curricula* académicas y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, en la construcción del currículo se distinguen fuentes de diversa índole –sociocultural, epistemológica-profesional,

²⁴⁰ Rosa María Esteban Moreno (dir. y coord.) y Sara Vilma Menjivar de Barbón (coord.), *op. cit.*, p. 39.

²⁴¹ Martha Casarini Ratto, *op. cit.*, p. 115.

²⁴² Giovanni M. lafrancesco V., *op. cit.*, p. 152.

²⁴³ Pablo González Casanova, *op. cit.*, pp. 66-67.

psicopedagógica e institucional—que orientan el diseño, desarrollo y evaluación curricular.

A través de la fuente sociocultural se vislumbran los conocimientos, valores, actitudes, procedimientos y destrezas que contribuyen a la socialización del alumno dentro de las pautas culturales de una comunidad,²⁴⁴ y que se espera se fomenten en la escuela. En tanto, detectar las necesidades que el profesionalista debe satisfacer, dilucidar las áreas de conocimiento que se deben enfatizar durante su formación, así como considerar el posible mercado laboral al que se expondrá el egresado forman parte de los aspectos que la fuente epistemológica-profesional ayuda a definir.

Por otra parte, la fuente psicopedagógica se refiere a la relación enseñanza-aprendizaje; toma en consideración el aspecto psicológico y el pedagógico, por lo que considera los roles de los sujetos partícipes en el proceso educativo, así como las teorías y metodologías de la educación. Otro elemento que contribuye a definir la estructura del currículo lo constituye la fuente institucional, la cual “alude a las decisiones sobre políticas educativas que toman diferentes instancias: el Estado, las Universidades, los Centros educativos, etc.”²⁴⁵

Además de los elementos mencionados arriba, en la construcción del currículo se consideran diversos contextos que modelan los contenidos, a saber, [...] el *contexto social*, que influye a través de los intereses del grupo social que lo espera y lo demanda; el *contexto histórico*, dado por las tradiciones y las creencias de los grupos sociales y culturales; y el *contexto político*, que surge de las presiones que ejercen los sistemas educativos para poder dar respuesta a los planteamientos políticos del gobierno de paso, que de una u otra forma responde a los requerimientos socioculturales y socioeconómicos en general y en particular.²⁴⁶

A partir de la contextualización es posible identificar las problemáticas actuales nacionales e internacionales, a las cuales se busca ofrecer alternativas mediante la incorporación de los temas, que de aquéllas se derivan, en los planes de estudio de las instituciones de educación superior. En este sentido, la

²⁴⁴ Martha Casarini Ratto, *op. cit.*, p. 44.

²⁴⁵ *Ibidem*, p. 77.

²⁴⁶ Giovanni M. lafrancesco V., *op. cit.*, p. 114.

comparación entre programas académicos de diversas instituciones, que se llevará a cabo en el siguiente apartado, resulta un ejercicio pertinente para divisar cómo se responde desde la educación superior a los temas que enfrenta la humanidad y el planeta.

Se ha aludido a los diversos aspectos que de forma general se toman en cuenta en la estructura curricular. Si bien, se debe aclarar que no existe una única metodología para realizar un currículo, es conveniente tener una noción de los pasos que se siguen en la construcción del mismo. Por ello, a continuación se presenta la propuesta de desarrollo curricular de José Arnaz²⁴⁷, la cual incluye las siguientes cuatro etapas:

Paso 1. Elaboración del currículo, involucra:

- a) Formulación de objetivos, tomando en consideración las características del perfil de ingreso del alumno y del perfil del egresado.
- b) Elaboración del plan de estudios, mediante formulación de objetivos particulares, selección y estructuración de contenidos de acuerdo con los cursos.
- c) Diseño del sistema de evaluación, que consta de la definición de las políticas del sistema de evaluación y de los procedimientos para efectuarla.
- d) Elaboración de cartas descriptivas para cada curso, que comprendan los objetivos generales y terminales, los contenidos, las experiencias de aprendizaje y los criterios y medios de evaluación.

Paso 2. Instrumentación de la aplicación del currículo, que conlleva la capacitación y actualización de los profesores; definición de las formas de evaluación; selección de los recursos didácticos; ajustes del sistema administrativo y adaptación de la infraestructura.

Paso 3. Aplicación del currículo.

Paso 4. Evaluación del currículo.

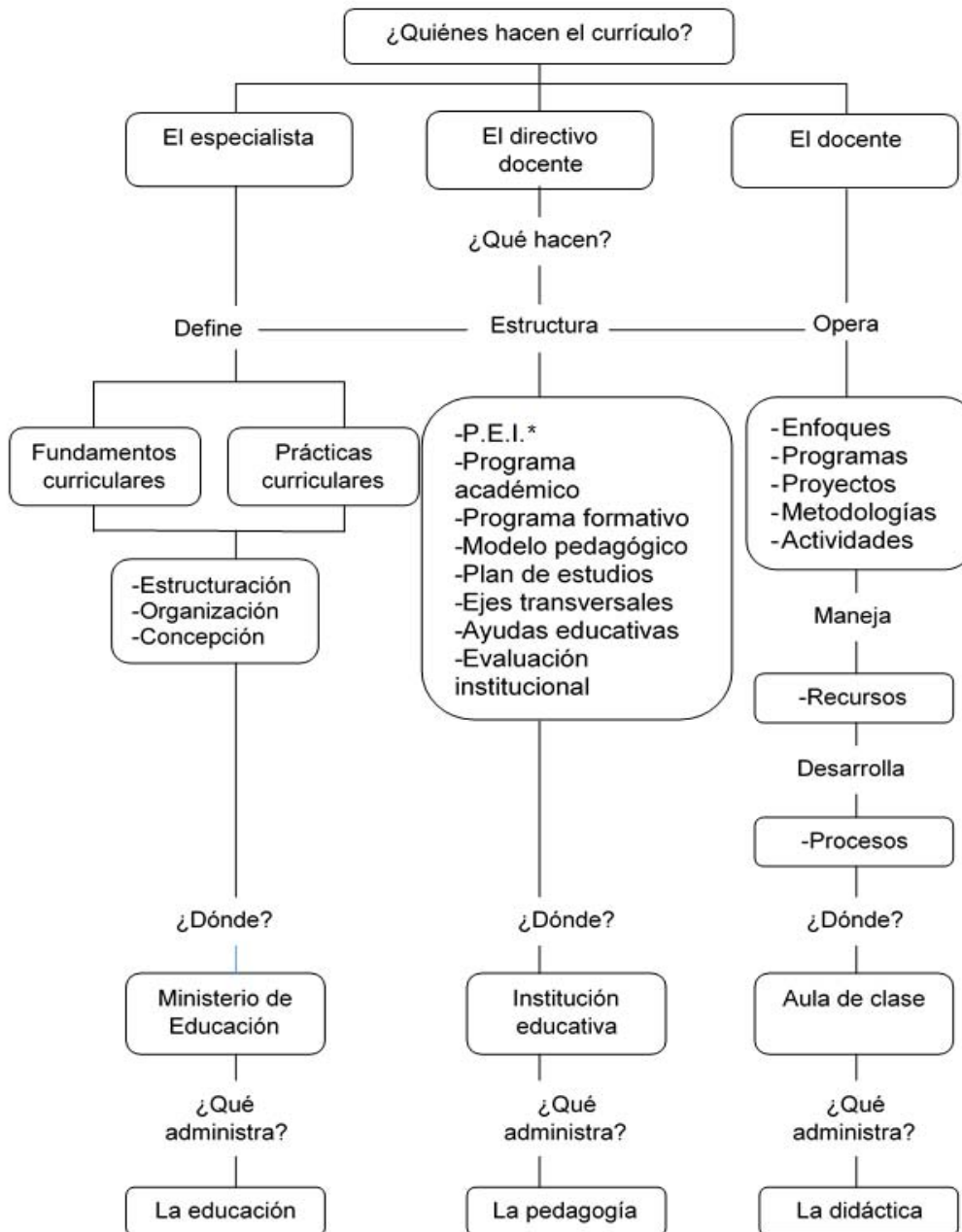
²⁴⁷ Citado en Frida Díaz-Barriga Arceo, *et. al.*, *Metodología de diseño curricular para educación superior*, México, Trillas, 2013, pp. 36-37.

Durante la estructuración curricular se puede distinguir la participación del especialista en currículo, del directivo docente y del docente, quienes colaboran complementariamente, en este proceso. En el esquema que se reproduce a continuación se muestra de forma resumida el papel de cada uno en la gestión curricular.

El especialista en currículo se encarga de las políticas y líneas de acción, define los fundamentos del currículo con base en las necesidades y situación del país, el contexto al que se insertará el egresado, y la comparación de planes y programas de estudio vigentes de otras instituciones educativas. En el caso de México, los planes de estudio de la educación básica son centralizados, “se elaboran desde la Secretaría de Educación para todo el país, mientras que en el caso universitario, cada universidad tiene la obligación de elaborar sus proyectos curriculares específicos.”²⁴⁸

²⁴⁸ Concepción Barrón, *et. al.*, “Currículum, formación y vinculación en la educación superior: tres ejes de investigación educativa”, en *Revista Digital Universitaria*, [en línea], 1 de febrero de 2010, vol. 11, núm. 2, Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.11/num2/art21/int21.htm> [Consultada: 27 de enero de 2016].

Cuadro 8. El papel del especialista en currículo, del directivo docente y del docente en la gestión curricular



* P.E.I. Proyecto Educativo Institucional

Fuente: Giovanni M. Iafrancesco V., *Currículo y plan de estudios. Estructura y planeamiento*, México, Nueva Editorial Iztacchuatl, Magisterio Editorial, (Colección: Escuela transformadora), 2014, p. 131.

En tanto, entre las actividades del directivo docente se ubica la operacionalización de los principios y fundamentos del plan curricular, la preparación del personal docente de la institución, la detección de necesidades educativas y socio-culturales de la comunidad, así como “prever y proveer los recursos para que la nueva propuesta curricular pueda llevarse a cabo con buenos niveles y resultados.”²⁴⁹

A partir de Giovanni M. lafrancesco, son tareas del docente: someterse a capacitación y actualización profesional; revisar y proponer enfoques; definir las metodologías para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje; proponer estrategias pedagógicas y didácticas para operacionalizar los enfoques, metodologías y el plan de estudios; rediseñar sobre la marcha lo que se deba cambiar y apoyar los procesos de cambio e innovación curricular.²⁵⁰

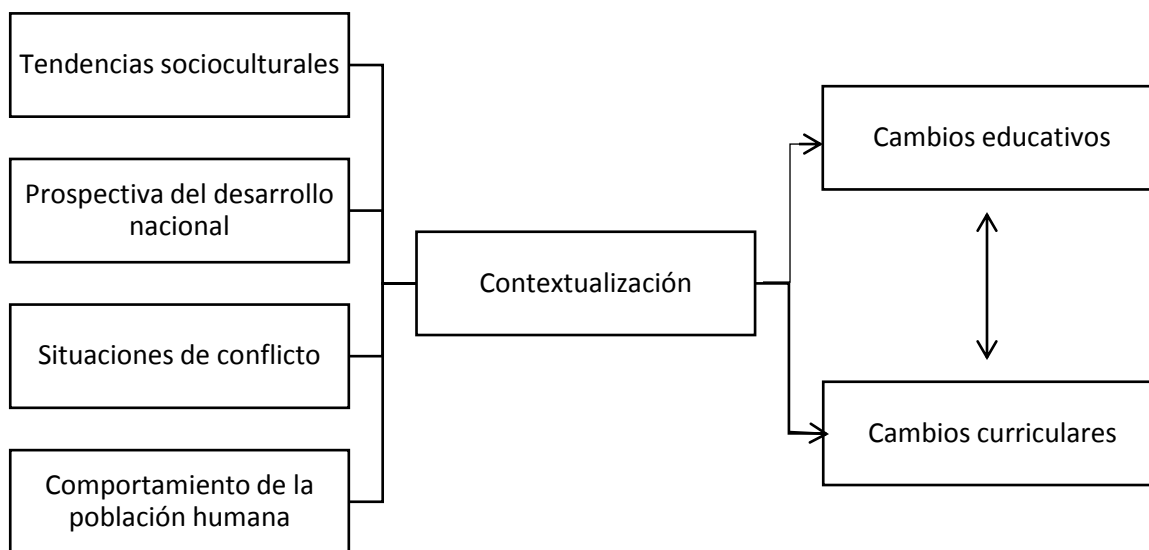
Como se ha señalado anteriormente el currículo no es estático, en el siguiente esquema se muestran elementos que originan la transformación del mismo. Los cambios educativos y curriculares se apoyan en diversos factores, que incluyen: las tendencias socio-culturales actuales, incluyendo las educativas, nacionales e internacionales; la recolección y análisis de datos económicos, políticos, sociales, escolares y profesionales con la finalidad de advertir necesidades a cubrir; además de

El comportamiento de la población humana frente a diversos problemas como la evolución de los indicadores económicos, la repercusión de los medios masivos de comunicación social, la problemática ecológica y la educación ambiental, la problemática axiológica, las nuevas tendencias investigativas cualitativas aplicadas a la educación, las necesidades de los contextos en los que se hace la educación formal, informal y no formal, etcétera.

²⁴⁹ Giovanni M. lafrancesco V., *op. cit.*, p.128.

²⁵⁰ *Ibidem*, pp. 129-130.

Cuadro 9. Origen de los cambios curriculares



Fuente: Giovanni M. Iafrancesco V., *Currículo y plan de estudios. Estructura y planeamiento*, México, Nueva Editorial Iztaccihuatl, Magisterio Editorial, (Colección: Escuela transformadora), 2014, p. 38.

Todos estos elementos hacen que en determinado momento sea necesario realizar modificaciones al currículo formal, en este sentido, Martha Casarini señala que los contenidos curriculares a reformar deben ser: pertinentes, en relación a las exigencias nacionales e internacionales; consecuentes, articulados interdisciplinariamente con base en los progresos científicos, en los requerimientos del mercado laboral, y en la vida sociopolítica; y, adaptables a los cambios futuros.²⁵¹

Conforme a lo mencionado con anterioridad, la formulación de objetivos, la selección y organización de los contenidos, de las actividades de aprendizaje y los criterios de evaluación forman parte de la estructura curricular y son consecuencia de las teorías curriculares.

Asimismo, el currículo es una construcción que responde a diferentes concepciones del mundo, y a múltiples intereses; incluso su sentido institucional no es el mismo, “mientras que para unas instituciones los planes y programas de estudio son la norma a cumplir, para otras sólo constituyen una orientación.”²⁵²

²⁵¹ Martha Casarini Ratto, *op. cit.*, p. 48.

²⁵² Ángel Díaz Barriga, *op. cit.*, p. 41.

Independientemente de ello, los planes y programas de estudio representan una propuesta de formación, y un cambio en su estructura puede modificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.3 Análisis curricular en algunas instituciones de educación superior, nacionales e internacionales

Se ha manifestado con anterioridad que el currículo de las instituciones de educación superior debe incorporar temas de actualidad, para ofrecer alternativas a los retos que impone la realidad socio-cultural. Esto, porque la universidad tiene funciones y responsabilidades que impactan a las comunidades, aquella “busca ser el centro de pensamiento, del debate, de la cultura y de la innovación, y, a la vez, está convencida de la necesidad de estar en sintonía con la realidad circundante y los nuevos paradigmas de la Educación Superior.”²⁵³

Medir y comparar el desempeño e impacto de universidades alrededor del mundo no es una tarea sencilla, pues las instituciones pueden tener diferencias que dificulten emplear las mismas variables. Sin embargo, una forma de evaluar el desempeño de las universidades es a través de los *rankings*. Pese a que éstos son controversiales, representan una herramienta accesible que proporciona cierta idea del sector educativo a nivel mundial. Cada uno mide elementos diversos y de formas distintas, por ello el lugar que ocupa cierta universidad en un ranking, puede variar en otro.

En este apartado se analizarán los planes de estudio –de universidades nacionales e internacionales– de las licenciaturas impartidas en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, a saber, Administración Pública, Ciencia Política, Ciencias de la Comunicación, Relaciones Internacionales y Sociología. Las IES se eligieron a partir de las diez mejores universidades, a nivel nacional e internacional, según los *rankings* por disciplinas. En breve se reproducen los seleccionados.

²⁵³ Rosa María Esteban Moreno (dir. y coord.) y Sara Vilma Menjívar de Barbón (coord.), *op. cit.*, p. 28.

Cabe señalar que no existe un *ranking* nacional que incluya Administración Pública en su clasificación. No obstante, Grupo Reforma publicó un listado de “Las Mejores Universidades 2014”²⁵⁴, que por primera vez incluyó la carrera de Ciencias Políticas. Puesto que por su propia génesis la enseñanza de la Administración Pública se vincula con la Ciencia Política, se consideró el *ranking* publicado por Reforma como el más conveniente para determinar las IES para ambas carreras.

Los componentes de la metodología que se empleó incluyen: los “registros de las universidades y programas mejor evaluados por quienes contratan a los egresados universitarios, constituyen la táctica y se acompañan de los datos históricos –cómo les fue a las instituciones en años pasados– y también la opinión de los profesores sobre el tema.”²⁵⁵ En este caso, el listado no es de 10 sino de 7 puestos, y comprende las siguientes instituciones:

Ciencias Políticas y Administración Pública

1. Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM)
2. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS), UNAM
3. Universidad Iberoamericana (IBERO)
4. Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES-Acatlán), UNAM
5. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-Xochimilco)
6. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa (UAM-Iztapalapa)
7. Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM)

Hay que apuntar que en el caso de Administración Pública sólo se consideran seis instituciones, pues en la sede de la UAM-Iztapalapa no se imparte. Asimismo, no está de más indicar que en algunas instituciones el plan de estudios de estas licenciaturas se imparte de forma conjunta en los primeros semestre, para después especializarse en el área de su elección. En este tenor, es común encontrarlas como Ciencia Políticas y Administración Pública, Ciencias

²⁵⁴ Grupo Reforma, “Las Mejores Universidades 2014”, [en línea], Marzo 2014, Disponible en: <http://es.slideshare.net/CiudadanosenRed/mejores-universidades-2014-reforma> [Consultado: 28 de enero de 2016].

²⁵⁵ *Ídem.*

Políticas y Administración Pública, o Políticas y Gestión Social; o en forma separada como Ciencia Política, y Políticas Públicas respectivamente.

Por otra parte, para el caso de Ciencias de la Comunicación y Relaciones Internacionales las IES que se tomaron en consideración son las registradas en “Las Mejores Universidades 2015”²⁵⁶, publicado por Grupo Reforma. Es menester señalar que en este ranking sólo figuran instituciones de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, Puebla y Guadalajara.

Los elementos a partir de los cuales se construyó el *ranking* por carrera implican: encuestas realizadas a empleadores y, “adicionalmente, se recopiló la opinión de profesores y estudiantes de las universidades participantes como referentes, pero sin construir parte del *ranking*.”²⁵⁷ A continuación se presentan los rankings:

Ciencias de la Comunicación

1. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS), UNAM
2. Universidad Iberoamericana (IBERO)
3. Universidad Panamericana
4. Universidad La Salle
5. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-Xochimilco)
5. Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES-Acatlán), UNAM
7. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM)
8. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa, (UAM-Cuajimalpa)
9. Escuela de Periodismo Carlos Séptien García (EPCSG)
9. Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES-Aragón), UNAM

Las denominaciones con las que estas instituciones ubican a la carrera comprenden: Ciencias de la Comunicación, Comunicación, Comunicación Social, Periodismo y Medios de Información, Periodismo, y Comunicación y Periodismo.

²⁵⁶ Grupo Reforma, “Las mejores universidades 2015”, [en línea]. Disponible en: http://gruporeforma.reforma.com/interactivo/universitarios/mejores_universidades_2015/ [Consultado: 28 de enero de 2016].

²⁵⁷ Grupo Reforma, “Metodología”, [en línea] Disponible en: http://gruporeforma.reforma.com/libre/offlines/pdf/datos/contenido_62.html [Consultado: 28 de enero de 2016].

Por otro lado, en las IES siguientes no hay diferencia de denominación para Relaciones Internacionales.

1. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS), UNAM
2. Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM)
3. El Colegio de México (COLMEX)
3. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM)
3. Universidad Iberoamericana (IBERO)
6. Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES-Acatlán), UNAM
7. Universidad de las Américas (UDLA)
8. Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES-Aragón), UNAM
9. Instituto de Estudios Superiores del Colegio Holandés (IESCH)
10. Universidad Anáhuac México Norte

En cuanto a Sociología, no existe un ranking en México que la considere en sus listados, a pesar de que se encuentra entre la oferta educativa de diversas instituciones de educación superior del país. Sin embargo, con el fin de analizar diversos programas de estudio de IES nacionales que ofrezcan la licenciatura en Sociología, se ha escogido el siguiente listado que incluye instituciones de diversas entidades federativas, así como las tres sedes de la UNAM en las que se imparte.

Sociología

- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
- Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS), UNAM
- Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES-Acatlán), UNAM
- Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES-Aragón), UNAM
- Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)
- Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ)
- Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM)
- Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco (UAM-Azcapotzalco)
- Universidad de Guanajuato (UGto)
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

Con excepción de la UPN, en la que se encuentra como Sociología de la Educación, en el resto de las IES no hay diferentes denominaciones para Sociología.

En el caso de las instituciones de educación superior internacionales se eligió el *QS World University Rankings by Subject* que abarca, a partir de 2015, 36 disciplinas agrupadas en cinco categorías: *Arts & Humanities*, *Engineering & Technology*, *Life Sciences & Medicine*, *Natural Sciences*, y *Social Sciences*.²⁵⁸

Con el fin de clasificar la actuación de las mejores universidades, en las disciplinas académicas específicas, el *ranking* emplea tres conjuntos de datos: reputación académica, reputación entre empleadores, y citas en investigaciones. Estos tres componentes se combinan, con ponderaciones adaptadas por disciplinas.

Los primeros dos elementos se obtienen de encuestas a académicos y empleadores; en 2015, el *QS World University Rankings by Subject* se basó en 85 062, y 41 910 respuestas respectivamente. En tanto, para medir el impacto de la investigación se consideran las citas por artículos, las cuales se obtienen de *Scopus* (base de datos de citas de investigación).²⁵⁹

Se debe aclarar que los *subjects* tomados en cuenta para este trabajo pertenecen al grupo de *Social Sciences*, e incluyen *Politics & International Studies* (Administración Pública, Ciencia Política y Relaciones Internacionales), *Communication & Media* (Ciencias de la Comunicación), y *Sociology* (Sociología). En seguida se reproducen los rankings.

²⁵⁸ QS Top Universities, "QS World University Rankings by Subject 2015", [en línea], Disponible en: <http://www.topuniversities.com/subject-rankings/2015> [Consultado: 28 de enero de 2016].

²⁵⁹ Laura Bridgestock, "QS World Ranking University by Subject: Methodology", [en línea], 27 de abril de 2015. Disponible en: <http://www.topuniversities.com/university-rankings-articles/university-subject-rankings/qs-world-university-rankings-subject-methodology> [Consultado: 28 de enero de 2016].

*Politics & International Studies*²⁶⁰

1. *Harvard University*
2. *Princeton University*
3. *University of Oxford*
4. *London School of Economics and Political Science (LSE)*
5. *Sciences Po Paris*
6. *University of Cambridge*
7. *The Australian National University*
8. *Stanford University*
9. *Yale University*
10. *Columbia University / Johns Hopkins University*

Es preciso señalar que los cursos en IES internacionales se denominan de forma distinta a como se encuentran en la FCPyS, así, Administración Pública es posible encontrarla como: *Public Administration*, *Public Policy*, o incluso *Social Policywith Government*. Ciencia Política se puede hallar como: *Government*, *Politics*, *Political Sciences*, o *Political Science*. Y en el caso de Relaciones Internacionales es posible ubicarla como *International Relations*, *International Affairs* y *Global Affairs*.

*Communication and Media Studies*²⁶¹

1. *University of Southern California*
2. *University of Wisconsin-Madison*
3. *Stanford University*
4. *University of Texas at Austin*
5. *London School of Economics and Political Sciences (LSE)*
6. *Michigan State University*
7. *University of California, Berkeley (UCB)*

²⁶⁰ QS Top Universities, “QS World University Rankings by Subject 2015 – Politics & International Studies”, [en línea]. Disponible en: [http://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2015/politics#sorting=rank+region="+country="+faculty="+stars=false+search=](http://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2015/politics#sorting=rank+region=) [Consultado: 28 de enero de 2016].

²⁶¹ QS Top Universities, “QS World University Rankings by Subject 2015 – Communication & Media Studies”, [en línea]. Disponible en: [http://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2015/communication-media-studies#sorting=rank+region="+country="+faculty="+stars=false+search=](http://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2015/communication-media-studies#sorting=rank+region=) [Consultado: 28 de enero de 2016].

8. *University of Amsterdam*
9. *University of Pennsylvania*
10. *University of California, Los Angeles (UCLA)*

En tanto, las denominaciones con las que se puede localizar Ciencias de la Comunicación, incluyen: *Communication, Journalism, Media and Communication, Communication Science* y *Communication Studies*, entre otros. Por otra parte, los diversos grados de Sociología se encuentran como *Sociology*.

*Sociology*²⁶²

1. *Harvard University*
2. *University of California, Berkeley (UCB)*
3. *University of Wisconsin-Madison*
4. *University of Oxford*
5. *London School of Economics and Political Sciences (LES)*
6. *University of California, Los Angeles (UCLA)*
7. *Stanford University*
8. *University of Chicago*
9. *University of Cambridge*
10. *Princeton University*

Niveles o Grados Académicos

La oferta académica obtenida dentro de esta investigación, como ya se ha mencionado anteriormente, fue elaborada a partir de los *rankings* tanto nacionales e internacionales que se muestran en las mejores universidades que imparten cada una de las carreras seleccionadas.

En términos generales, la investigación se basó en ofertas a nivel licenciatura o sus equivalencias como *undergraduate, bachelor degree (Bachelor of Arts (A.B.), Bachelor of Science (BSc), major y minor*. Sin embargo, existen algunas universidades donde no se encuentra la carrera a nivel licenciatura, pero se ofrecen estudios de maestría con sus respectivas equivalencias que son *Master*

²⁶² QS Top Universities, "QS World University Rankings by Subject 2015 – Sociology", [en línea]. Disponible en: <http://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2015/sociology#sorting=rank+region=+country=+faculty=+stars=false+search=> [Consultado: 28 de enero de 2016].

of Arts(M.A.), Master of Philosophy(Mphil), Master of Science (MSc), Master of Studies(MSt), por ejemplo.

Cuadro 10. Niveles o grados académicos

Carreras	Lic./ Under.	Bachelor	A.B.	BSc	major	minor	Master	M.A.	MPhil	MSc	MSt
Administración Pública	5	0	0	1	2	0	7	0	1	0	0
Ciencia Política	9	1	1	1	3	0	1	0	1	0	0
Ciencia de la Comunicación	11	1	3	1	2	0	1	0	0	1	0
Relaciones Internacionales	10	0	0	1	1	2	3	1	1	0	1
Sociología	11	0	5	1	2	0	0	0	0	1	0
Total	46	2	9	5	10	2	12	1	3	2	1

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de "Guía comparativa", PAPIME, *Elaboración de materiales para la actualización de programas de estudio en el área de las Ciencias Sociales*, 2014-2015.

Como se observa en la tabla, la investigación muestra una mayoría en la oferta de licenciaturas o sus equivalencias, en especial en las carreras de Ciencias de la Comunicación y Sociología. Además, es preciso hacer notar que la oferta en un nivel mayor es amplia. En la carrera de Administración Pública las universidades brindan varias opciones de maestrías, al igual que la carrera de Ciencia Política.

Por otra parte, en la carrera de Relaciones Internacionales no siempre se ofrece un grado exclusivamente para ésta si no que, en ocasiones, se desglosa como concentración o especialidad de otra carrera, en específico de Ciencia Política. En lo referente a la carrera de Sociología, existe oferta de nivel de licenciaturas en la mayoría de las universidades nacionales e internacionales.

Idiomas

La adquisición de un idioma es una herramienta útil para el alumno debido a que es un requisito solicitado tanto para la academia, al poder acceder a maestrías, posgrados, intercambios, becas nacionales e internacionales, etc.; como para el ingreso al campo laboral, sobre todo en el extranjero. En la siguiente tabla se observa a las universidades nacionales e internacionales de los *rankings* antes

mencionados y los requisitos de ingreso y egreso que solicitan éstas con respecto al idioma.

Cuadro 11. Idiomas

Carreras	Universidades Nacionales		Universidades Internacionales	
	Ingreso	Egreso	Ingreso	Egreso
Administración Pública	0	4	10	0
Ciencia Política	0	5	9	3
Ciencia de la Comunicación	1	8	10	1
Relaciones Internacionales	0	9	9	7
Sociología	0	5	10	2
Total	1	31	48	13

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de "Guía comparativa", PAPIME, *Elaboración de materiales para la actualización de programas de estudio en el área de las Ciencias Sociales, 2014-2015*.

En la tabla anterior puede observarse la tendencia de que el idioma no es un requisito de ingreso para las universidades nacionales, con excepción de algunas carreras como la licenciatura en Periodismo y Medios de información del ITESM. Por otro lado, en la mayoría de las universidades internacionales tienen dos criterios de requerimientos de ingreso.

El primero es para los aspirantes no nativos, a los cuales se les solicita la posesión del idioma, en su mayoría del inglés, con excepción de universidades como *Sciences Po* que además del inglés también solicitan el francés; el segundo criterio es para los aspirantes nativos, a los cuales no se les solicita el idioma inglés como requisito de ingreso a la universidad.

Con respecto a los requerimientos de egreso, en general todas las universidades nacionales piden el idioma para graduarse, en su mayoría es el inglés ya sea a nivel posesión o nivel comprensión, dependiendo de cada una. En algunas universidades solicitan sólo un idioma de egreso, que puede ser el dominio del inglés (Ej. BUAP, COLMEX, FCPyS-UNAM, ITESM, La Salle, U. Panamericana, UAM-Cuajimalpa); o una comprensión de lectura (Ej. FES-Aragón, UAM Iztapalapa, UAM-Xochimilco).

Sin embargo, otras universidades solicitan más de un idioma, ya sea el dominio del inglés o francés más la posesión de cualquier otro, o dos comprensiones de idioma, sobre todo en las carreras de Relaciones Internacionales. Por ejemplo, en el ITAM, FES-Acatlán, y FCPyS-UNAM. En algunas universidades como Anáhuac-Norte se ofrecen cursos de idiomas como optativas pero no son requerimientos de titulación. Existen pocas universidades nacionales que no solicitan ningún idioma de egreso, entre éstas se encuentra la IBERO.

Para acreditar el idioma de egreso de las universidades nacionales, existen varias modalidades, una de ellas es tomando cursos dentro de la misma universidad y acreditarlos, tomar cursos fuera de la universidad en centros de idiomas que pertenecen a la misma universidad, u obtener certificados como el TOELF, TOEIC, o CAE. En algunas universidades nacionales, los cursos de idiomas son obligatorios y están contemplados dentro del plan de estudios como en la FES-Aragón, FES-Acatlán, y UDLA-DF. Son pocas las universidades que solicitan un idioma distinto al inglés como requisito de ingreso, por ejemplo el Colegio Holandés, que requiere el dominio del francés o alemán.

Por otra parte, en la mayoría de las universidades internacionales el idioma de egreso no es un requisito de término. Sin embargo, en las universidades que sí piden un idioma, la elección es flexible al no limitarse al inglés como obligatorio. Por ejemplo, las universidades de *Berkeley, Cambridge, Columbia, Harvard, Johns Hopkins, LSE, Sciences Po, Stanford, Wisconsin, y Yale*. Es preciso hacer notar que en general, en la oferta de maestrías, el idioma no es un requisito de ingreso ni de egreso tanto para las universidades nacionales como las internacionales.

Existen algunas universidades internacionales que tienen el idioma como optativa, sin ser un requisito de egreso, por ejemplo la universidad de LSE. En este sentido, la oferta de lenguas ofrecidas dentro de las universidades nacionales en general es limitada al inglés y francés; y en menor medida el italiano, alemán, árabe y chino.

Sin embargo, las universidades internacionales, aunque le siguen dando un gran peso a la enseñanza del inglés, cuentan con una amplia oferta de lenguas,

lenguas muertas, o dialectos como akadiano, alemán, árabe, birmano, chino, coreano, egipcio, español, francés, hebreo, hindi-Urdu, indonesio, italiano, japonés, persa (farsi), portugués, ruso, tailandés, vietnamita, por mencionar algunos. Todo esto demuestra la gran importancia que se debe dar al aprendizaje del idioma extranjero.

Examen

En casi todas las instituciones de educación superior a nivel nacional, aquí analizadas, la aprobación de un examen constituye una de los requisitos de ingreso. La excepción la constituye el Colegio Holandés²⁶³, una institución privada con una trayectoria de poco más de medio siglo, que no pide ninguna prueba de conocimientos para ingresar.

Las pruebas de ingreso válidas para las IES nacionales varían entre ellas. Por ejemplo, el examen de admisión para la Universidad Anáhuac Norte, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, así como para el Instituto Tecnológico Autónomo de México lo constituye la Prueba de Aptitud Académica (PAA), del *College Board* que “permite evaluar las habilidades de razonamiento verbal y matemático”.²⁶⁴

El Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA) “mide el grado en el que el estudiante comprende los conceptos escolares básicos y maneja las habilidades que le permiten integrar nuevos conocimientos.”²⁶⁵ Éste es el examen de admisión que deberán presentar los aspirantes a la Universidad de Guanajuato y la Universidad Autónoma de Querétaro.

La aprobación del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior EXANI II del CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior) se compone de dos partes: Admisión y Diagnóstico. La primera “explora competencias genéricas predictivas en las áreas de Pensamiento matemático,

²⁶³ Colegios Holandés Ochoterena, ¿Quiénes somos?, [en línea]. Disponible en: <http://www.colegioholandes.edu.mx/> [Consultado: 29 de enero de 2016].

²⁶⁴ ITAM, “El examen”, [en línea]. Disponible en: http://aspirantes.itam.mx/medios_digitales/examen.html [Consultado: 29 de enero de 2016].

²⁶⁵ Universidad de Guanajuato, “Guía EXHCOBA”, [en línea]. Disponible en: <http://www.ugto.mx/admision/descargar-guia-excoba-exhcoba/guia-exhcoba> [Consultado: 29 de enero de 2016].

Pensamiento analítico, Estructura de la lengua y comprensión lectora;”²⁶⁶ la segunda parte mide el manejo de competencias disciplinares. Esta prueba es un requisito en el proceso de selección de la UAEM, la UANL, la UDLA, la IBERO, y la Universidad Panamericana.

Otras instituciones aplican sus propios exámenes de selección, según el área de la licenciatura. Asimismo, lanzan sus convocatorias y establecen los tramites que los aspirantes deben seguir, generalmente consisten en registrarse por internet, pagar una cuota y presentar la prueba en la fecha determinada. Este es el caso de la UNAM, UAM, UPN, BUAP, La Salle, COLMEX (pueden ser exámenes orales o escritos), y la Escuela de Periodismo Carlos Septién García. Esta última realiza una serie de exámenes en dos días consecutivos, que comprenden: examen psicovocacional, examen de cultura general, examen de cultura periodística y examen de redacción.²⁶⁷

En algunas IES el examen de ingreso puede no representar un requisito para algunos aspirantes, pues pueden acceder a la institución cumpliendo los requerimientos del pase directo. Esta modalidad es una opción para aquellos que estudien en algunas de las preparatorias afiliadas a la institución y cumplan con el promedio mínimo requerido y los tiempos establecidos. El ITAM, la Universidad La Salle y las sedes de la UNAM son instituciones en las que los estudiantes cuentan con este privilegio.

Por otra parte, las pruebas de conocimientos, habilidades y aptitudes para las instituciones de educación superior internacionales pueden ser un requisito, o no, dependiendo del colegio o facultad, programa o curso que el aspirante elija dentro de la institución. En la mayoría de los programas considerados en este trabajo el examen de ingreso no es obligatorio, sin embargo, a continuación se mencionan algunas evaluaciones que pueden ser consideradas por las IES.

²⁶⁶ CENEVAL, “EXANI-II®”, [en línea]. Disponible en: <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=1738> [Consultado: 29 de enero de 2016].

²⁶⁷ EPCSG, “Admisión”, [en línea]. Disponible en: <http://septien.mx/licenciatura/aspirantes/admision/> [Consultado: 29 de enero de 2016].

El *Thinking Skills Assessment*²⁶⁸ (TSA) ayuda a las universidades a identificar el pensamiento crítico y las habilidades de resolución de problemas. Esta es una prueba que se considera en las universidades británicas, como *Cambridge* y *Oxford*, no obstante, *Colleges* dentro de cada institución tienen sus propias políticas de admisión, y esta prueba puede no requerirse para todos los cursos.

Otros puntajes que pueden ser apreciados en las IES son los de las siguientes pruebas: Graduate Record Examination (*GRE*)²⁶⁹, y el *Graduate Management and Administration Test (GMAT)*²⁷⁰, que refleja el razonamiento verbal, cuantitativo, y la redacción analítica. Pese a relacionarse, en principio, con programas de negocios, también son solicitadas en programas de Ciencias y Humanidades. Estas evaluaciones son requeridas para *Masters*, por ejemplo, en *Columbia University*, y *Johns Hopkins University*.

En tanto, el *Scholarship Aptitude Test (SAT)*²⁷¹ es una prueba de admisión universitaria reconocida internacionalmente que mide los conocimientos y las habilidades para aplicarlos; se compone de tres secciones: lectura crítica, matemáticas y redacción. Diversas IES consideran los resultados de esta prueba en su proceso de selección.

En algunas instituciones los aspirantes pueden optar por presentar el *SAT* o la evaluación *ACT* y/o *ATC writing*²⁷². La primera consisten en pruebas de Inglés, matemáticas, lectura y ciencias, y la segunda evalúa lo mismo más la redacción. Ejemplos de instituciones que aceptan el *SAT* o el *ACT*, incluyen *University of Texas at Austin*, y *University of California, Los Angeles*. Por otra parte, hay

²⁶⁸ Admission Testing Service, "Thinking Skills Assessment", [en línea]. Disponible en: <http://www.admissiontestingservice.org/for-test-takers/thinking-skills-assessment/> [Consultado: 29 de enero de 2016].

²⁶⁹ ETS, "About the GRE revised General Test", [en línea]. Disponible en: http://www.ets.org/gre/revised_general/about/?WT.ac=grehome_greabout_b_150213 [Consultado: 29 de enero de 2016].

²⁷⁰ GMAT, "About the GMAT exam", [en línea]. Disponible en: <http://www.mba.com/global/the-gmat-exam/about-the-gmat-exam.aspx> [Consultado: 29 de enero de 2016].

²⁷¹ SAT, "About the SAT", [en línea]. Disponible en: <https://sat.collegeboard.org/about-tests/sat> [Consultado: 29 de enero de 2016].

²⁷² The ACT, "Description of the ACT", [en línea]. Disponible en: http://www.actstudent.org/testprep/descriptions/?_ga=1.117857929.1494147664.1454137619 [Consultado: 29 de enero de 2016].

instituciones que realizan existen pruebas independientes: como parte del proceso de admisión a los *Masters* impartido en *Sciences Po* se requiere presentar un examen escrito, además de una entrevista oral.

Promedio

Tradicionalmente se ha utilizado el promedio como una de las medidas que refleja los conocimientos y habilidades adquiridas durante el proceso educativo. Pese a los argumentos que rebaten esta idea, las instituciones de educación superior, en su mayoría, establecen niveles mínimos para ingresar o egresar de algunos de los programas de su oferta educativa.

A partir de los datos recabados, se observa que en las IES nacionales:

- Hay diferencia, dentro de la misma institución, entre el promedio de ingreso para licenciatura y para maestría (este último es más alto), se ejemplifica con el ITAM.
- Dependiendo de la licenciatura que se elija, el promedio de ingreso es variable en las sedes de la UNAM, e incluso entre las mismas los promedios son distintos, aun para programas similares.
- Lo anterior no sucede en las unidades de la UAM, ya que tiene un promedio mínimo general para estas disciplinas.
- El Colegio de México requiere un promedio mínimo de ocho, tanto para ingresar como egresar de la licenciatura.
- La IBERO también establece un promedio de ingreso general para todos sus programas; resalta que, de las IES nacionales, requiere el promedio más alto de todos (9.0). En cuanto al promedio de egreso, existen diferencias entre los programas, además de que éste es más bajo como requisito normal (alrededor de siete), pero aquellos que deseen graduarse con honores deberán obtener un promedio mayor a nueve.
- A pesar de que en algunas instituciones no se especifican los promedios de egreso, sí mencionan que para poder titularse deben obtener calificaciones aprobatorias en todos sus cursos. O en el caso de la UDLA-DF que no

especifica el mínimo pero se necesita un promedio alto para optar por la forma de titulación automática.

- La Escuela de Periodismo Carlos Septién García establece la obtención de un promedio de 8.0 al finalizar la licenciatura, si posteriormente se desea acceder al posgrado.
- Mientras que en el ITESM requiere de un promedio mínimo 7.1 que se debe obtener de los cursos, sí indica que se debe aprobar un Examen General para el Egreso de la Licenciatura, del CENEVAL.

Antes de pasar a las observaciones de las IES internacionales conviene hacer algunas aclaraciones sobre los sistemas de calificaciones que se manejan. En las instituciones de educación superior de Estados Unidos el *grade point average* es una de las maneras en que se promedian los cursos; se refiere a la forma numérica de los grados de letra. Y va en una escala de 0 a 4.0, distribuida así.²⁷³

<i>Letter-grade</i>	<i>Grade points</i>
A	4.0
B	3.0
C	2.0
D	1.0
F	0

Por otra parte, instituciones en Reino Unido incluyen entre sus requisito de ingreso, no un promedio mínimo, pero sí ciertas calificaciones en *A Levels*. Ésta es una evaluación que se toma en los últimos dos años de *high school*, cuya equivalencia con el *Percentage Uniform Mark (PUM)*, nota numérica prevista en algunos países, es la siguiente:²⁷⁴

<i>A Level grade</i>	<i>PUM range</i>
A*	90-100

²⁷³ Harvard University, “Grade point average for undergraduate”, Student Handbook [en línea]. Disponible en: http://static.fas.harvard.edu/registrar/ugrad_handbook/current/chapter2/GPA.html [Consultado: 29 de enero de 2016].

²⁷⁴ Cambridge International Examinations, “Cambridge International AS & A Level. A guide for universities” [en línea], p. 2. Disponible en: <http://www.cie.org.uk/images/177716-as-and-a-level-factsheet-.pdf> [Consultado: 29 de enero de 2016].

A	80-89
B	70-79
C	60-69
D	50-59
E	40-49

La prueba se hace para examinar diversos *subjects* (*English, Mathematics, Sciences, Languages, Humanities, Technology, Social Sciences, The Arts, o General Studies*)²⁷⁵, y normalmente se toman 3 o 5 en un nivel. Por consiguiente, los resultados que la institución pida pueden ser, por ejemplo, A*AA, AAA, AAB, etc., lo cual indica los resultados que se deben obtener en las evaluaciones.

Otro programa educativo cuyos resultados también son considerados por IES en Reino Unido, es el *International Baccalaureate (IB)*. Se compone de seis grupos (*Studies in language and literature, Language acquisition, Individuals and societies, Sciences, Mathematics, Thearts*), de los cuales se debe elegir al menos una asignatura en cada uno de los primeros cinco, y una del sexto grupo u otra de los primeros cinco. Además de tres componentes obligatorios (*theory of knowledge, the extended essay y creativity, activity and service*).²⁷⁶

Tres de los cursos se toman en *standard level (SL)* y el resto en *higher level (HL)*. En cada uno los estudiantes obtienen una puntuación entre 1 y 7 (donde 7 es la más alta). La máxima puntuación que se puede obtener es 45 (42 de los cursos + 3 puntos de los componentes obligatorios).²⁷⁷

Por otro lado, *Australian Tertiary Admissions Rank (ATAR)* forma parte de los criterios de Admisión de las IES en Australia. Este sistema indica el logro académico de un estudiante en relación con los estudiantes que empezaron *high school* al mismo tiempo que el primero. Es un número entre 0.00 y 99.95, por

²⁷⁵ *Idem.*

²⁷⁶ IB, "Curriculum", [en línea]. Disponible en: <http://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/curriculum/> [Consultado: 30 de enero de 2016].

²⁷⁷ IB, "Understanding DP assessment", [en línea]. Disponible en: <http://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/assessment-and-exams/understanding-ib-assessment/> [Consultado: 30 de enero de 2016].

ejemplo: para un estudiante que obtiene 80.00 significa que está en el 20% de los mejores de su grupo de séptimo año.²⁷⁸

Ahora bien, sobre las instituciones de educación superior internacionales se advierte lo siguiente:

- Oxford requiere un *grade point average (GPA)* mínimo de ingreso general para los *Masters* en todos los casos.
- El *LSE* emplea diversas mediciones para establecer el promedio de ingreso. Según el programa de que se trate puede requerir un mínimo en: *A level examination*, *Standar IB*, o incluso *GPA*.
- A partir de los datos obtenidos se vislumbra que *University of Cambridge* emplea los mismos sistemas que el *LSE*, destacando que en ciertos programas pide puntajes considerablemente altos.
- *Berkeley*, *UCLA*, y *Stanford University*, requieren un *GPA*, tanto de ingreso como de egreso, distinto dependiendo del programa de que se trate. Sin embargo, no en todos los casos señalan un promedio como requisito, pues toma en consideración otro tipo de elementos.
- *The Australian National University*, emplea un sistema de puntaje diferente a las otras IES por lo cual los aspirantes deben hacer la conversión de su promedio de ingreso, aunque también señala un puntaje de *IB*.
- A semejanza con lo percibido en las IES en México, algunas instituciones internacionales no especifican un promedio mínimo de egreso para cursos regulares –aunque sí lo señalan para aquellos que deseen graduarse con honores–, sin embargo está implícito que para graduarse deben obtener calificaciones aprobatorias.
- No en todos los programas de una misma institución de educación superior se señalan promedios de ingreso y egreso, incluso hay casos en las que en un mismo programa se indica solamente uno u otro. Por ejemplo, en algunos casos *Princeton* y *Harvard* requieren un promedio mínimo de egreso (grados de letra), no así de ingreso.

²⁷⁸ Universities Admission Centre, “Australian Tertiary Admission Rank (ATAR)”, [en línea]. Disponible en: <http://www.uac.edu.au/atar/> [Consultado: 30 de enero de 2016].

Servicio social

El servicio social es la actividad formativa y de aplicación de conocimientos que de manera temporal y obligatoria realizan los alumnos o pasantes de la Universidad y de las instituciones que imparten programas educativos con reconocimiento de validez oficial de estudios, en beneficio de los diferentes sectores de la sociedad.²⁷⁹

Tomando en cuenta la definición anterior, todas las universidades nacionales mencionadas en los *rankings* trabajados, a nivel licenciatura tienen como requisito de egreso el haber acreditado el servicio social de mínimo 6 meses a máximo 1 año, tanto en sectores públicos como privados, con excepción de la universidad UDLA-DF, que no tiene el servicio social como requerimiento de egreso. Es relevante señalar que hay universidades que le otorgan créditos curriculares al servicio social como la IBERO.

En lo referente a las universidades internacionales a nivel licenciatura, ninguna de ellas toma en cuenta el servicio social como un requisito necesario para el egreso. Es importante señalar que a nivel maestría, ni las universidades nacionales ni las internacionales piden el servicio social lo que se da a entender que éste se limita a las licenciaturas nacionales.

Por otro lado, en algunas de las universidades donde el servicio social es un requisito de egreso, existe la posibilidad de que éste funcione como una modalidad de titulación al escribir un informe de la estancia. Dentro de las universidades que admiten esta opción se encuentran sólo universidades nacionales como el Colegio Holandés, FCPyS-UNAM, FES-Acatlán, y FES-Aragón.

²⁷⁹ Secretaría General, "Artículo 3.", en *Reglamento General para la presentación de servicio social de la Universidad de Guadalajara*, [en pdf], Universidad de Guadalajara, capítulo primero, 2001, p. 1. Disponible en: <http://www.secgral.udg.mx/sites/archivos/normatividad/general/ReglamentogPdelSS.pdf>

Prácticas y Pasantías

Las estadías prácticas tienen como propósito la aplicación, en un ámbito profesional, de las habilidades desarrolladas y los conocimientos adquiridos durante los programas de estudio. Dependiendo de estos últimos, las actividades prácticas pueden ser obligatorias u opcionales; asimismo, éstas se designan de manera distinta en algunas IES, generalmente en las internacionales.

Las instituciones de educación superior mexicanas, comúnmente, ofrecen la oportunidad de realizar prácticas profesionales. Por ejemplo, estudiantes y egresados de la Universidad Nacional Autónoma de México pueden elegir ejecutar una práctica en alguna de las instituciones públicas o privadas con las que la universidad tiene convenios.

No es un requisito realizar alguna práctica profesional; sólo quienes eligen titularse por esta modalidad deben cumplir con los tiempos y condiciones establecidas en el reglamento. Sin embargo, en el caso de la licenciatura de Ciencias Políticas y Sociales (opción Administración Pública) de la FCPyS, la estadía práctica es obligatoria.

Mientras que en la UAEM, la UANL, la Universidad de Guanajuato, la Universidad Anáhuac, la Universidad La Salle, la BUAP, la UDLA-DF, la Panamericana y la Iberoamericana, las prácticas profesionales cuentan como créditos en los programas de las diversas licenciaturas. En tanto, en el ITAM, y en ITESM son opcionales a nivel licenciatura.

Por otro lado, en las instituciones internacionales dependiendo del programa y del grado de que se trate se puede requerir la realización de actividades prácticas. Por ejemplo, en *Wisconsin*, en algunos programas es obligatorio y en otros sólo se recomienda. *Harvard* ofrece la oportunidad de realizar pasantías en diversos programas de *undergraduate* y *graduate*, en algunos es un requisito.

En *Oxford* en el *Master of Public Policy* se requiere participar en un *Summer Project*, el cual consiste en una estancia en alguna institución donde puedan aplicar, en situaciones reales, las habilidades adquiridas. En *Cambridge* en el *MPhil in Public Policy*, se debe presentar un informe al finalizar la pasantía. Y en

Stanford algunos programas requieren cursar un *practicum* que culmina con un informe final y la presentación formal al cliente.

En el caso de la *UCLA, Berkeley, Sciences Po, Princeton, Texas, Columbia, USC, Johns Hopkins*, y la *Australian National University* se requieren pasantías o cursos prácticos en los programas de estudio. En el *Bachelor of Political Sciences*, de la ANU destaca la oportunidad de realizar una pasantía en Washington; además de que esta universidad es la única con derecho a colocar pasantes en el *Australian Parliament House*.²⁸⁰

También hay IES en las que no es obligatorio realizar la pasantía en ciertos programas, sin embargo se motiva a los estudiantes a realizar alguna, pues se considera importante que obtengan una experiencia profesional antes de graduarse. Ejemplos de estas instituciones incluyen a la universidad de *Amsterdam, Yale, Michigan*. En la universidad de Pennsylvania, si se elige esta opción se debe complementar con un seminario.

Especializaciones/Concentraciones

Las especializaciones o concentraciones son un implemento que algunas universidades poseen para enfocar los estudios de la carrera a un área específica dependiendo del interés del alumno. En algunas universidades, la elección de dicha especialización o concentración es un requisito para el egreso, incluso en algunas universidades internacionales solicitan como obligatorio la adquisición tanto de una especialización como de una concentración.

Por otro lado, hay universidades que sólo brindan la posibilidad de poder elegir una de ellas sin ser de carácter obligatorio; así también existen las universidades que no otorgan ningún tipo de especialización o concentración. Por otra parte, la oferta de especializaciones o concentraciones puede variar de dos a diez áreas, y también dependerá la carrera a la que se esté enfocando. Lo que sí es notorio es que existe una tendencia de más flexibilidad en las universidades

²⁸⁰ ANU, “Bachelor of Political Sciences”, [en línea]. Disponible en: <http://programsandcourses.anu.edu.au/2016/program/BPLSC> [Consultado, 30 de enero de 2016].

internacionales con respecto a la amplitud de las especializaciones y/o concentraciones ofrecidas.

En los *rankings* nacional e internacional de Administración Pública, sólo el 47% de las universidades brindan la opción de una especialización o concentración, siendo las internacionales la mayoría. Entre las universidades nacionales que ofrecen especialización están FES-Acatlán (2 opciones) y UAEM (2 opciones). En el campo de las internacionales están *Harvard* (6 opciones), *Princeton* (4 opciones), *Sciences Po* (8 opciones), *Stanford* (2 opciones) y *Yale*. La Universidad de Columbia resalta en este listado debido a que requiere la adquisición de ambas, una especialización (5 opciones) y una concentración (8 opciones).

La distribución de los temas ofrecidos en las especializaciones y las concentraciones para la carrera de Administración Pública es la siguiente:

Cuadro 12. Temas de especializaciones/concentraciones en Administración Pública

Político	Económico	Social	Medio Ambiente	Derecho	Seguridad	Regiones	Asuntos internacionales	TIC	Otros
23%	15%	13%	6%	6%	2%	15%	8%	6%	6%

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de "Guía comparativa", PAPIME, *Elaboración de materiales para la actualización de programas de estudio en el área de las Ciencias Sociales*, 2014-2015.

Como se observa en la tabla anterior, el área de concentración más común para la Administración Pública es el tema Político con 23% de la oferta, incluyendo especialidades como Análisis avanzado de políticas, Gestión de asuntos públicos, Democracia, Política e instituciones; por mencionar algunos.

Los siguientes temas en la lista, con 15% cada uno, es el Económico y las Regiones. El primero, contiene especialidades como Administración y financiamiento público, Comercio internacional y fianzas, Financiera internacional y política económica; mientras que el segundo hace referencia a regiones como África, América Latina, Asia del sur, Estados Unidos, Europa, Medio Este, entre otros. Dentro del rubro de Otros se incluyen especializaciones como Salud, Políticas de salud y Ciencias aplicadas.

En lo referente a los *rankings* nacional e internacional de Ciencia Política, 47% de las universidades ofrecen especializaciones o concentraciones, donde más de la mitad pertenecen a universidades internacionales. Las universidades internacionales que brindan especializaciones son *Princeton* (4 opciones), *Stanford* (5 opciones), *Yale* (5 opciones), *Columbia* (4 opciones). La universidad de *Harvard* ofrece concentraciones pero son opcionales. Dentro de las universidades nacionales con especializaciones se halla el ITAM (7 opciones), FES-Acatlán (3 opciones) y UAEM (2 opciones).

La distribución de los temas ofrecidos en las especializaciones y las concentraciones para la carrera de Ciencia Política es la siguiente:

Cuadro 13. Temas de especializaciones/concentraciones en Ciencia Política

Gobierno	Teoría	Administración	Social	Económico	Partidos Políticos	Asuntos internacionales	TIC	Otros
29%	16%	6%	3%	6%	10%	13%	3%	13%

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de "Guía comparativa", PAPIME, *Elaboración de materiales para la actualización de programas de estudio en el área de las Ciencias Sociales*, 2014-2015.

El área de mayor concentración para la Ciencia Política es Gobierno con 29%, donde se incluyen especialidades como *Government*, Política comparada y Políticas americanas, por ejemplo. La siguiente área corresponde a Teoría con 16% donde se incluye Teoría política y Metodología.

La tercera posición le corresponde al área de Asuntos Internacionales con 13%, que contiene especialidades como Relaciones internacionales y Asuntos internacionales. El área de Otros, que corresponde 13% del total, está compuesta por las especialidades de Historia y filosofía política, Métodos estadísticos para el análisis de la política, La política y políticas de salud y Psicología política.

De la carrera de Ciencias de la Comunicación, 65% de las universidades nacionales e internacionales del *ranking*, ofrecen especialidades y/o concentraciones. En las universidades nacionales está FCPyS-UNAM (5 opciones), La Salle (5 opciones) y FES-Acatlán (5 opciones). Se hace hincapié en

las universidades IBERO (10 opciones), ITESM (3 opciones) debido a que ofrecen especializaciones, sin embargo, no son de carácter obligatorio.

En este mismo campo, las universidades internacionales son *Wisconsin* (2 opciones), *Stanford* (2 opciones), *Texas* (3 opciones), *Berkeley* (3 opciones) y *UCLA* (4 opciones). La universidad de *Michigan* (6 opciones) y de *Pensylvania* (12 opciones), ofrecen sus especializaciones de manera opcional.

La distribución de los temas ofrecidos en las especializaciones y las concentraciones para la carrera de Ciencias de la Comunicación es la siguiente:

Cuadro 14. Temas de especializaciones/concentraciones en Ciencias de la Comunicación

Producción	Publicidad	Periodismo	Política	Organiza- cional	Cultura/ Social	TIC	Teoría	Medios	Otros
13%	8%	11%	16%	10%	11%	6%	5%	10%	10%

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de "Guía comparativa", PAPIME, *Elaboración de materiales para la actualización de programas de estudio en el área de las Ciencias Sociales*, 2014-2015.

El área con mayor porcentaje de concentración en Ciencias de la Comunicación es el área Política con 16%, donde se incluyen especialidades como Comunicación Política y Ciudadana, Comunicación Estratégica, Reporte de asuntos públicos. En segundo lugar se encuentra el tema de Producción con 13%, donde se halla Producción audiovisual, Producción televisiva y Producción radiofónica.

En tercer lugar, con 11%, está el área de Periodismo con especialidades como Periodismo y empresa informativa, Periodismo crítico y Periodismo en los medios. En el área de Otros, con 10%, está Administración y finanzas, Humanidades y Ciencias sociales, Ingeniería y arquitectura, Negocio, Comunicación para la salud y Videos de informes y Cuenta cuentos.

Para la carrera de Relaciones Internacionales, 35% de las universidades del ranking nacional e internacional, ofrecen especializaciones y/o concentraciones. Dentro de las universidades nacionales se encuentran FES-Acatlán (3 opciones) y FES-Aragón (6 opciones). Las universidades de UDLA-DF (4 opciones), Anáhuac-Norte (4 opciones) y ITESM, brindan especializaciones pero son opcionales.

Con respecto a las universidades internacionales se encuentra, en primer lugar *Yale* (2 opciones) con especialidades solamente enunciativas y sin valor curricular, y en segundo lugar *Columbia* que exige como requisito de egreso el haber acreditado tanto una especialización (8 opciones) como una concentración (5 opciones).

La distribución de los temas ofrecidos en las especializaciones y las concentraciones para la carrera de Relaciones Internacionales es la siguiente:

Cuadro 15. Temas de especializaciones/concentraciones en Relaciones Internacionales

Político-Diplomática	Económico-Negocios	Derecho	Social	Seguridad	Medio Ambiente	Regiones	Teoría	Otros
15%	23%	5%	5%	8%	8%	21%	5%	10%

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de "Guía comparativa", PAPIME, *Elaboración de materiales para la actualización de programas de estudio en el área de las Ciencias Sociales*, 2014-2015.

El área de tendencia en las Relaciones Internacionales es el Económico-Negocios con 23% de la oferta, donde se incluyen concentraciones como Economía internacional, Negocios comerciales internacionales, Comercio internacional y turismo, entre otras. En segundo lugar, con 21%, se encuentra el área de Regiones que se enfoca en África, Estados Unidos, América Latina, Europa, Asia del sur, Medio Este, entre otras.

En el tercer sitio está el área Político-Diplomático con 15%, que cuenta con especialidades como Política exterior de México, Política global y Diplomacia. En las especialidades incluidas dentro del área e Otros (10%) están Cultura y relaciones internacionales, Ciencia aplicada, Género y políticas públicas, y Medios de comunicación, Promoción y comunicaciones internacionales.

En los *rankings* de las universidades nacionales e internacionales de la carrera de Sociología, sólo 45% de éstas ofrecen especializaciones y/o concentraciones. Para las universidades nacionales, la BUAP (4 opciones), FES-Acatlán (6 opciones), FES-Aragón (4 opciones), UAEM (3 opciones) y UAM (4 opciones); ofrecen especializaciones dentro de sus recintos.

Las instituciones de educación superior internacionales ofrecen las especialidades en menor medida que las nacionales. Entre ellas está la universidad de *Stanford* (5 opciones). Las universidades de *Wisconsin* (1 opciones), UCLA (1 opción) y *Princeton* (1 opción); brindan la posibilidad de adquirir una especialidad de manera opcional.

La distribución de los temas ofrecidos en las especializaciones y las concentraciones para la carrera de Sociología es la siguiente:

Cuadro 16. Temas de especializaciones/concentraciones en Sociología

Política	Económico-Laboral	Rural-Agrario	Medio Ambiente	Urbano	Criminal	Social	Cultura-Género	Otros
17%	7%	10%	4%	7%	7%	17%	14%	17%

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de "Guía comparativa", PAPIME, *Elaboración de materiales para la actualización de programas de estudio en el área de las Ciencias Sociales*, 2014-2015.

En primer lugar se encuentran el área de Política y el área Social, ambos con 17%. En el área de Política se incluyen especialidades como Sociología política, Desarrollo socio-político de México y Sociedad, política y Estado. Para el área Social está Desarrollo e inclusión social, Desigualdad social, Movimientos sociales, política comparada y el cambio social.

En el segundo lugar, con 14%, está el área de Cultura-Género con especialidades como Sociología de la Cultura, Sociología de la sexualidad y género, Raza, género, inmigración, identidad y política. En tercer lugar está el área Rural-Agrario (10%), incluyendo Sociología agraria, Sociología rural, Problemas agro-industriales.

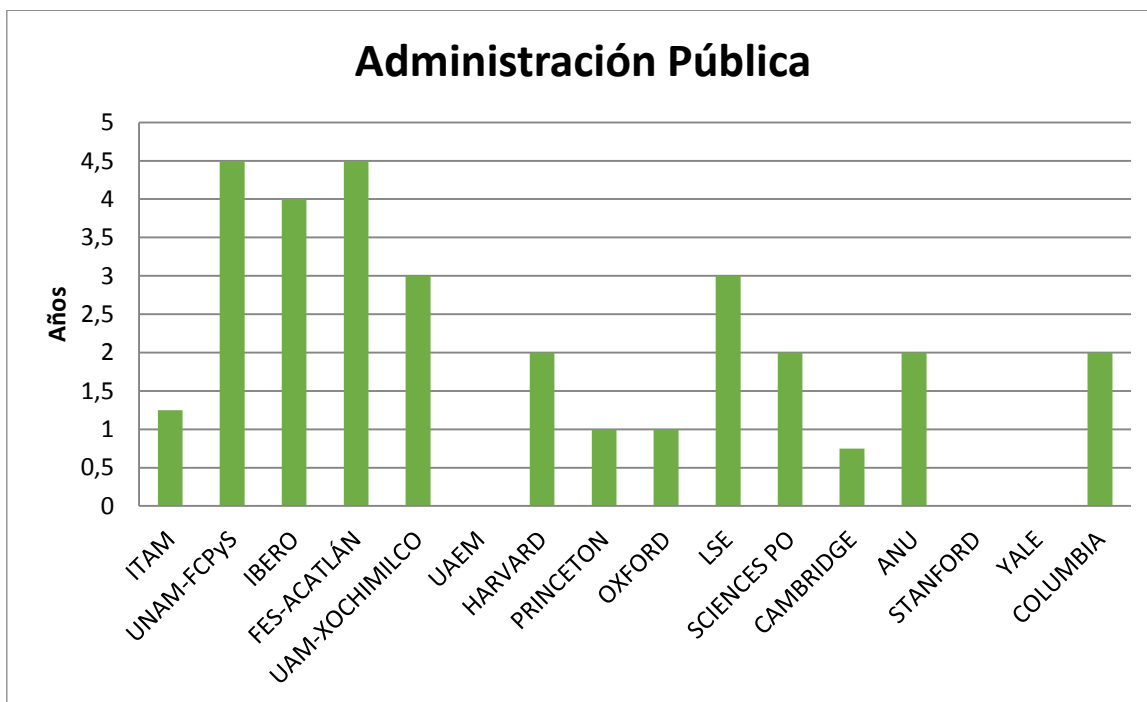
Por último, específicamente en el área de Otros (17%) contiene Área libre/sociología de la tecnociencia y la comunicación científica, Concentración en el análisis de la investigación, Especialización informática y Estudios Afroamericanos.

Duración de los estudios

La duración de los estudios de todas las carreras varía dependiendo del nivel educativo (Licenciatura o Maestría). Por otro lado, la duración puede variar entre diferentes tipos de medidas como son los años, semestres, trimestres o meses. Para los términos de entendimiento de esta investigación, la duración se maneja en años.

En términos generales, la investigación arrojó que algunas de las carreras tienen una duración mínima de nueve meses y otras una máxima de 4.5 años. Sin embargo, dependiendo de la carrera de que se trate, el comportamiento de la duración sufre algunos cambios. A continuación se observarán gráficas de la duración de los estudios por carrera.

Gráfica 1. Duración de los estudios en Administración Pública



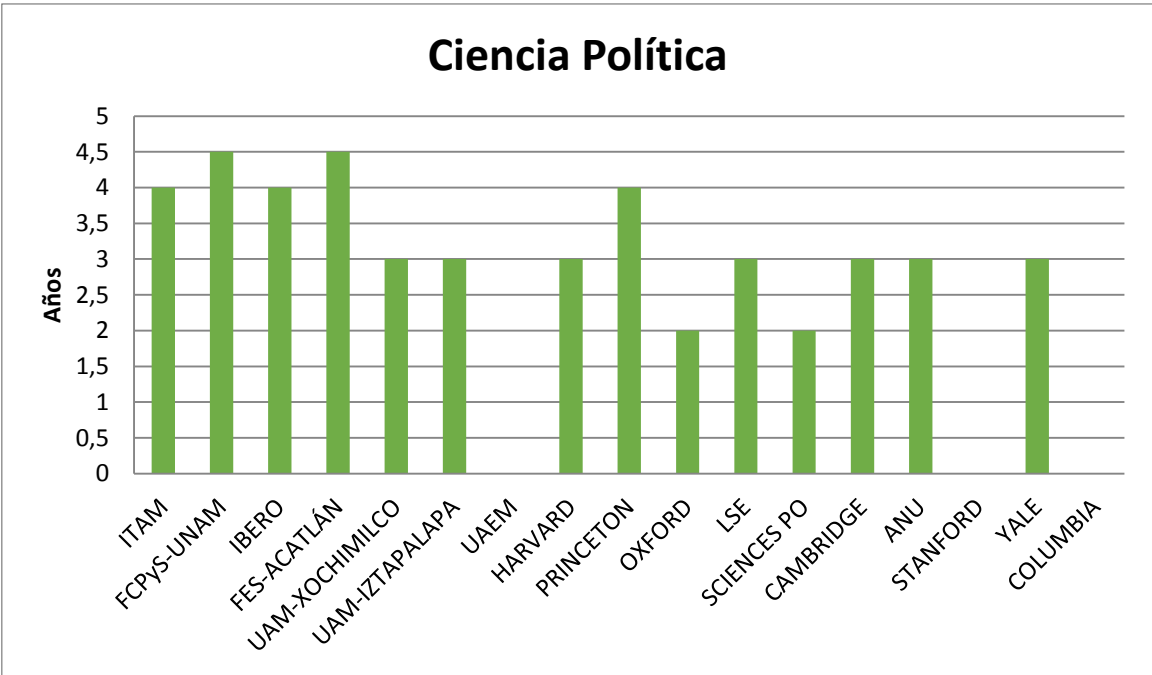
Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de "Guía comparativa", PAPIME, *Elaboración de materiales para la actualización de programas de estudio en el área de las Ciencias Sociales*, 2014-2015.

En la gráfica se observa que la duración mínima de los estudios de Administración Pública la tiene el *master* de la universidad de *Cambridge* con nueve meses de duración. Por otro lado, la duración máxima es de cuatro años y

medio y la tienen las licenciaturas de la FCPyS-UNAM y la UAM-Xochimilco. La mayoría de las carreras de Administración Pública en las universidades nacionales tienen una duración por arriba de tres años (la mayoría son estudios de nivel licenciatura); en el caso de las universidades internacionales está en alrededor de dos años (siendo en su mayoría estudios de maestría).

En general, el promedio de duración para la carrera de Administración Pública, contemplando tanto universidades nacionales como internacionales de los *rankings* estudiados, es de 1.93 años. Los datos de las universidades de UAEM y *Stanford*, no fueron graficados debido a que no fueron encontrados en la investigación. En el caso de la universidad de *Yale*, no tiene una duración de término designada debido a que los estudios se terminan cuando concluya los cursos y requisitos establecidos.

Gráfica 2. Duración de los estudios en Ciencia Política



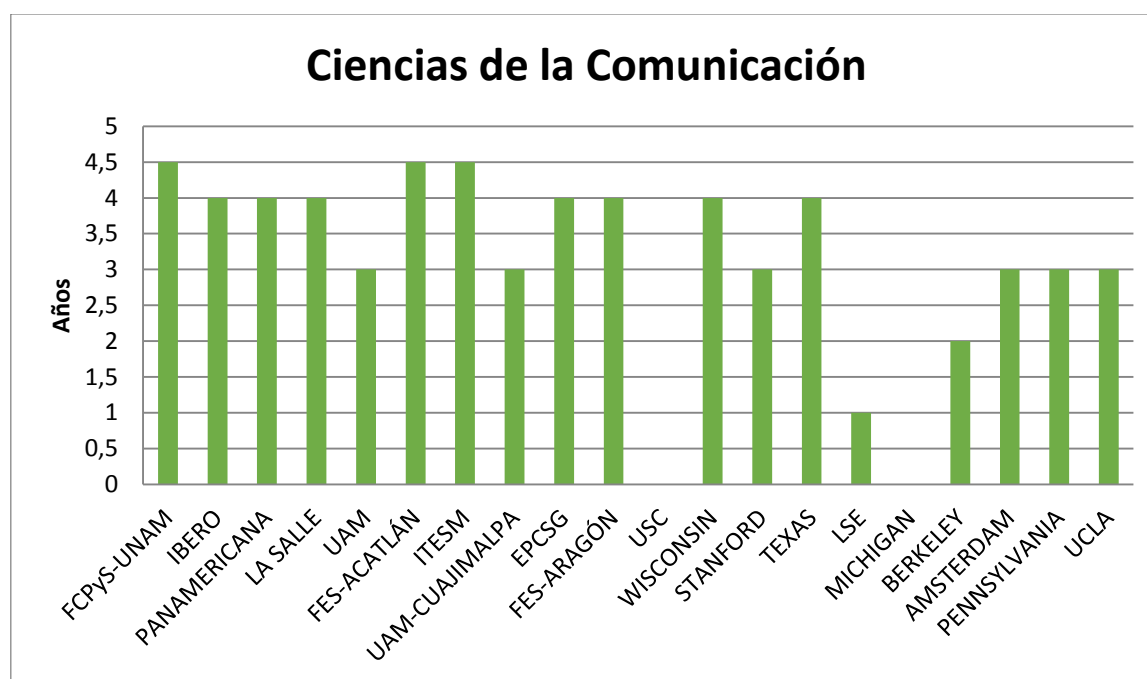
Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de “Guía comparativa”, PAPIME, *Elaboración de materiales para la actualización de programas de estudio en el área de las Ciencias Sociales*, 2014-2015.

En la tabla anterior se puede ver que la duración máxima de los estudios de Ciencia Política es de 4.5 años y la tienen las licenciaturas de la FCPyS-UNAM y

de la FES-Acatlán. La duración mínima es de dos años donde se incluyen las maestrías de las universidades de *Oxford* y *Sciences Po*. La duración de las carreras en las universidades nacionales varía entre tres años, cuatro años y 4.5 años. En las universidades internacionales, la mayoría de los estudios duran tres años.

En resumen, el promedio de duración de la carrera de Ciencia Política es de 2.70 años, incluyendo universidades nacionales e internacionales de los *rankings* estudiados. Los datos de las universidades de UAEM, *Stanford* y *Columbia*, no fueron graficados debido a que éstos no fueron encontrados.

Gráfica 3. Duración de los estudios en Ciencias de la Comunicación



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de "Guía comparativa", PAPIME, *Elaboración de materiales para la actualización de programas de estudio en el área de las Ciencias Sociales*, 2014-2015.

Se puede observar en la gráfica anterior que la duración mínima de las carreras de Ciencias de la Comunicación es de un año siendo la maestría de la universidad LSE la que ocupa este lugar. El máximo de duración lo tienen las licenciaturas de la FCPyS-UNAM, la FES-Acatlán y el ITESM con cuatro años y medio de tiempo. Dentro de las universidades nacionales, la mayoría de las

licenciaturas duran cuatro años; en cuanto a las internacionales, su mayoría es de tres años de duración.

En resumen, el promedio de duración de las universidades nacionales e internacionales de la carrera de Ciencias de la Comunicación es de 3.12 años. Las universidades de USC y Michigan no fueron contempladas en esta gráfica debido a que no se localizaron los datos para incluirse en la misma.

Gráfica 4. Duración de los estudios en Relaciones Internacionales



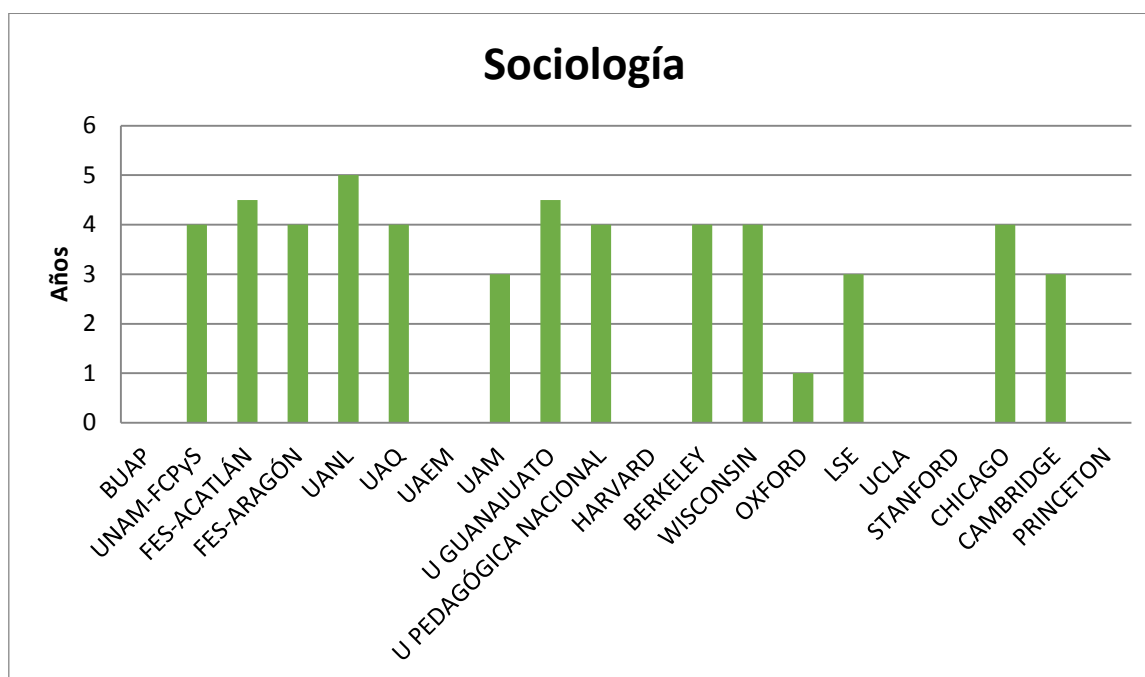
Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de “Guía comparativa”, PAPIME, *Elaboración de materiales para la actualización de programas de estudio en el área de las Ciencias Sociales*, 2014-2015.

En la tabla se observa que la máxima duración de tiempo de estudios para las carreras de Relaciones Internacionales es de 4.5 años y se encuentran las universidades de FCPyS-UNAM, el COLMEX, el ITESM, y la FES-Acatlán; en cuanto a la mínima le corresponde a *Harvard, Oxford, Sciences Po, Columbia y Johns Hopkins*, con dos años de duración. La duración mayoritaria de las universidades nacionales oscila entre cuatro años y 4.5 años. Por su parte, las

universidades internacionales tienen una mayoría de 2 años de duración siendo estos estudios de maestría.

En general, el promedio de duración de las carreras de Relaciones Internacionales corresponde a 2.45 años, incluyendo las universidades nacionales e internacionales. Las instituciones de educación superior que no fueron contempladas en esta gráfica son Anáhuac-Norte, ANU, y *Stanford*, debido a que no se especifica la duración terminal porque los estudios finalizan al acreditar todos los cursos y cumplir con los requisitos establecidos. En cuanto a la universidad de LSE, no fueron encontrados los datos necesarios para incluirse en la gráfica.

Gráfica 5. Duración de los estudios en Sociología



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de "Guía comparativa", PAPIME, *Elaboración de materiales para la actualización de programas de estudio en el área de las Ciencias Sociales*, 2014-2015.

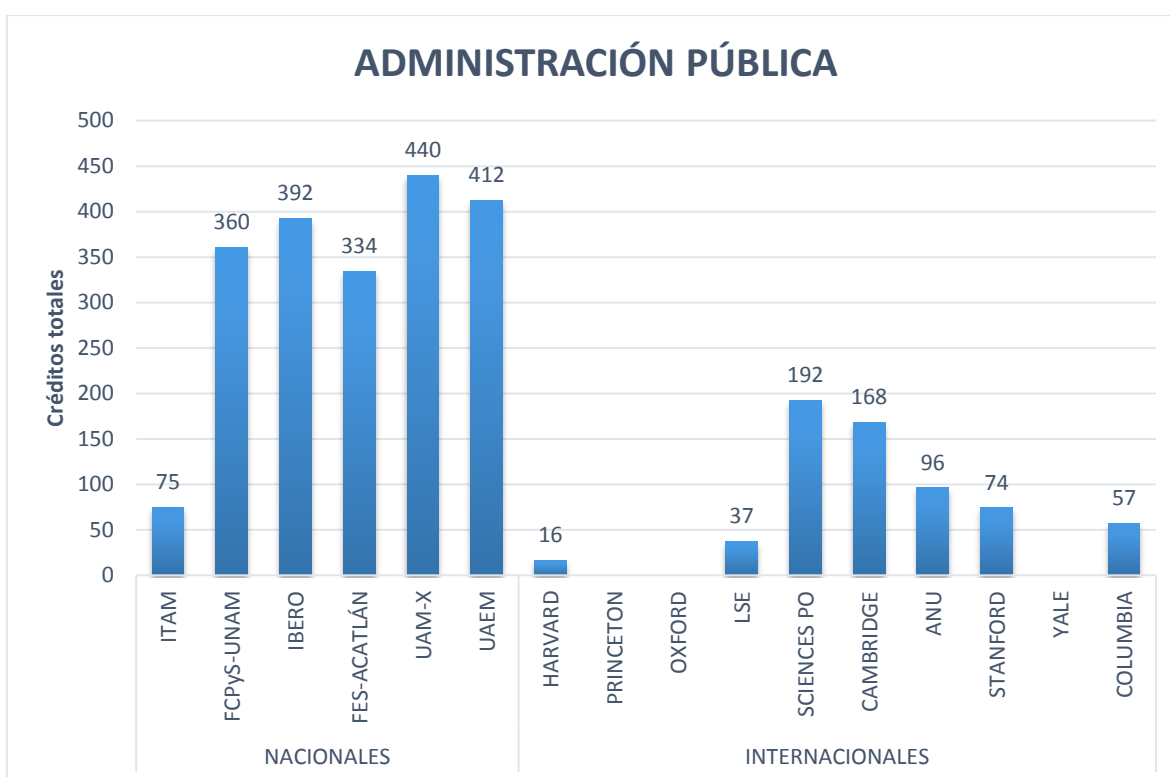
La gráfica muestra que la máxima duración de las carreras de Sociología de las universidades del *ranking* es de cinco años, correspondiente a la licenciatura de la universidad de UANL. Por su parte, la mínima es de la maestría en *Oxford*, con un año de duración. La mayoría de las universidades, tanto nacionales como internacionales de esta gráfica, tienen una duración de cuatro años.

En resumen, el promedio generado para las carreras de Sociología de todos las universidades graficadas es de 2.6 años de duración. En esta tabla no fueron contempladas las universidades como la BUAP, UAEM, *Harvard*, *UCLA*, *Stanford* y *Princeton*, ya que no se encontraron los datos necesarios para ser incluidas y graficadas.

Créditos

La unidad de valor de una asignatura, curso, o módulo puede variar de acuerdo a cada institución, incluso entre programas de estudios impartidos en la misma. Aun cuando las denominaciones sean igual, las metodologías para asignar el valor a cada una son diferentes. La revisión de estos valores no es superflua, pues son útiles para los casos de equivalencias en movilidad estudiantil. A continuación se muestran el número de créditos, unidades, horas o puntos totales de cada plan de estudios correspondientes a las disciplinas que se tratan en este trabajo.

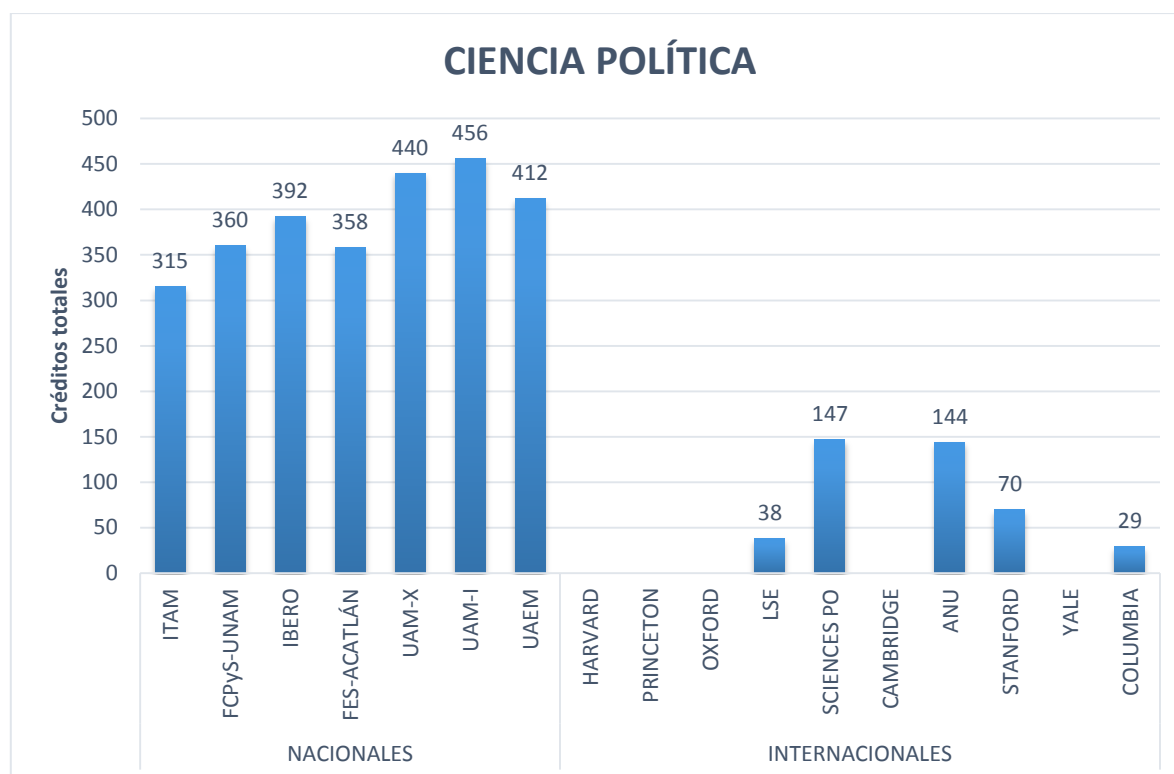
Gráfica 6. Créditos en Administración Pública



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de “Guía comparativa”, PAPIME, *Elaboración de materiales para la actualización de programas de estudio en el área de las Ciencias Sociales*, 2014-2015.

En el caso de *Princeton*, *Oxford* y *Yale* el plan de estudios no se maneja por número de créditos, sino por cursos; en Cambridge se usan horas; en ANU, unidades; y, en Columbia, puntos. En la gráfica se observa que las licenciaturas, en su mayoría en IES nacionales, requieren más créditos; mientras que en los *Masters*, Harvard pide menos y *Sciences Po* un número más alto.

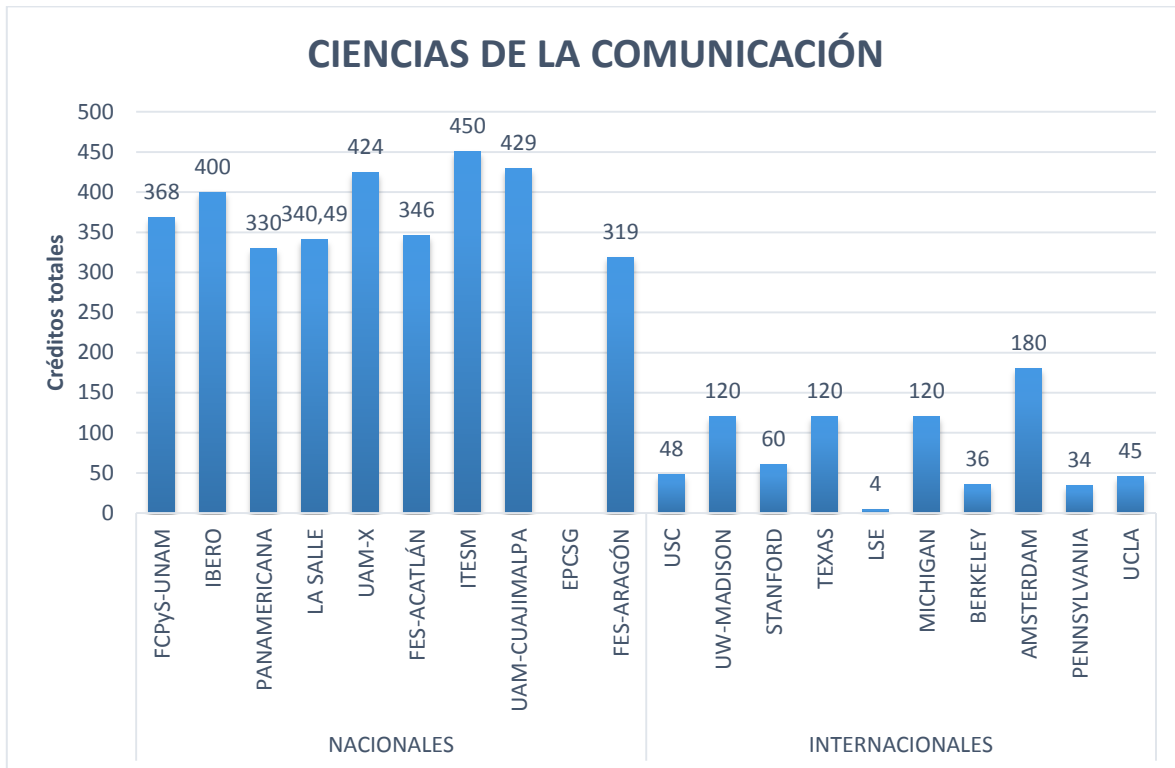
Gráfica 7. Créditos en Ciencia Política



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de “Guía comparativa”, PAPIME, *Elaboración de materiales para la actualización de programas de estudio en el área de las Ciencias Sociales*, 2014-2015.

Harvard, *Princeton*, *Oxford*, *Cambridge* y *Yale*, en el caso de Ciencia Política, valoran su plan de estudio en número de cursos; *LES* en puntos; y, *ANU* y *Stanford* en unidades. Con excepción de *Oxford* y *Sciences Po*, el resto de los planes pertenece a licenciaturas y *undergraduate*. Se puede observar en la gráfica, que la universidad con la mayor cifra de créditos requiere casi dieciséis veces más que la de menor número (*Columbia*); se debe considerar además que en la UAM-Iztapalapa 456 es el mínimo de créditos que se debe cubrir.

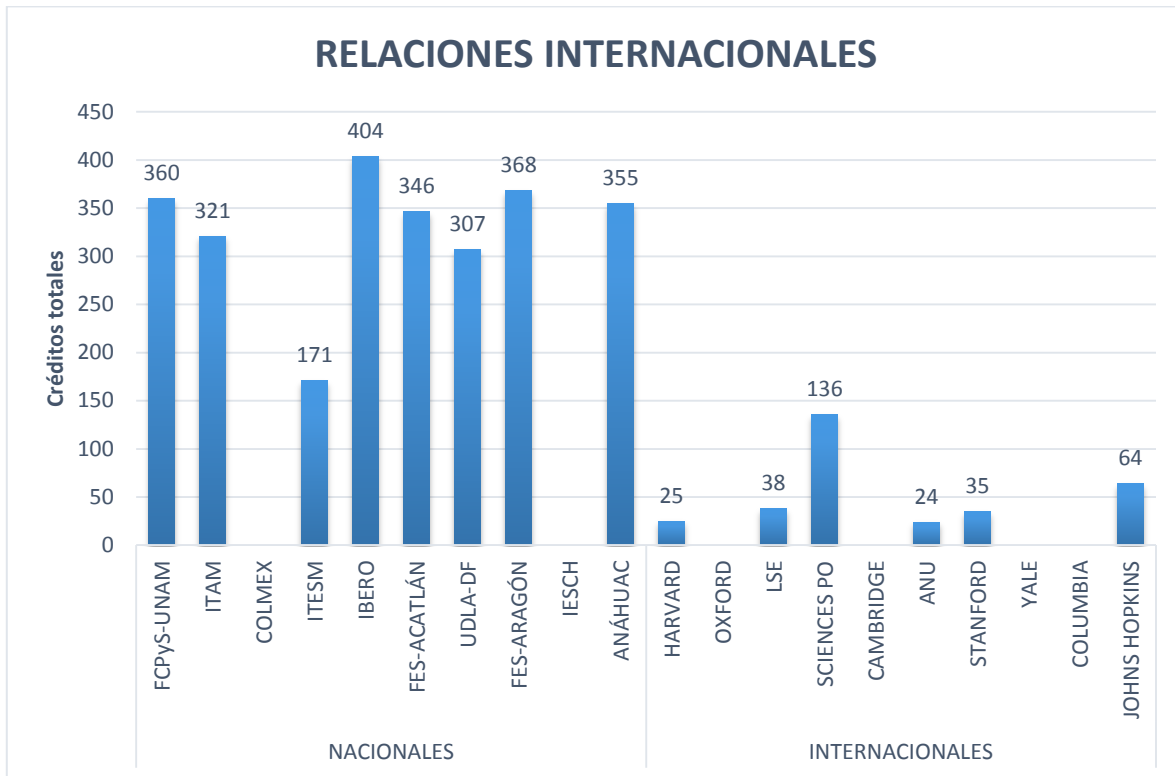
Gráfica 8. Créditos en Ciencias de la Comunicación



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de “Guía comparativa”, PAPIME, *Elaboración de materiales para la actualización de programas de estudio en el área de las Ciencias Sociales*, 2014-2015.

En la EPCSG se considera el número de cursos en lugar de créditos; en *Amsterdam*, *ECTS (European Credit Transfer System)*; en la *USC*, *Stanford*, *LSE*, *Berkeley*, y *UCLA*, unidades; *Texas*, *credit hours*; y, *Pennsylvania*, *course units*. Entre los grados de *Master –LSE y Berkeley–*, el que demanda menos unidades representa una novena parte del que requiere más. Mientras que entre los grados de licenciatura, tanto en las universidades nacionales como internacionales, el *ITESM* es la institución con mayor número de créditos solicitados con 450 créditos.

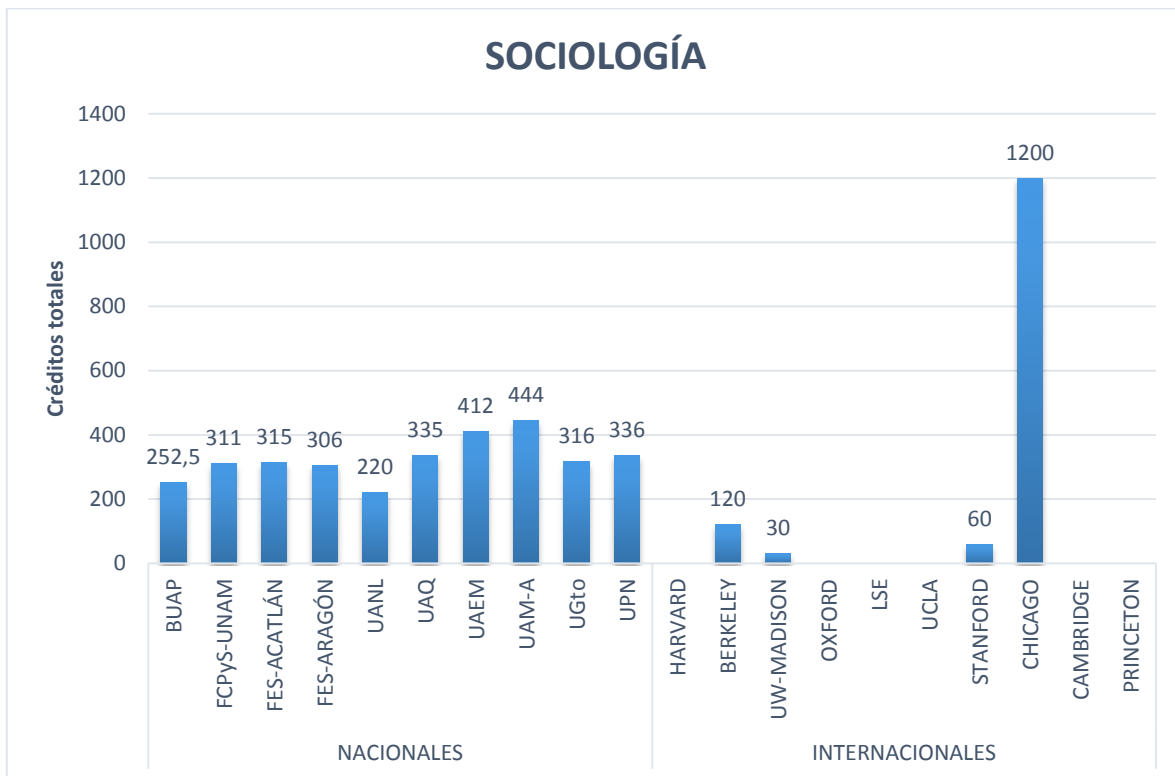
Gráfica 9. Créditos en Relaciones Internacionales



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de “Guía comparativa”, PAPIME, *Elaboración de materiales para la actualización de programas de estudio en el área de las Ciencias Sociales*, 2014-2015.

En el COLMEX, IESCH, *Oxford* y *Yale*, no se menciona el número de créditos que se deben cubrir; en el caso de *Columbia* sí se manejan créditos pero no hay número determinado requerido, la cifra puede variar. De las IES internacionales seis de los diez programas de estudio pertenecen a *Masters*, de entre estos *Harvard* pide menos y en *Sciences Po* se demandan más créditos. Por otro lado, el número de créditos que se debe cubrir en la *IBERO* es casi diecisiete veces más grande que el que se requiere en *ANU*.

Gráfica 10. Créditos en Sociología



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de “Guía comparativa”, PAPIME, *Elaboración de materiales para la actualización de programas de estudio en el área de las Ciencias Sociales*, 2014-2015.

El plan de estudios en *Harvard*, *Oxford*, *LSE*, *UCLA*, *Cambridge* y *Princeton* se maneja por número de cursos; *Berkeley*, *Stanford* y *Chicago*, en unidades. De los programas de Sociología, *Oxford* es el único *Master*. De entre las nacionales, la UAM-Azcapotzalco es la que requiere más créditos, y representa poco menos de una tercera parte de la institución que requiere más (*Chicago*). Y esta última es cuarenta veces más grande que la cantidad de créditos que se deben cumplir en *UW-Madison*.

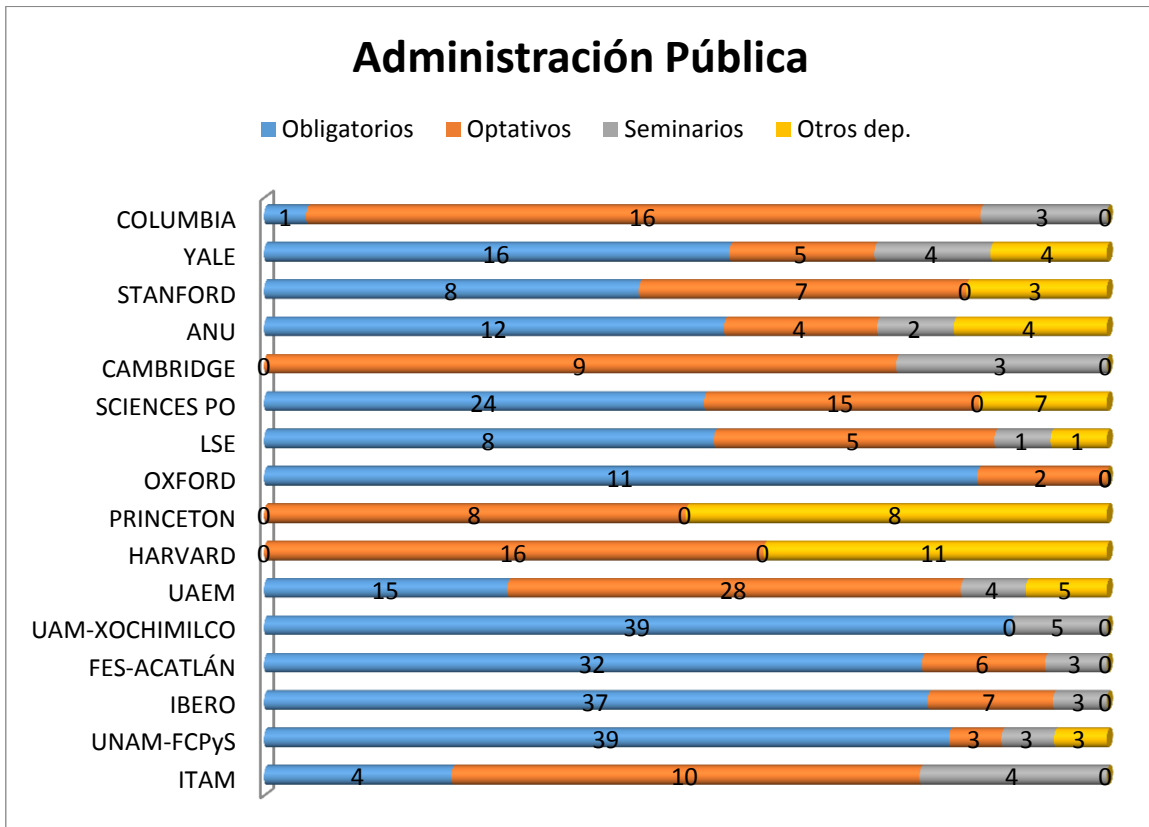
Distribución de cursos

Este apartado hace referencia a los cursos que deben ser acreditados y se encuentran dentro del plan de estudios de cada una de las universidades nacionales e internacionales mostradas en los *rankings*. Para que el análisis fuera más sustancioso, se dividieron en tres categorías, los cursos obligatorios, los cursos optativos y los seminarios y cursos de investigación.

Dentro de los cursos obligatorios se incluyeron todos aquellos cursos que el propio plan de estudios determina que se deben cursar, es decir que no pueden ser elegidos de un grupo de cursos y tampoco pueden ser cambiados por oros. Dentro de los cursos optativos y/o electivos, se encuentran aquellos cursos que son obligatorios pero que deben ser elegidos de un listado de cursos, o los cursos electivos de las concentraciones o especializaciones, los cursos de idiomas (sólo para los planes que los incluyan) y los remediales.

Dentro de la categoría de seminarios y/o cursos de investigación, hace referencia a todos aquellos cursos terminales que están destinados al proceso de titulación o investigación para el trabajo de titulación. Por otra parte, en otro rubro también se resaltan los cursos que pueden o se está permitido acreditar fuera del plan de estudios base, ya sea en otros departamentos de la universidad, en otras carreras e incluso en otras universidades, mostrando el grado de flexibilidad del mismo plan de estudios.

Gráfica 11. Distribución de cursos en Administración Pública



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de “Guía comparativa”, PAPIME, *Elaboración de materiales para la actualización de programas de estudio en el área de las Ciencias Sociales*, 2014-2015.

De las universidades nacionales e internacionales ofrecidas para Administración Pública, en los cursos brindados en los planes de estudio, la mayoría son obligatorios, con excepción de las universidades como el ITAM y la UAEM (nacional) que tienen mayoría de optativas; y la universidad de *Columbia* (internacional) que sólo tiene un curso obligatorio de 20 cursos totales, siendo las optativas la mayoría.

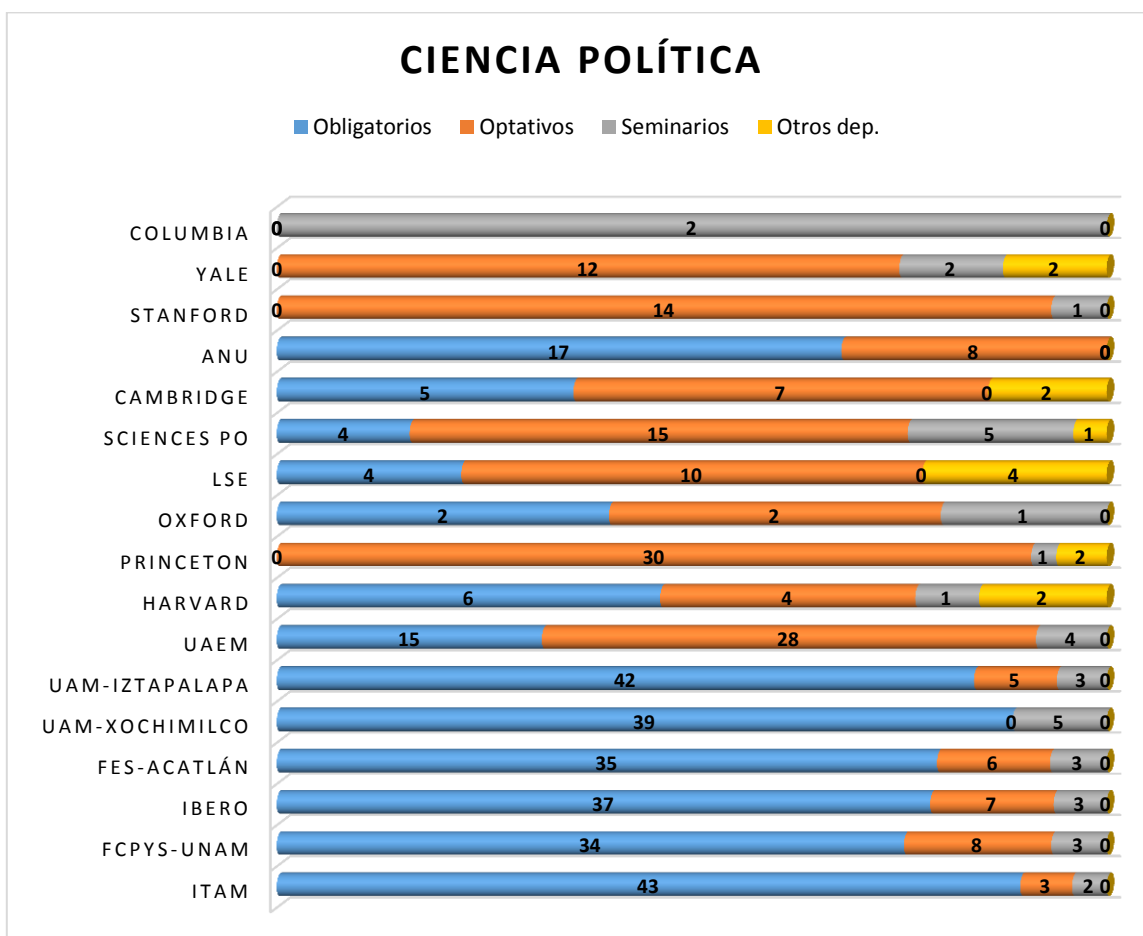
La universidad de UAM-Xochimilco tiene un plan de estudios rígido al no tener ningún curso optativo. Por su parte, las universidades de ITAM, IBERO, FES-Acatlán, UAM-Xochimilco (nacionales), y las universidades de *Oxford* y *Cambridge* (internacionales), no permiten la acreditación de ningún curso fuera del plan de estudios. La universidad de *Columbia* no se incluye al no encontrar los datos necesarios. Se hace mención en la universidad UAEM ya que la totalidad de

sus cursos es variable porque ofrece la oportunidad de acreditar una optativa adicional si lo desea el alumno.

Por otro lado, en *Harvard*, *Princeton* y *Cambridge*, todos los cursos son optativos por lo que el plan de estudios puede elegirse de la manera que se desee; además, las primeras dos universidades pueden acreditar cursos fuera del plan de estudios, la primera con más de la mitad, y la segunda con la totalidad de sus cursos. En cuanto a la tercera, no se le permite acreditar cursos fuera del plan pero tiene la posibilidad de acreditar dos cursos optativos (incluidos en la gráfica), que no son obligatorios para graduarse.

En cuanto a los cursos destinados a los seminarios de titulación y/o investigación, se observa que las universidades tienen mínimo un curso y máximo 5 cursos, con excepción de las universidades de *Harvard*, *Princeton*, *Sciences Po* y *Stanford*, que no destinan ningún curso obligatorio para este rubro.

Gráfica 12. Distribución de cursos en Ciencia Política



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de “Guía comparativa”, PAPIME, *Elaboración de materiales para la actualización de programas de estudio en el área de las Ciencias Sociales*, 2014-2015.

De los cursos ofrecidos en los planes de estudio de la carrera de Ciencia Política, puede observarse que las universidades tienen mayoría de cursos obligatorios, con excepción de UAEM, *Princeton*, *LSE*, *Sciences Po*, *Cambridge*, *Stanford* y *Yale*. Se resalta a la universidad ANU porque sus cursos obligatorios pueden variar dependiendo de los créditos que tenga cada curso.

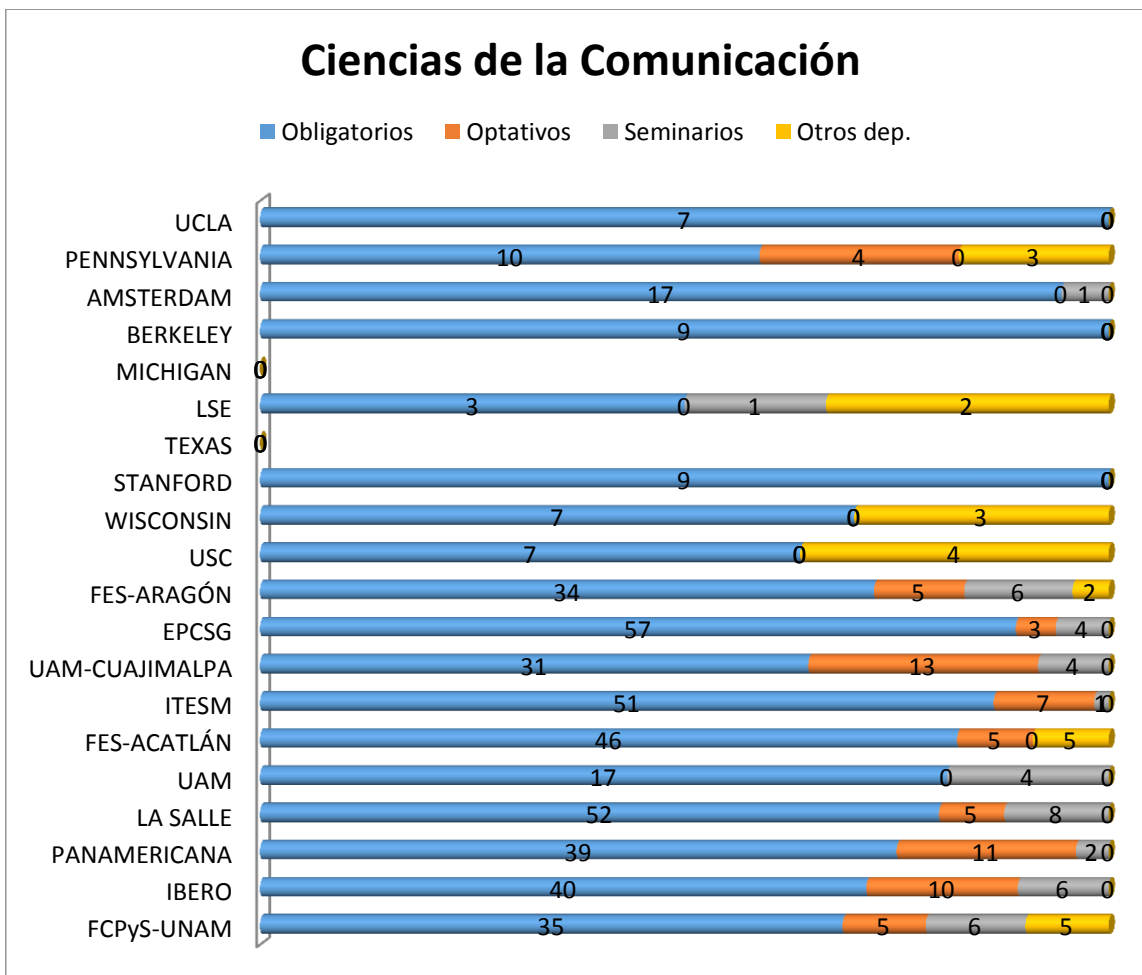
La mayoría de las universidades internacionales tienen más de la mitad de totalidad de sus cursos en el campo de los optativos. La universidad de *Princeton* tiene casi la totalidad de sus cursos en el campo de optativos debido a que se elige lo que se quiere estudiar. En las universidades de *Cambridge*, *Stanford* y *Yale*, los cursos optativos marcados en la gráfica son aproximados ya que el número depende del valor de créditos de cada curso. La UAEM ofrece la

oportunidad de acreditar una optativa adicional (incluida en la gráfica) si lo desea el alumno.

Sólo las universidades internacionales brindan la opción de acreditar cursos fuera del plan de estudio, con excepción de la universidad de *Oxford*. Las universidades de ANU, *Stanford* y *Columbia*, ofrecen también la posibilidad de cursar fuera del plan, sin embargo, no se menciona cuántos cursos son posibles.

En el campo de los seminarios, todas las universidades nacionales ofrecen cursos en este rubro. El número de cursos en las universidades internacionales varía entre 1 y 5 cursos, dependiendo si se quiere graduar con honores (*Harvard*), si se tiene la opción de elegir una disertación (LSE), o si se reciben tutorías (*Cambridge*). La universidad de *Columbia* sólo muestra cursos en el campo de seminarios debido a que el valor de los créditos por curso es tan variable que no es posible dar un número aproximado de cursos que deben acreditarse.

Gráfica 13. Distribución de cursos en Ciencias de la Comunicación



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de “Guía comparativa”, PAPIME, *Elaboración de materiales para la actualización de programas de estudio en el área de las Ciencias Sociales*, 2014-2015.

La mayoría de los cursos ofrecidos en las carreras de Ciencias de la Comunicación tienen más cursos en el campo de obligatorios en comparación a los otros dos campos, menos las universidades de *Berkeley* y *UCLA*. Para las universidades de *FCPyS-UNAM*, *USC* y *UCLA*, el número de cursos obligatorios varía en relación a los créditos de cada uno de ellos. Los cursos obligatorios de la universidad de *Berkeley* también son variables pero se requiere un mínimo de 9 cursos.

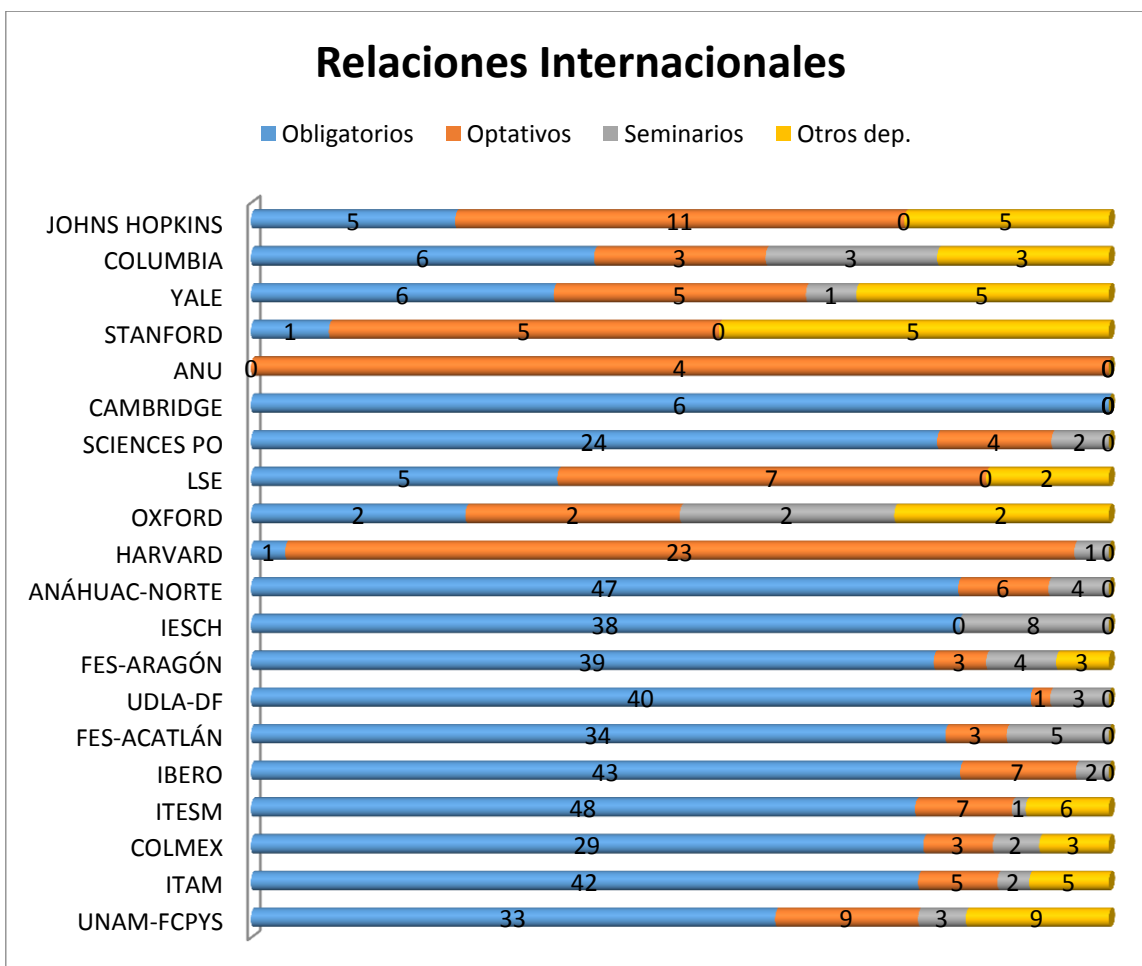
Con respecto a los cursos optativos, hay una notoria mayoría de éstos en las universidades internacionales. En la *USC*, *Stanford*, *LSE*, *Amsterdam* y *FCPyS*, los cursos optativos son variables y no pueden estimarse en la gráfica

debido a que, en las primeras tres universidades depende del valor de los créditos, y en las últimas dos se relaciona con la opción que se elija, *Amsterdam* por cursos en otras disciplinas, *minor* o estudios en el extranjero; y FCPyS-UNAM por la pre-especialidad.

De las universidades nacionales, sólo la FCPyS-UNAM y la UAM-Cuajimalpa brindan la posibilidad de acreditar cursos en otros departamentos, aunque ésta última no menciona cuántos cursos. Todas las universidades internacionales ofrecen cursos externos, sin embargo, en *Stanford* (máx.10 unidades), *Michigan* (de 18-24 créditos), *Berkeley* (máx.12 unidades) y *UCLA*, no define el número de cursos porque depende de cuántos créditos o unidades que tenga cada uno de ellos.

Todas las universidades nacionales cursan seminarios, en cambio sólo dos universidades internacionales tienen seminarios obligatorios (*LSE* y *Amsterdam*), la USC tiene seminarios opcionales, y el resto de estas universidades no los ofrecen. En las universidades IBERO y La Salle, incluyen dentro de este campo a las prácticas profesionales, servicio social y actividades complementarias. Las universidades de *Texas* y *Michigan* no tienen registrado ningún valor en la tabla ya que todo su plan de estudios varía en torno al valor de los créditos.

Gráfica 14. Distribución de cursos en Relaciones Internacionales



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de “Guía comparativa”, PAPIME, *Elaboración de materiales para la actualización de programas de estudio en el área de las Ciencias Sociales*, 2014-2015.

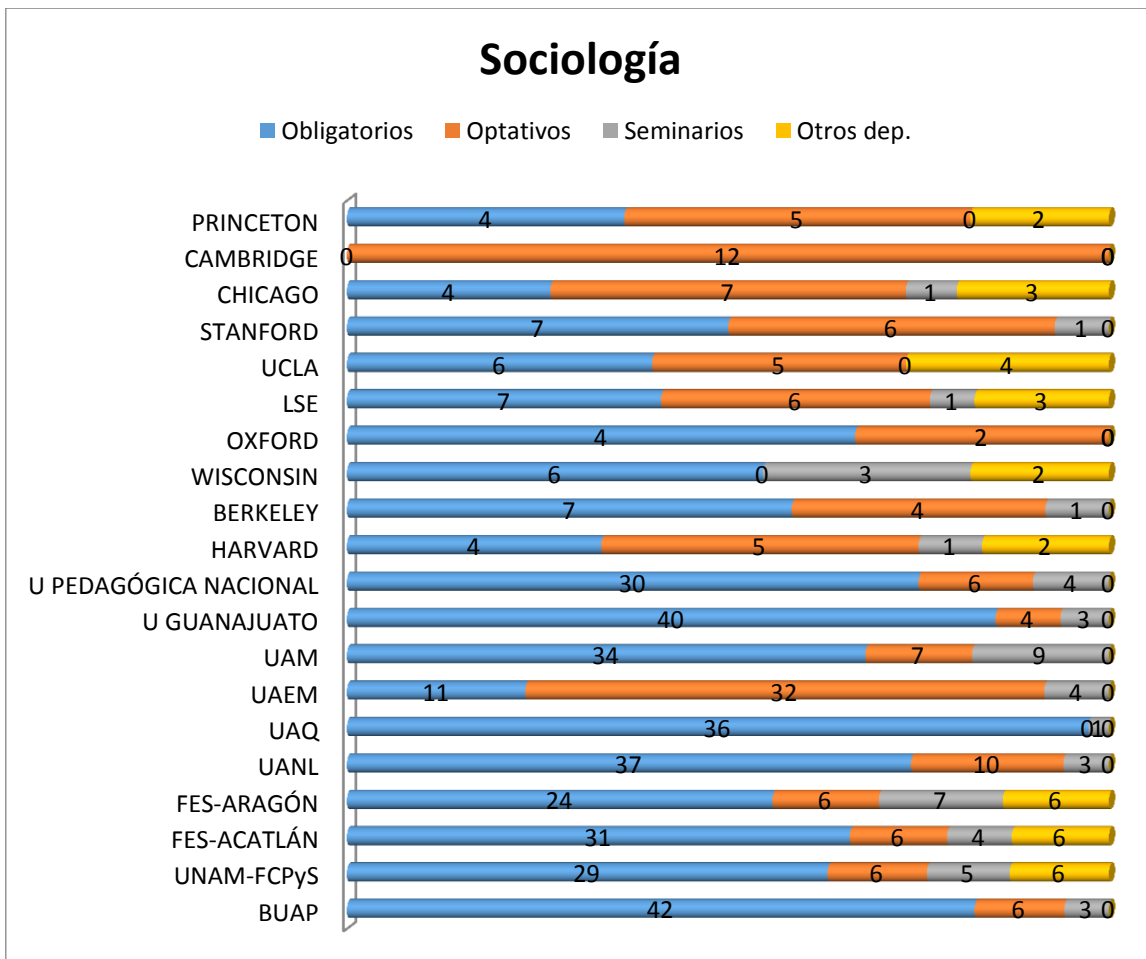
La mayoría de las universidades de Relaciones Internacionales tienen mayoría en los cursos obligatorios con excepción de *Harvard*, *LSE*, *Stanford* y *Johns Hopkins*. Con respecto a los cursos optativos, es necesario resaltar a la universidad Anáhuac-Norte, ya que además de los cuatro cursos optativos marcados en la tabla, también se requieren 15 créditos adicionales los cuales no pueden traducirse a cursos porque todos ellos tienen valores diferentes. Sólo las universidades de IESCH y *Cambridge* no ofrecen cursos optativos.

La mitad de las universidades nacionales ofrecen la acreditación de cursos fuera de la oferta académica base. El COLMEX sólo permite que estos cursos se

acrediten en otros centros del mismo COLMEX o en algunas universidades extranjeras. De las universidades internacionales, *Harvard*, *Sciences Po* y *Cambridge*, no ofrecen esta opción.

La mayoría de las carreras en Relaciones Internacionales ofrecen seminarios de titulación y/o cursos de investigación con excepción de las universidades de LSE, *Cambridge*, *Stanford*. En la universidad de *Columbia*, se incluye en este rubro el *workshop*, *internship* y desarrollo profesional. El *minor* en RRII de la ANU, sólo cuenta con cuatro cursos, los cuales deben ser elegidos totalmente.

Gráfica 15. Distribución de cursos en Sociología



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de “Guía comparativa”, PAPIME, *Elaboración de materiales para la actualización de programas de estudio en el área de las Ciencias Sociales*, 2014-2015.

La mayoría de las universidades que ofrecen la carrera en Sociología tienen más cursos obligatorios en comparación con los cursos optativos y los seminarios exceptuando a UAEM, *Harvard*, *Chicago* y *Princeton*. En cuanto a los cursos optativos, todas las universidades los ofrecen, sin embargo, la UAEM, *Wisconsin* y *Stanford*, el número de dichos cursos varía porque depende del valor de los créditos. Por otro lado, en la UANL, adicionalmente a los diez cursos optativos, es forzoso tener 22 créditos más para cubrir el requisito.

En el campo de los cursos acreditados en otros departamentos, sólo tres universidades nacionales brindan esta posibilidad (FCPyS-UNAM, FES-Acatlán y FES-Aragón). La universidad de *Berkeley* (seis unidades) y de *Stanford* (diez unidades), también permiten esta situación pero no se especifica cuántos cursos es posible acreditar.

En el caso de los seminarios de titulación o cursos e investigación, las únicas universidades en donde no se ofrecen o no se especifica la posibilidad de brindarlos son la universidad de *Stanford*, UCLA y *Princeton*. Se resalta a la universidad de *Cambridge* debido a que todos sus cursos están en optativas porque se puede decidir totalmente que se va a estudiar. Por otro lado, la UAQ muestra una inflexibilidad académica al tener todos sus cursos como obligatorios sin dejar la posibilidad de elegir optativas.

En general, puede observarse que las universidades nacionales tienen mayoría de cursos obligatorios en comparación a las universidades internacionales que tienen una distribución de cursos más equilibrada. Por otra parte, con respecto a las optativas, son las universidades internacionales las que tienen mayor flexibilidad académica al tener más optativas en relación a los cursos obligatorios de cada plan. Además, estas mismas universidades permiten la acreditación en mayor proporción de cursos fuera del plan comparado con las universidades nacionales.

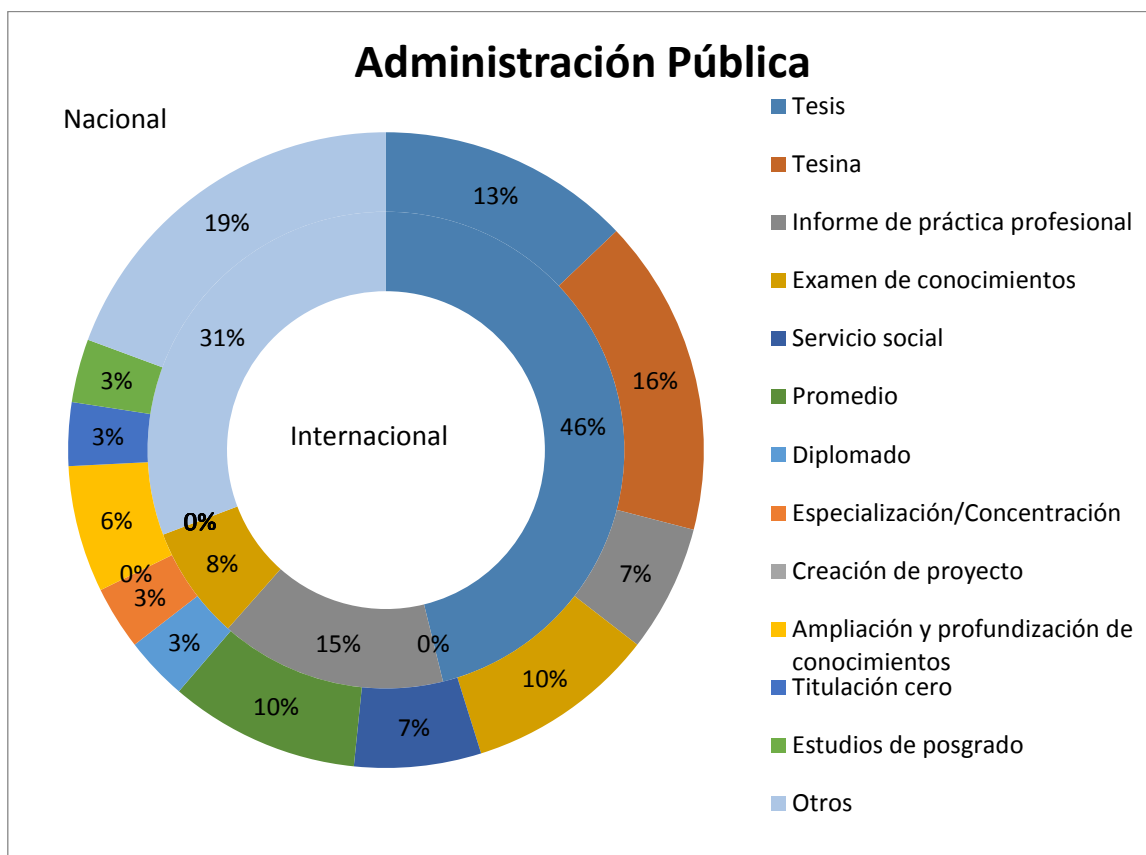
Por su parte, la mayoría de las universidades nacionales tienen seminarios de titulación y/o cursos de investigación obligatorios, mientras que en las universidades internacionales, una mínima parte otorga estos cursos y las otras

universidades sólo las ofrecen como opcionales en el caso de que se quiera graduar con Honores.

Opciones de titulación

La forma de titulación es una de las características más importantes de la oferta académica de cualquier carrera debido a que, en muchas ocasiones, la decisión de estudiar una carrera u otra, o estudiar en una universidad u otra; depende de este rubro. En este apartado, se eligieron las trece opciones de titulación más comunes, que funcionarían como variables de medida para la investigación. Sin embargo, existen más opciones que se intentaron incluir en el rubro de otros.

Gráfica 16. Opciones de titulación en Administración Pública



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de "Guía comparativa", PAPIME, *Elaboración de materiales para la actualización de programas de estudio en el área de las Ciencias Sociales*, 2014-2015.

Se puede observar en la gráfica anterior que dentro de las universidades nacionales, la forma de titulación más solicitada es la tesina con un 16%, le sigue

en segundo lugar la tesis con el 13% y el tercer puesto lo ocupa la ampliación y profundización de conocimientos junto con la opción de estudios de posgrado, ambas con 10%. Es importante hacer notar que tanto la IBERO (titulación cero) como la UAM-Xochimilco (tesina), tienen sólo una forma de titulación. La FCPyS-UNAM, es la única universidad en toda la investigación, que tiene la opción de titularse por especialización específicamente para la carrera de Administración Pública.

Con respecto a las universidades internacionales, la tesis ocupa el primer sitio con 46%, le sigue el informe de práctica profesional con 15%, y en tercero está la ampliación y profundización de conocimientos con 8%. Dentro del rubro de otros, específicamente para la carrera de Administración Pública se encuentran las opciones de actividades de investigación, artículo especializado publicado en revista arbitrada, ensayo, informe final de experiencia adquirida, memoria, obra artística, proyecto individual y visita de estudio.

Gráfica 17. Opciones de titulación en Ciencia Política

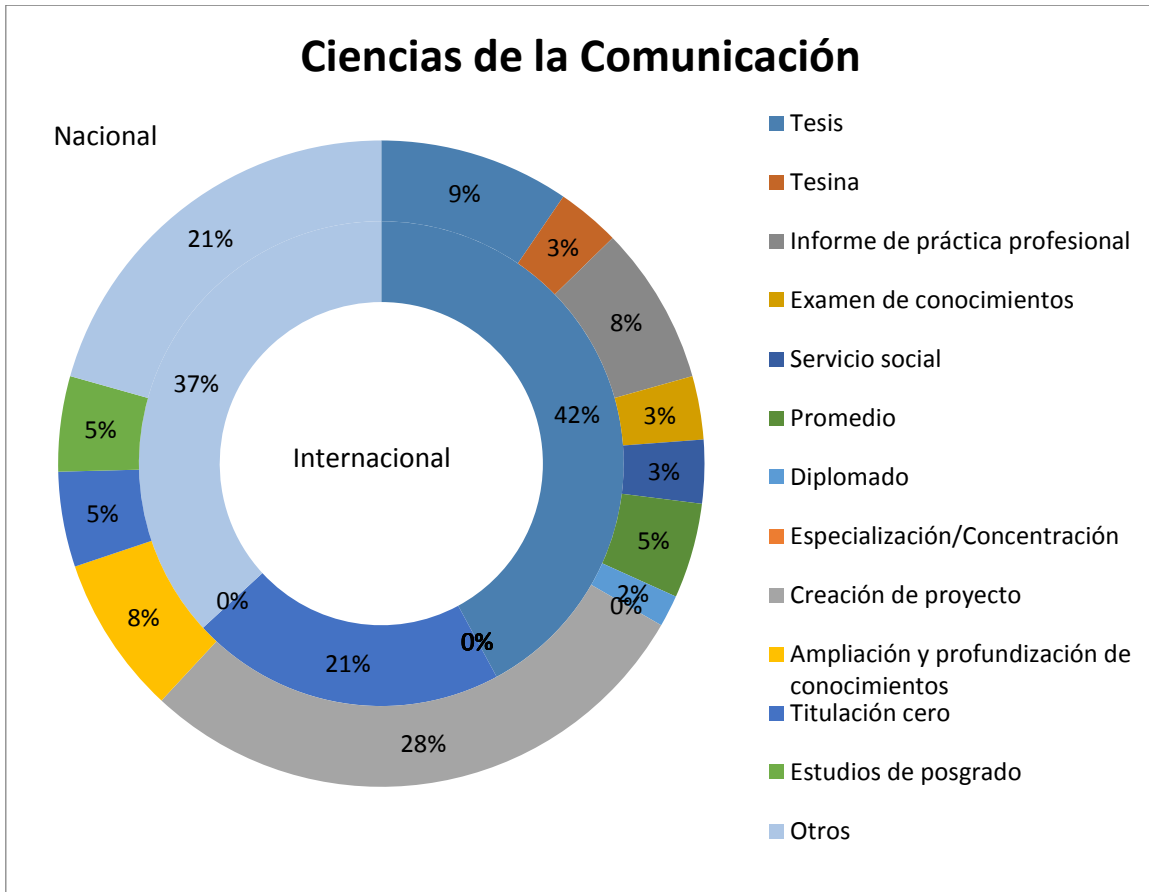


Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de “Guía comparativa”, PAPIME, *Elaboración de materiales para la actualización de programas de estudio en el área de las Ciencias Sociales*, 2014-2015.

En esta gráfica, dentro de las universidades nacionales, los tres primeros lugares son la tesina con 12%, la tesis con 11% y con 9% el examen de conocimientos y la ampliación y profundización de conocimientos. Al igual que en la carrera de Administración Pública, la IBERO y los dos campus de la UAM (Xochimilco e Iztapalapa), tienen sólo una forma de titulación.

En la mayoría de las universidades internacionales, se puede titular con la tesis, ya sea como única opción o para obtener los honores, es por eso que la tesis está en primer lugar con 60% y en segundo la titulación cero con 33%. En el rubro de otros para la carrera de Ciencia Política se incluyen opciones como actividad de apoyo a la docencia, actividad de investigación, artículo especializado publicado en revista arbitrada, ensayo, memoria, obra artística, *senior essay* y titulación por caso.

Gráfica 18. Opciones de titulación en Comunicaciones Internacionales



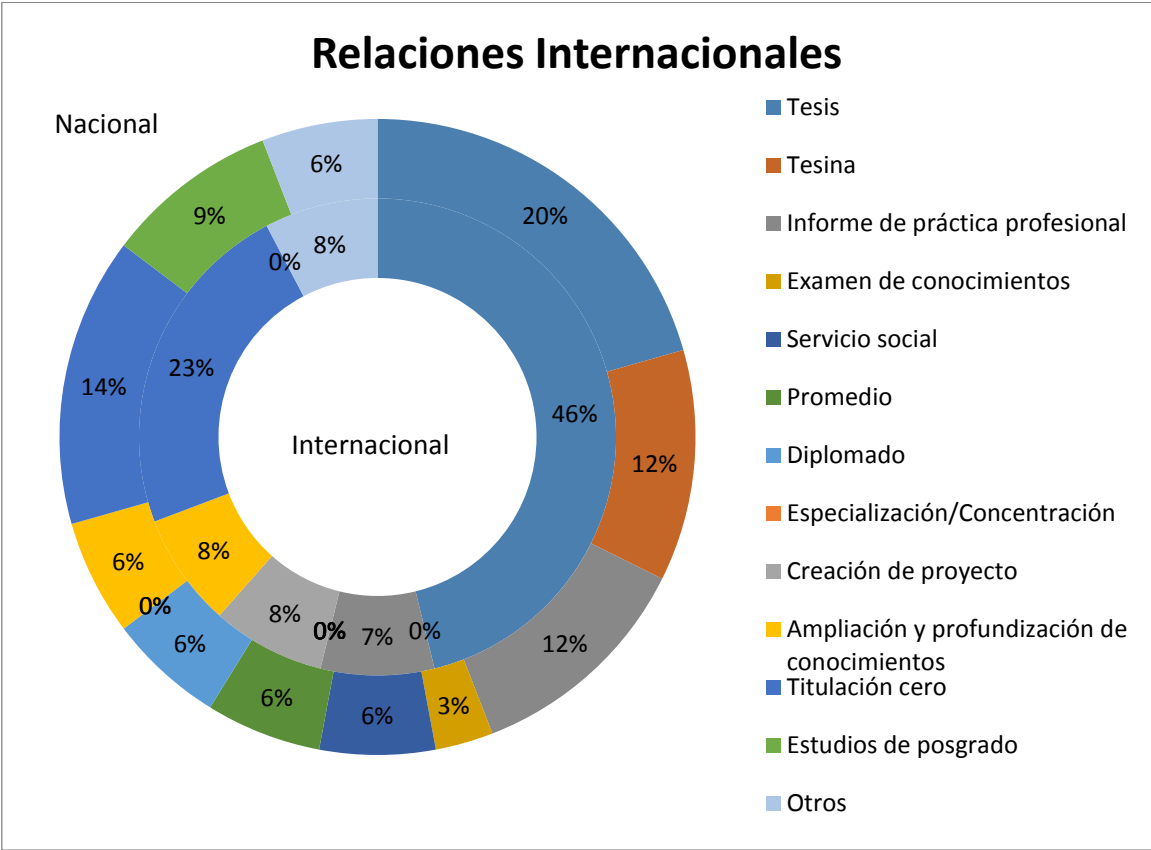
Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de “Guía comparativa”, PAPIME, *Elaboración de materiales para la actualización de programas de estudio en el área de las Ciencias Sociales*, 2014-2015.

Se muestra en la gráfica anterior que los 3 primeros lugares de opciones de titulación para las universidades nacionales son la creación de proyectos con 28%, la tesis con 9%, y con 8% el informe de práctica profesional así como la ampliación y profundización de conocimientos. La creación de proyectos incluye opciones como géneros periodísticos (reportaje, crónica, ensayo y entrevista), diseño de campañas publicitarias (social y comercial), estrategias de medios, diseño de campañas políticas, programa de relaciones públicas, producción de plataforma creativa, entre otros.

Dentro de las universidades internacionales, el primer lugar lo toma la tesis con 42% y el segundo lugar la titulación cero con 21%. Por otro lado, el rubro de otros para la carrera de Ciencias de la Comunicación incluye actividad de apoyo a

la docencia, actividad de investigación, crítica y propuesta de temas relacionados con la asignatura y/o de las actividades académicas del plan de estudios, (monografía, ensayo, manual), diagnóstico de imagen corporativa, estudio de caso, investigación de mercado, investigación de opinión pública, trabajo de investigación periodística exhaustivo.

Gráfica 19. Opciones de titulación en Relaciones Internacionales

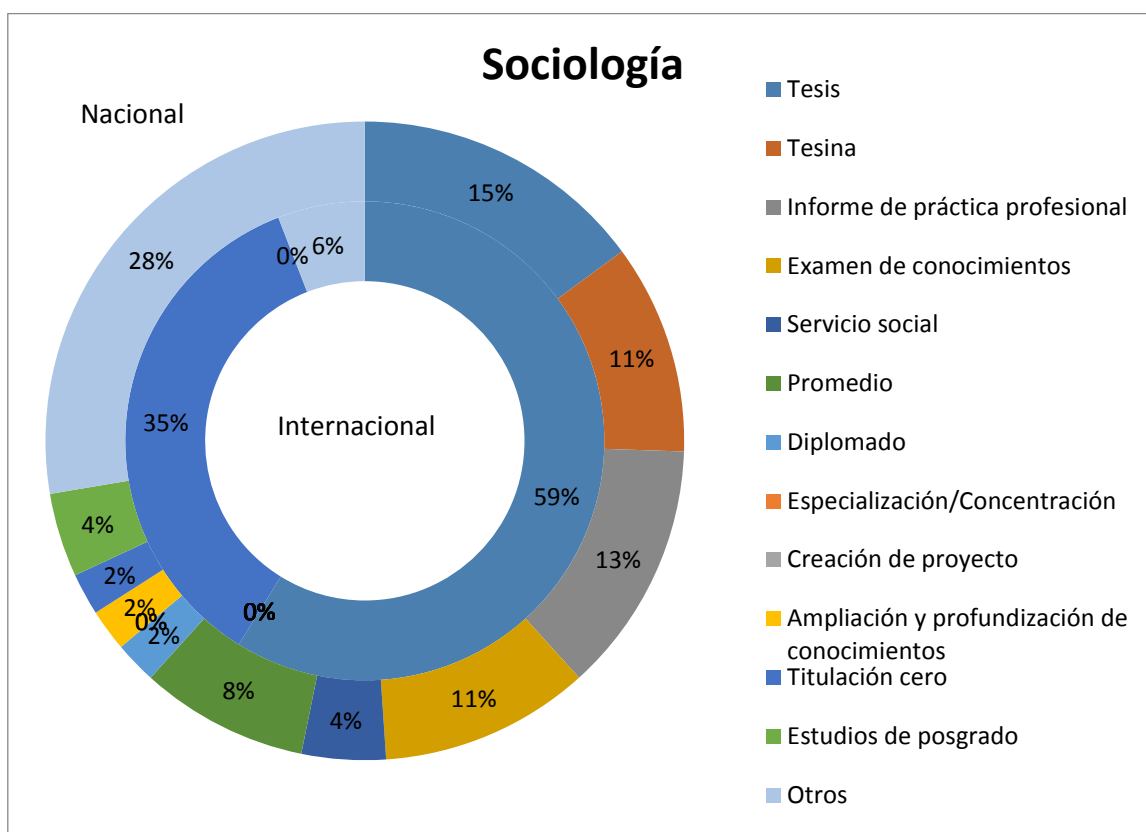


Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de “Guía comparativa”, PAPIME, *Elaboración de materiales para la actualización de programas de estudio en el área de las Ciencias Sociales*, 2014-2015.

Los tres primeros lugares en opciones de titulación para las universidades nacionales son la tesis 20%, titulación cero 14% y, con 12%, la tesina y el Informe de práctica profesional. Es importante marcar que en esta carrera resalta, más que en otras carreras, la opción de titularse por medio de los estudios de posgrado (9%).

Para las universidades internacionales, los tres primeros lugares son la tesis con 46%, la titulación cero con 26%, y con 8%, la ampliación y profundización de conocimientos y la creación de proyecto. En el rubro de otros, para la carrera de Relaciones Internacionales se incluyen opciones como ensayo y trabajo de investigación (20 pág.).

Gráfica 20. Opciones de titulación en Sociología



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de "Guía comparativa", PAPIME, *Elaboración de materiales para la actualización de programas de estudio en el área de las Ciencias Sociales*, 2014-2015.

Para la carrera de Sociología, las tres opciones de titulación más usadas en las universidades nacionales son la tesis con 15%, el informe de práctica profesional con 13% y, con 11%, la tesina y el examen de conocimientos. La titulación por promedio y alto rendimiento, también juega un papel importante en esta carrera con 8% del total.

Para las universidades internacionales, el primer lugar más solicitado es la tesis con 59%, la titulación cero con 35%, y el rubro de otros con el 6% restante.

Las opciones de titulación incluidas en el rubro de otros para todas las carreras en Sociología son acreditación por cursos de postgrado, artículo especializado publicado en revista arbitrada, cursos de actualización, elaboración de guías de maestro, elaboración de texto, ensayo, memoria de desempeño, monografía, obra artística, *paper* del seminario obligatorio, propuesta pedagógica, proyecto de desarrollo educativo, proyecto de innovación docente y trabajo de investigación.

En resumen, la forma de titulación más común tanto para las universidades nacionales como para las internacionales es la tesis. La mayoría de las universidades internacionales se limitan a tres formas de titulación, la tesis, ya sea como única forma de titulación o para acceder a la graduación con honores; la titulación cero, acreditando todos los cursos y cumplir los requisitos establecidos; y el informe de práctica profesional ya que tienen muchos vínculos directos con empresas e instituciones públicas para hacer prácticas o internados.

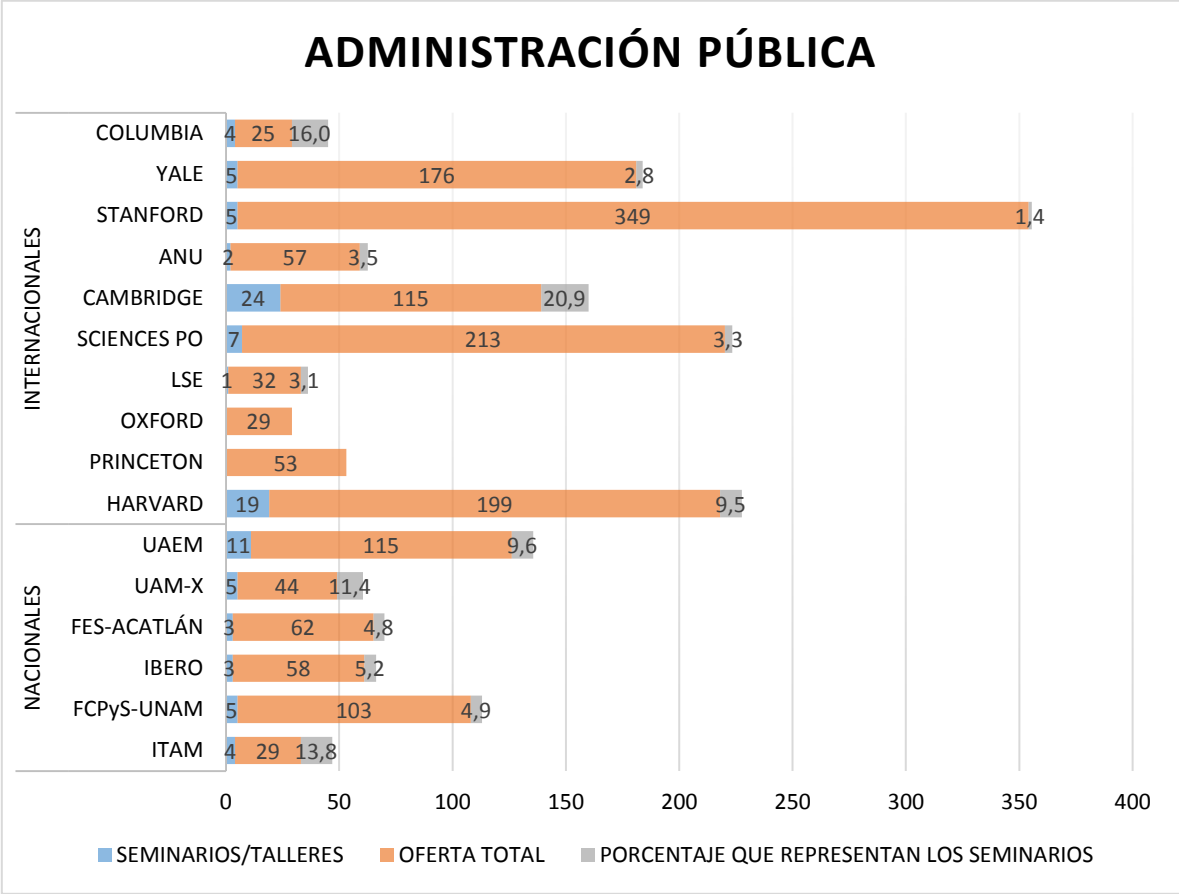
En cambio, las opciones de titulación de las universidades nacionales, están más equilibradas y variadas, sin embargo, la tesis, la tesina y la titulación cero son las más comunes, ésta última sobre todo en la carrera de Relaciones Internacionales. Es preciso marcar la diferencia de las formas de titulación de la carrera de Ciencias de la Comunicación ya que la mayoría de las universidades recurren a tesis, la creación de proyectos (una gama enorme de tipos de trabajos), y la titulación cero.

Seminarios en la oferta curricular total

Como parte de sus cursos, algunos programas ofrecen seminarios y talleres encaminados a apoyar a los estudiantes en su proceso tanto educativo como de egreso, tomando en consideración las diversas modalidades de titulación por las que pueden optar: en algunos casos los estudiantes deben presentar un trabajo de investigación, en otros, un informe de alguna actividad práctica. Aun en los casos en los que no es necesario realizar un trabajo escrito, hay instituciones en las que los estudiantes pueden elegir como optativo algún seminario en el que mejorarán sus habilidades de redacción.

En estos espacios se dota a los educandos con las herramientas y principios necesarios para investigar, analizar, y evaluar información para posteriormente ser capaces de redactar un proyecto de un tema de su interés, dentro del ámbito de su programa de estudio. En esta sección se mostrará, a través de gráficas, la proporción de seminarios y talleres de investigación y titulación como parte de la oferta académica total en cada plan de estudios de las diversas disciplinas.

Gráfica 21. Seminarios en la oferta curricular total de Administración Pública

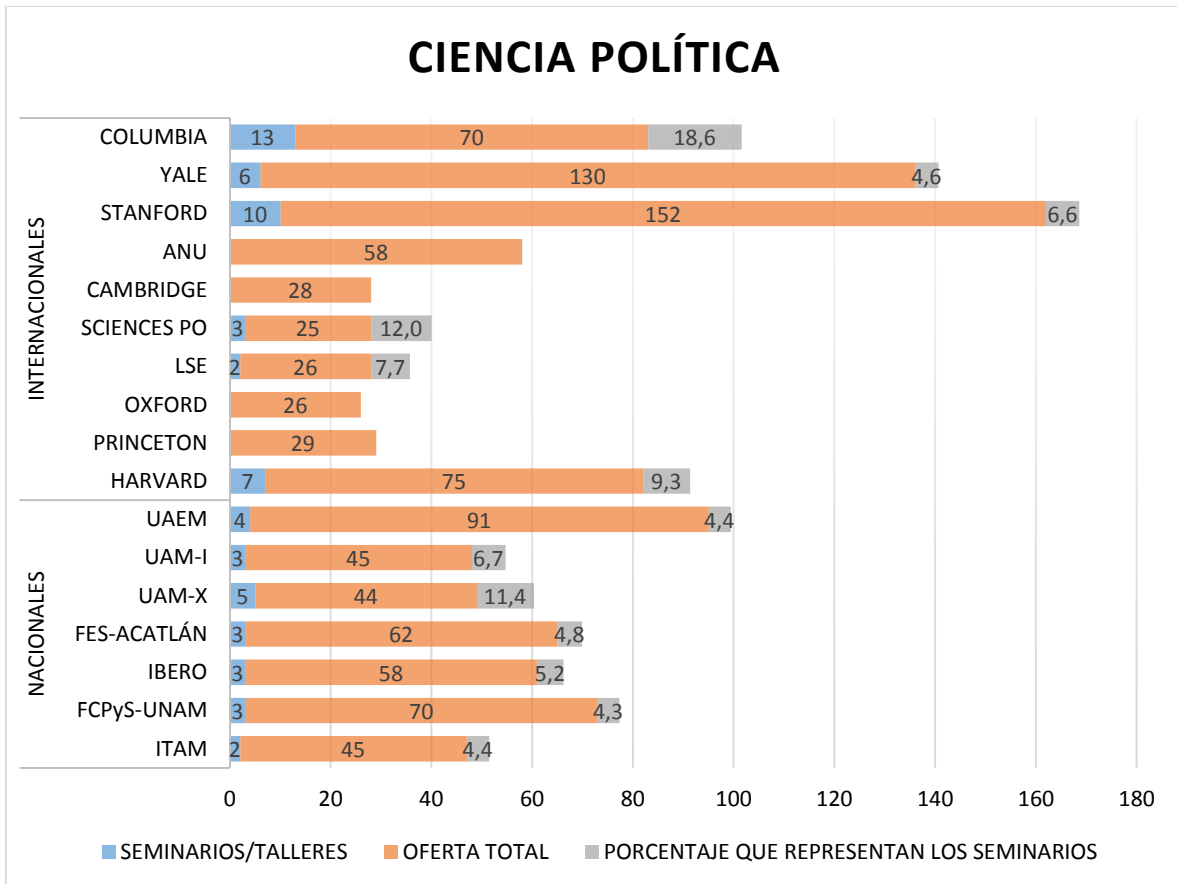


Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de “Guía comparativa”, PAPIME, *Elaboración de materiales para la actualización de programas de estudio en el área de las Ciencias Sociales*, 2014-2015.

La relación entre el número total de cursos y el número de seminarios señala que es en el grado de *Master* donde hay más oferta de seminarios, éstos representan en el programa de *Cambridge* un 20.9%, seguido de *Columbia* y el

ITAM, con 16% y 13.8% respectivamente. A nivel licenciatura es en la UAM-Xochimilco donde se oferta el mayor porcentaje de seminarios.

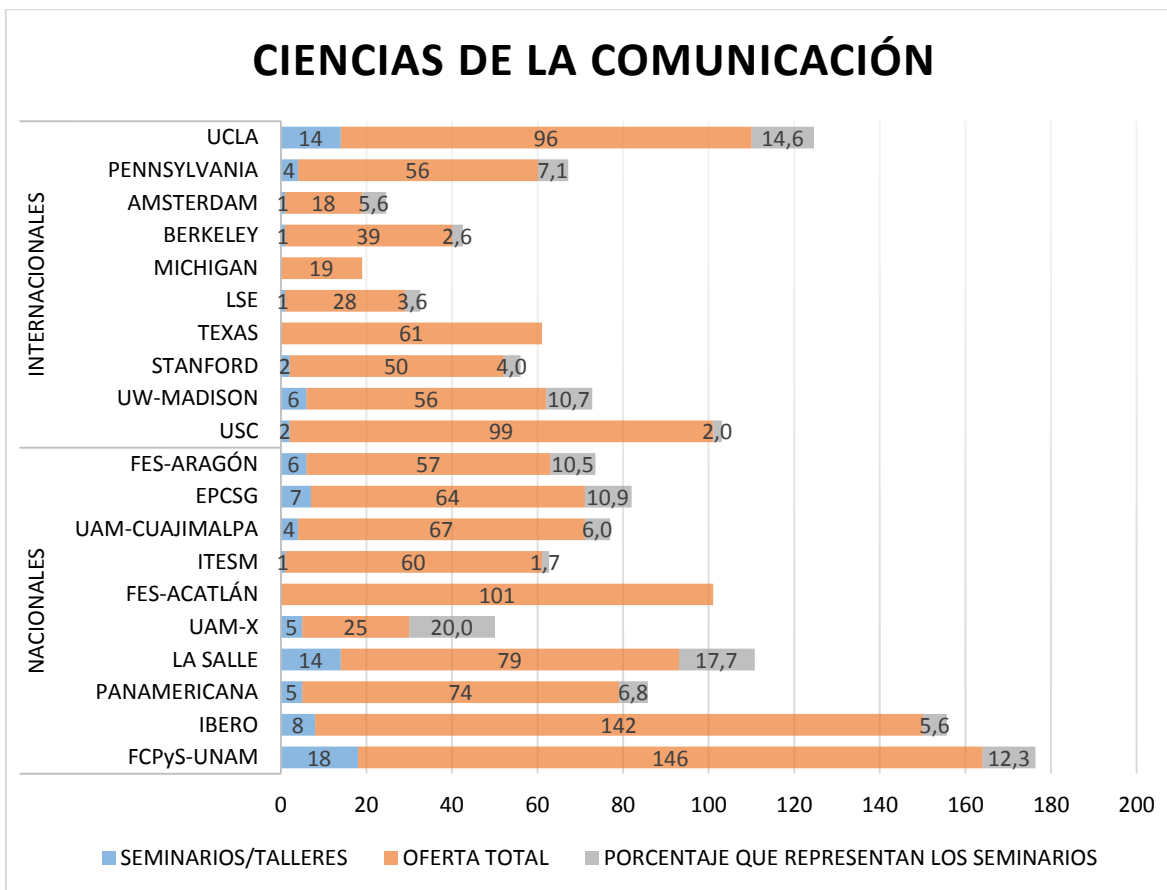
Gráfica 22. Seminarios en la oferta curricular total de Ciencia Política



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de "Guía comparativa", PAPIME, *Elaboración de materiales para la actualización de programas de estudio en el área de las Ciencias Sociales*, 2014-2015.

En este caso el programa de *undergraduate* de *Columbia* es el que cuenta con mayor número de seminarios en su oferta, y el que representa el porcentaje más alto de estos cursos, seguido por el *Master* de *Sciences Po*, la licenciatura de la UAM-Xochimilco, y el programa de Harvard. En términos absolutos, después de *Columbia*, son *Stanford* con 10 y *Harvard* con 7 los que brindan más seminarios.

Gráfica 23. Seminarios en la oferta curricular total de Ciencias de la Comunicación



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de “Guía comparativa”, PAPIME, *Elaboración de materiales para la actualización de programas de estudio en el área de las Ciencias Sociales*, 2014-2015.

Esta es la única disciplina, de las que se consideran en este trabajo, en la que una universidad nacional tiene la mayor oferta de seminarios en su programa; se trata de la licenciatura de la UAM-Xochimilco, donde tales cursos representan 20.0%. Seguida por la Universidad La Salle, el *major* de la UCLA, y la FCPyS. A pesar de que esta última se encuentra en cuarto lugar según los porcentajes, es la que mayor número de seminarios ofrece.

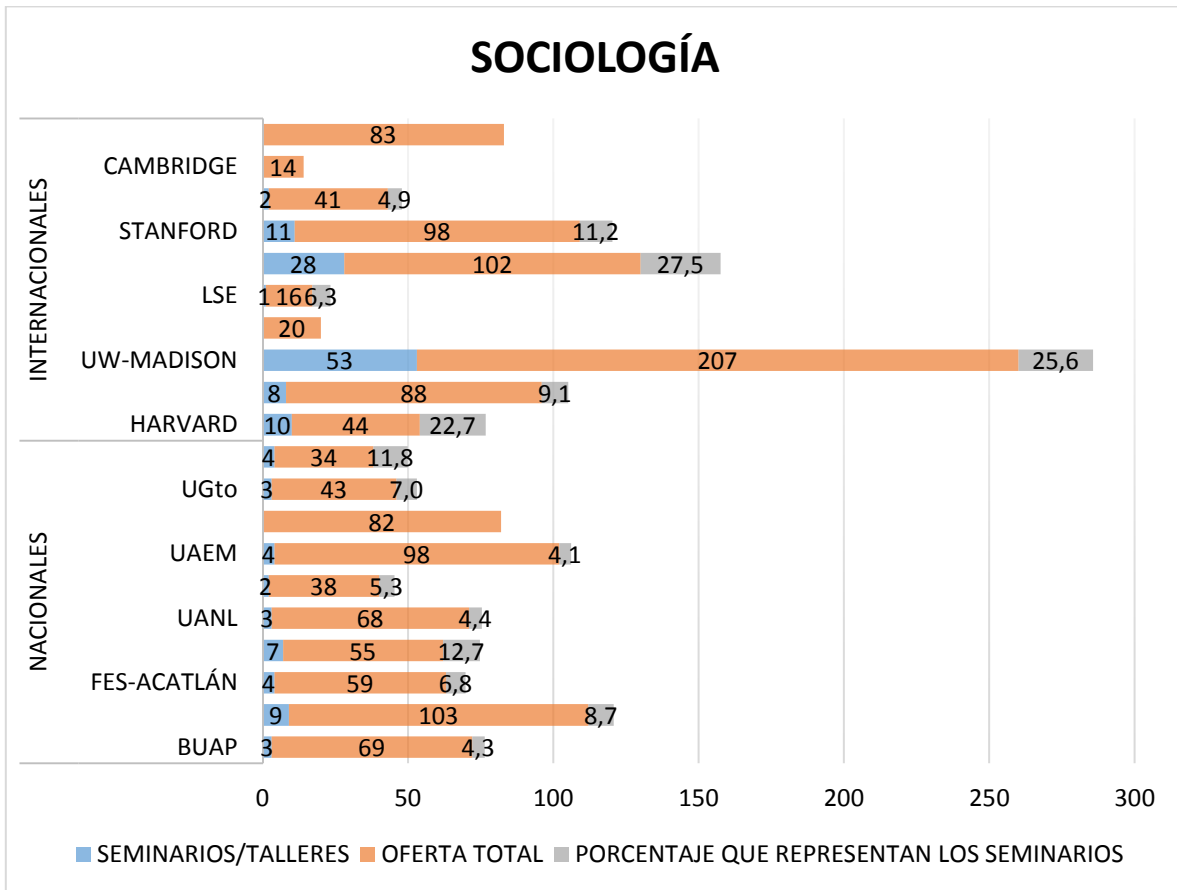
Gráfica 24. Seminarios en la oferta curricular total de Relaciones Internacionales



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de “Guía comparativa”, PAPIME, *Elaboración de materiales para la actualización de programas de estudio en el área de las Ciencias Sociales*, 2014-2015.

El *Master de Oxford* representa el mayor porcentaje de seminarios ofrecidos, y al mismo tiempo es el que en términos absolutos oferta el número más alto de estos. Seguido por la licenciatura de la FCPyS en ambos casos. Continúa *Stanford* con 11 cursos, la FES-Acatlán y la Universidad Anáhuac con 9 cada una.

Gráfica 25. Seminarios en la oferta curricular total de Sociología



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de “Guía comparativa”, PAPIME, *Elaboración de materiales para la actualización de programas de estudio en el área de las Ciencias Sociales*, 2014-2015.

A pesar de que el programa de la *UCLA* representa el porcentaje más alto de seminarios en su oferta académica, en términos absolutos es la *University of Wisconsin-Madison* la que brinda el mayor número de estos cursos, aunque se encuentra en segundo lugar en porcentajes. Seguida por Harvard, la FES-Aragón, y la UPN. Cabe señalar que, aun cuando la FCPyS no logra estar entre los primeros cinco porcentajes, es la que a nivel nacional ofrece el mayor número de seminarios en esta disciplina.

Oferta curricular total

En los capítulos anteriores se ha aludido a las consecuencias de los cambios tan acelerados que se han producido en décadas recientes y que han repercutido tanto en las ciencias sociales como en la educación. Lo anterior ha motivado el auge de temas como cambio climático, derechos humanos, género, movimientos sociales, cultura e identidad, tecnologías de la información y la comunicación, sin olvidar los temas tradicionales de economía, política y sociedad.

En este sentido la tarea de las ciencias sociales consiste en proponer alternativas a los problemas que enfrentan las sociedades, así como el resto de los seres vivos y el planeta. No obstante, las ciencias sociales no son los actores sino los medios, en los cuales los sujetos deben apoyarse para llevar a cabo las acciones necesarias.

Por ello la enseñanza de las ciencias sociales es vital en este proceso y, a su vez, son en las instituciones de educación superior donde se organizan y deciden los contenidos de los programas de estudio en los cuales se basará la formación profesional de los futuros científicos sociales.

A continuación se revisará, a través de gráficas, la oferta curricular de cada institución en las disciplinas específicas mencionadas con anterioridad, con el fin de determinar si en ellas se incorporan los temas de los nuevos retos a enfrentar. Pero antes es necesario hacer algunas aclaraciones respecto a la información.

Pese a que la intención es mostrar el número total de cursos que configuran cada plan de estudios, en ocasiones no fue posible obtenerlo. La información aquí presentada es la disponible abiertamente en los sitios *web* de las instituciones; sin embargo, en algunos casos sólo aparece la oferta para cierto período, o bien, para tener acceso a todo el contenido se debe formar parte de la comunidad de las IES en cada caso específico. En otros casos, sólo se tomó en consideración la oferta curricular que proporciona la disciplina específica, no se contabilizaron los cursos aprobados que se pueden o deben cursar en otros departamentos.

Con el fin de visualizar a qué temas se les otorga mayor o menor peso en las *curricula*, se definieron diecisiete categorías en las que se distribuyeron las asignaturas, a saber, Político, Económico, Social, Artes/Cultura, Religión, Medio

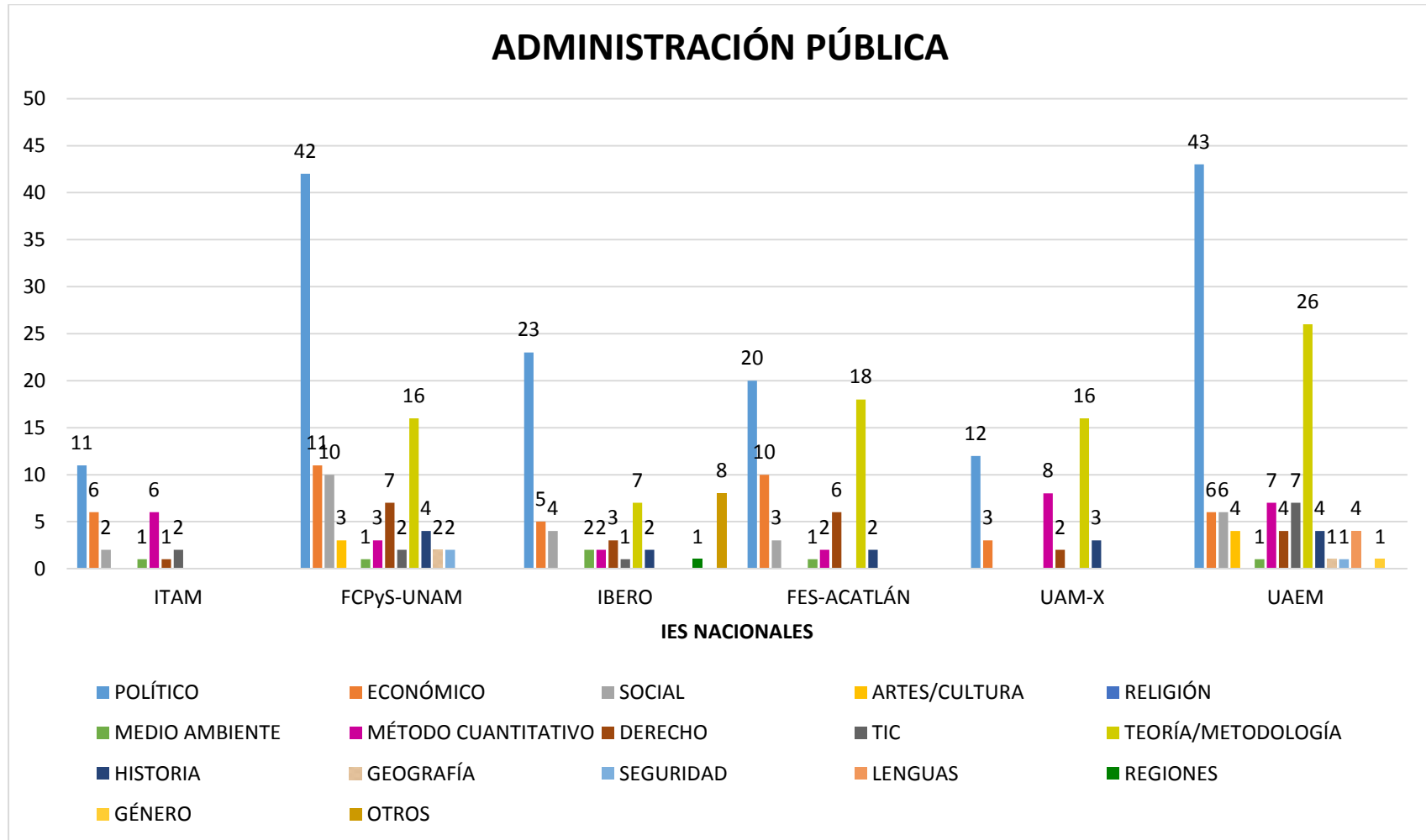
ambiente, Método cuantitativo, Derecho, TIC, Teoría/ Metodología, Historia, Geografía, Seguridad, Lenguas, Regiones, Género y Otros. En el caso de Ciencias de la Comunicación, se agregaron cuatro más: Periodismo, Publicidad/Marketing, Producción/Técnicas y Medios/Entretenimiento.

La clasificación de las asignaturas se hizo conforme a la denominación de las mismas. En caso de que se proporcionara información sobre el contenido del curso éste era el parámetro que se seguía. Cabe señalar que, dependiendo del enfoque, algunos temas generales se encuentran en diferentes categorías, por ejemplo: Migración algunas veces se ubicó en Político, o Social, o Cultural, o Económico, inclusive en Seguridad.

Lo mismo sucede con el tema de Educación, que puede colocarse en Teoría/ Metodología, Social, Político, Económico, Cultural, Historia, TIC, incluso estar vinculado a Derecho o Geografía, entre otros; por ejemplo, en la disciplina de Administración Pública en *Stanford* se imparten 50 asignaturas enfocadas en este ámbito que se distribuyeron entre todas las categorías.

Finalmente, en cuanto a Lenguas, a pesar de que las IES, tanto nacionales como internacionales, cuentan con departamentos y centros de lenguas donde los estudiantes pueden o deben cursar algún idioma, en este trabajo lo que se mide son el número de asignaturas en esta área que se ofrecen como parte de los planes de estudios específicos de cada disciplina.

Gráfica 26. Oferta curricular total nacional de Administración Pública



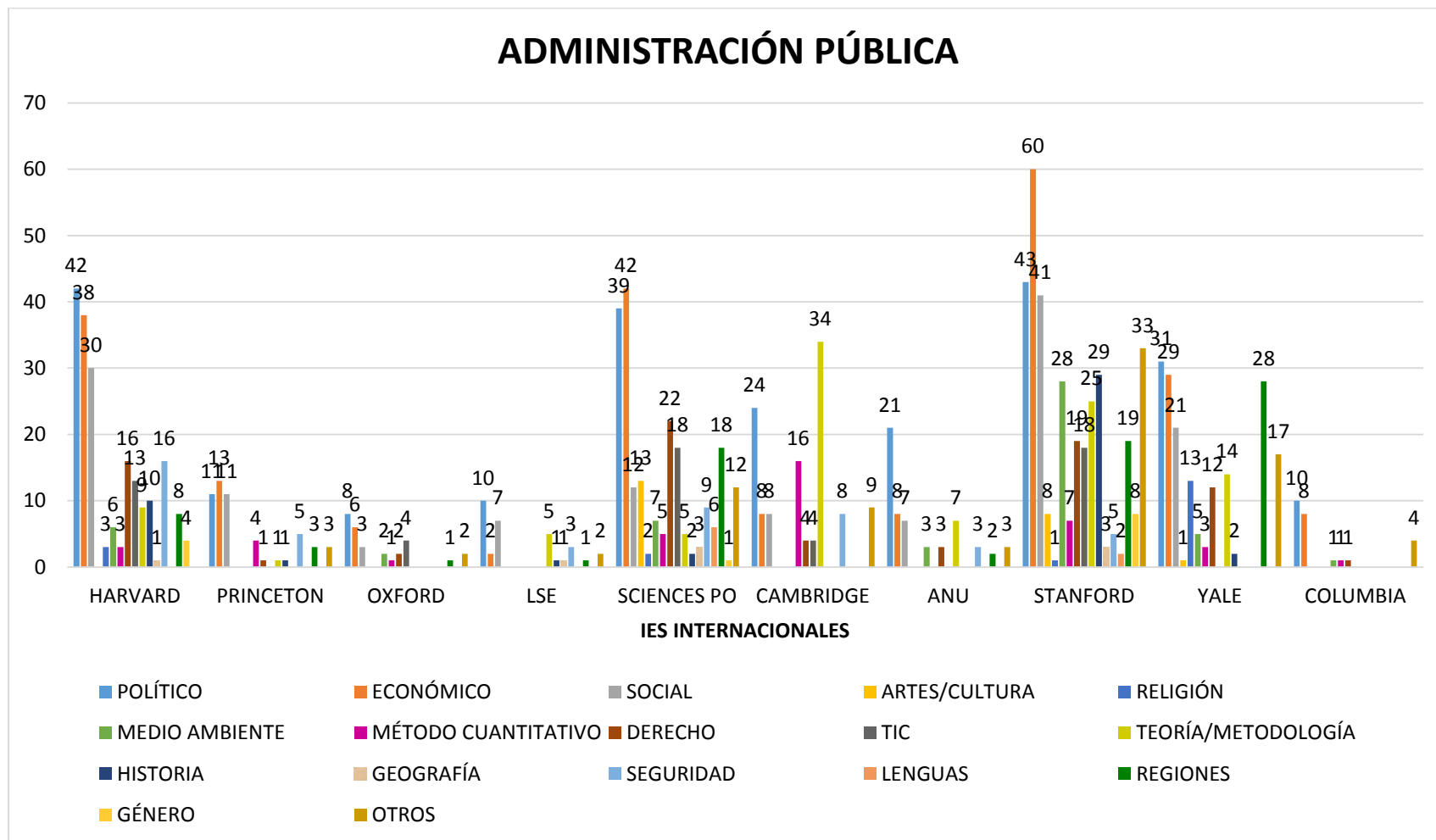
Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de "Guía comparativa", PAPIME, *Elaboración de materiales para la actualización de programas de estudio en el área de las Ciencias Sociales, 2014-2015.*

A partir de la gráfica siguiente se vislumbra que de entre las nacionales la UAEM es la que tiene la oferta de cursos más amplia, con 115, seguida de la FCPyS; en ambas, la mayoría de las asignaturas la configuran las optativas. Asimismo, los programas de estudio en estas instituciones abarcan una gama más amplia de diversidad en sus cursos. Sólo en ellas se ofertan asignaturas relacionadas con las Artes y cultura, así como Geografía y Seguridad.

Los programas nacionales de esta disciplina se concentran mayormente en la categoría Política, y en la de Teoría/ Metodología (con excepción de la maestría en el ITAM). Excluyendo a la FES-Acatlán y a la UAM-X, en los demás programas se encuentran asignaturas relacionadas con Tecnologías de la Información y Comunicación. Del mismo modo, sólo la UAM-X no incluye asignaturas sobre Medio ambiente.

En todos los casos se imparten asignaturas de Derecho, Economía y Método cuantitativo. Salvo la UAM-Xochimilco, el resto tiene asignaturas en el apartado Social; no obstante, sólo esta universidad ofrece cursos en Lenguas y Género. Mientras que la IBERO es la única en ofrecer alguna asignatura sobre Regiones. Y en ninguna se imparte alguna asignatura sobre Religión.

Gráfica 27. Oferta curricular total internacional de Administración Pública



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de “Guía comparativa”, PAPIME, *Elaboración de materiales para la actualización de programas de estudio en el área de las Ciencias Sociales*, 2014-2015.

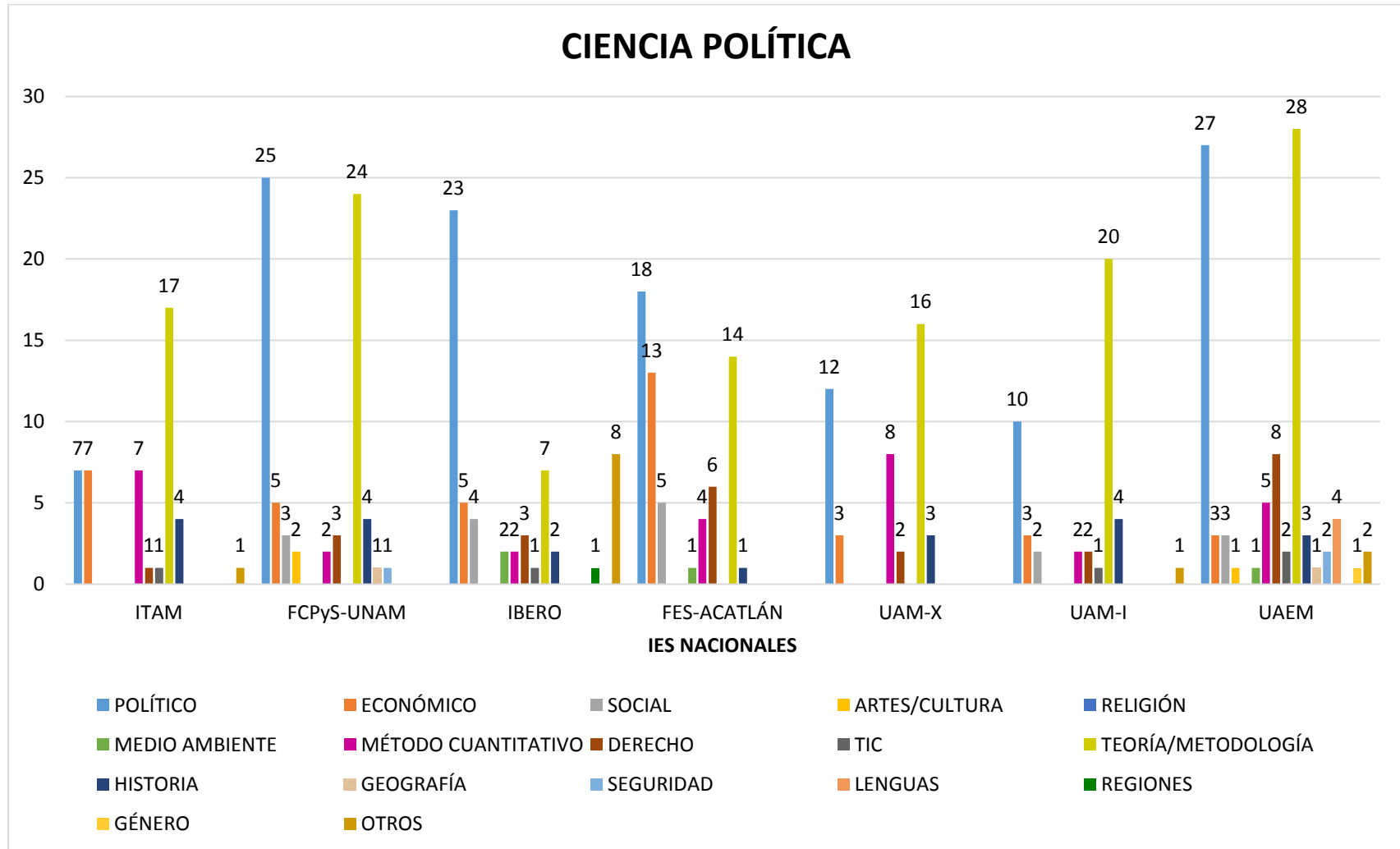
Por otro lado, en las instituciones internacionales se observa que tanto los programas de *Stanford* como *Sciences Po* abarcan todos los rubros, con al menos una asignatura. También son los que tienen la oferta curricular más alta. A semejanza con las IES nacionales, es en el área Política donde se concentra el mayor número de asignaturas, seguido por el rubro Económico. Las áreas dónde nueve de los diez programas tienen asignaturas son en Social, y Derecho. Mientras que Teoría/Metodología, Método cuantitativo y Regiones están presentes en ocho de los programas.

En este último rubro hay que resaltar, por ejemplo, que en *Oxford* la asignatura es sobre África; en el *LSE* a cerca de Europa; en *Sciences Po* la mayoría de las asignaturas se refieren a países europeos, y en pocas ocasiones a Estados Unidos y América Latina; las de la *ANU* son por un lado temas del Pacífico, y por el otro de la Unión Europea. Mientras que las universidades estadounidenses incluyen diversas zonas: Afganistán, Iraq, África (Ruanda), Asia (China), India, América Latina (Chile), la Unión Europea, incluso hay asignaturas sobre Estados Unidos.

Pese a que los temas de Seguridad y Medio ambiente están presentes en siete de los programas, se puede observar que comprende las instituciones de todas las regiones de la muestra, a saber, Gran Bretaña, Francia, Australia, y Estados Unidos. El mayor número de asignaturas de Seguridad se ofrecen en *Harvard*, y las de Medio ambiente en *Stanford*.

En los temas de TIC, *Stanford* y *Sciences Po* ofrecen 18 cursos cada uno; en Religión sólo *Sciences Po* y tres universidades estadounidenses ofrecen asignaturas, siendo *Yale* la que más oferta. En Arte y cultura resalta *Sciences Po* con estudios sobre cine, teatro, música y deporte. Sólo tres instituciones incluyen Género, y *Stanford* es quien más ofrece. Por último, en el rubro Otros se incluyen cursos sobre psicología, cáncer, VIH, epidemiología de enfermedades infecciosas, bioética, neurociencias, filantropía, exploración espacial, y problemas éticos en la ingeniería, entre otros.

Gráfica 28. Oferta curricular total nacional de Ciencia Política



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de “Guía comparativa”, PAPIME, *Elaboración de materiales para la actualización de programas de estudio en el área de las Ciencias Sociales*, 2014-2015.

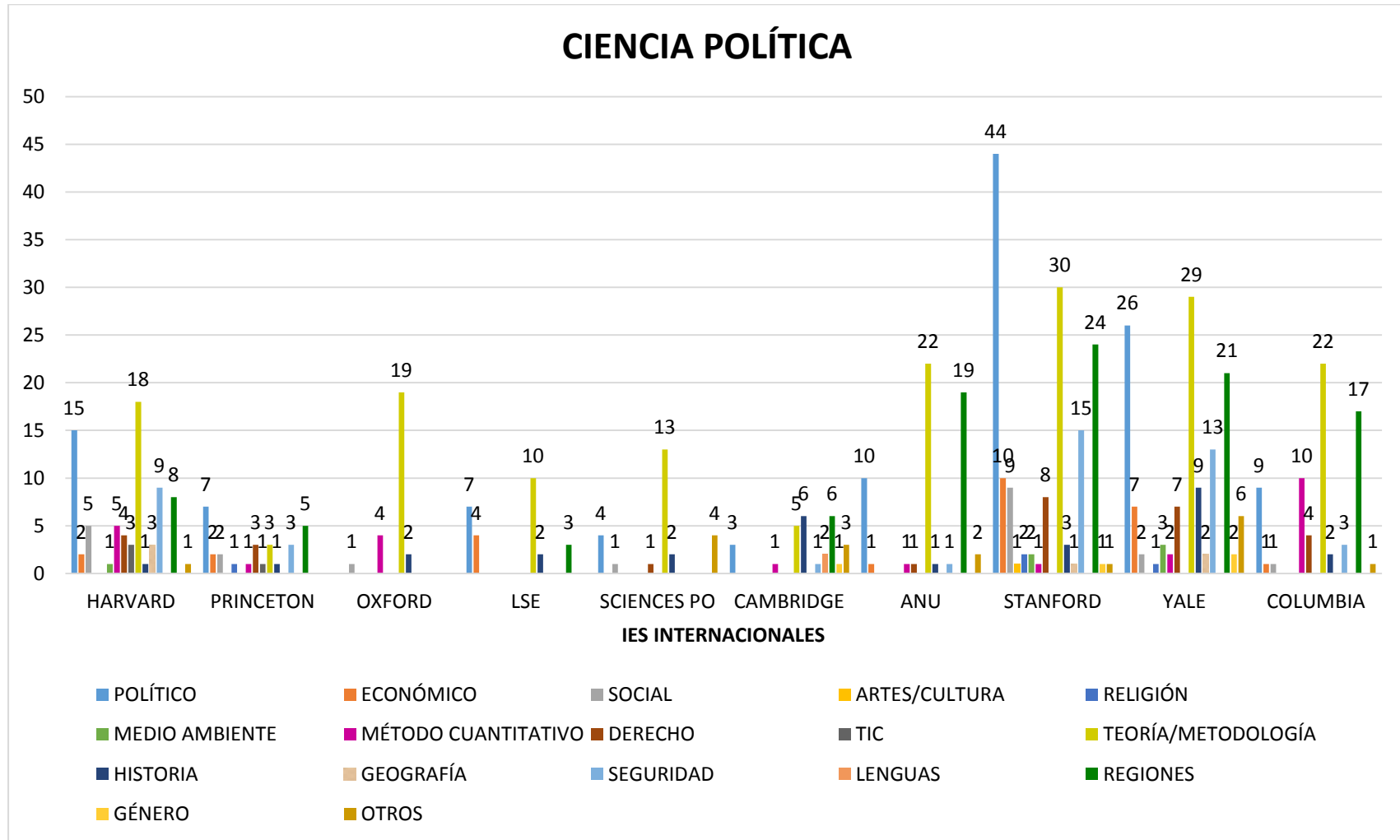
En las muestras nacionales de esta disciplina se observa que la UAEM posee la más alta oferta curricular –además de ser la que más categorías abarca–, la sigue la FCPyS, y después la FES-Acatlán. Entre todos los programas, el mayor número de asignaturas se concentran en las áreas de Teoría/Metodología, y Política, seguidos por los rubros de Económico, Método cuantitativo, Derecho e Historia.

En la gráfica correspondiente se observa que la composición general de los programas de estudio de Ciencia Política se basa en esos temas y quizá podría incluirse el Social (aunque sólo cinco instituciones incluyen cursos relacionados con esta categoría). Si bien, algunos programas permiten cursar asignaturas en otros departamentos o facultades, resulta alarmante que no se ofrezcan más temas que guarden relación con los retos actuales que enfrentan las ciencias sociales.

En este tenor, se advierte que en TIC sólo se ofrece una o dos asignaturas en esta materia; en la UAEM una es sobre computación y la otra sobre sistemas de información y tecnología aplicada. Sólo la IBERO, FES-Acatlán y UAEM imparte unas pocas asignaturas sobre Medio ambiente. Cabe señalar que esta última institución es la única que cuenta con un curso introductorio sobre estudios de género, e incluye en su currículo la enseñanza del inglés.

La FCPyS y la UAEM, incluyen en Artes y cultura temas como multiculturalismo y etnonacionalismo; en Geografía se puede encontrar un curso de cartografía digitalizada (UAEM); y en Seguridad, estudios sobre paz, conflicto y crisis (UAEM) y seguridad nacional (FCPyS). Por otra parte, la IBERO imparte una asignatura en Regiones. En el rubro Otros se ubican, por ejemplo análisis coyunturales (UAM-I); análisis de la comunicación contemporánea (UAEM); o temas que abarcan varias de las categorías como problemas contemporáneos de nuestro país (ITAM).

Gráfica 29. Oferta curricular total internacional de Ciencia Política



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de “Guía comparativa”, PAPIME, *Elaboración de materiales para la actualización de programas de estudio en el área de las Ciencias Sociales*, 2014-2015.

Entre las IES internacionales, son las universidades estadounidenses *Stanford* y *Yale* las que ofrecen un mayor número de cursos, 152 y 130 respectivamente; además de ser las que abarcan más categorías. Por su parte, las asignaturas de Teoría/Metodología son las que más presencia tienen, después se ubica en rubro Político y posteriormente las de Regiones.

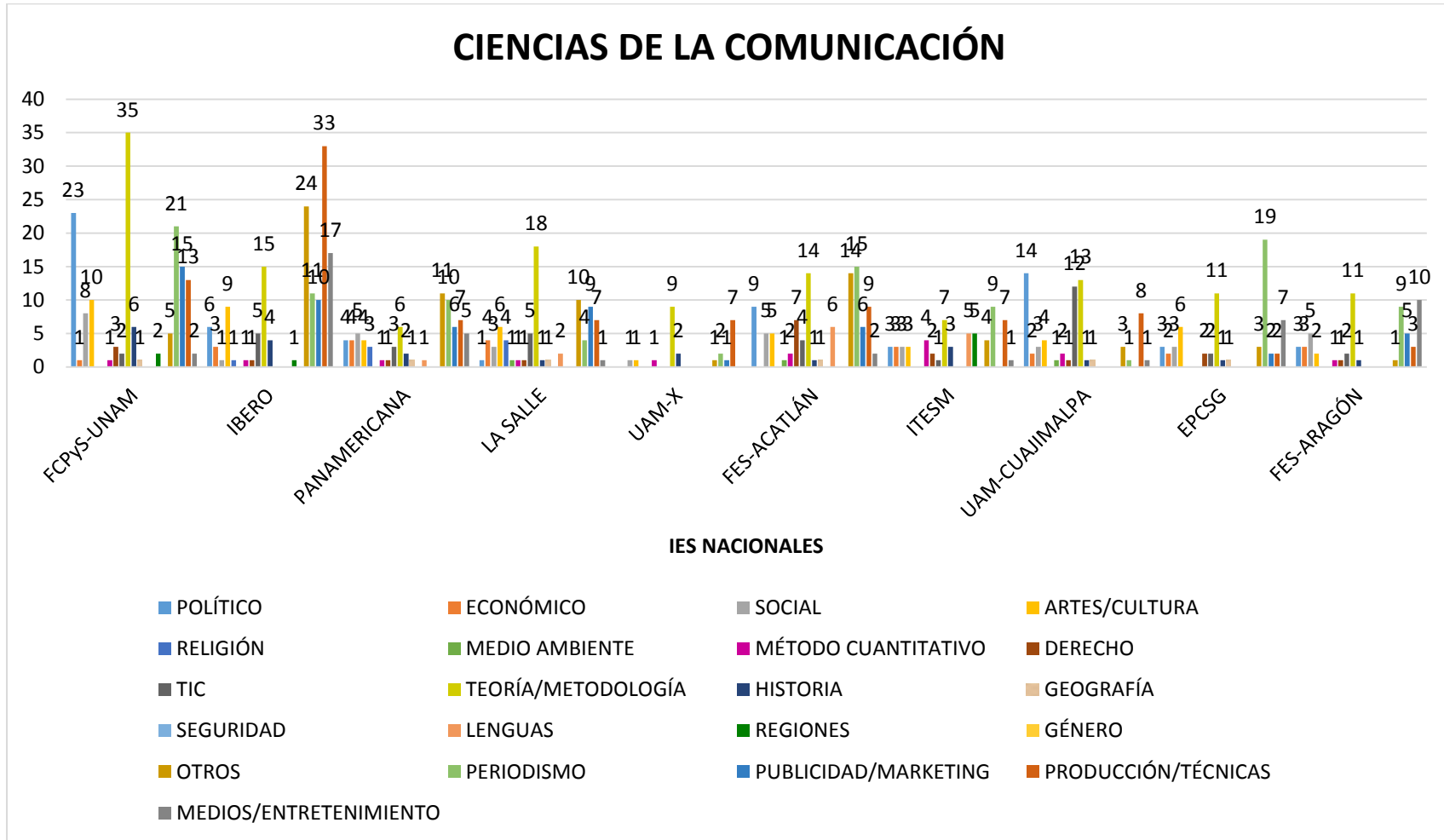
Con excepción de *Oxford* y *Sciences Po* que, no está de más mencionar, son *Masters*, el resto comprende diversas asignaturas en Regiones, y se distribuyen de la siguiente forma: en *Cambridge* y *LSE* se acentúan los estudios en la Unión Europea, aunque también muestran interés en África, Medio Oriente y Asia, particularmente China. En la universidad australiana hay asignaturas de política comparada en Asia-Pacífico, además de temas del ámbito político en Japón, Corea, Sur de Asia, Asia Central, Indonesia, Rusia, Eurasia, Unión Europea, Gran Bretaña, Medio Oriente, América Latina y específicamente Brasil.

En tanto, los programas de estudio de las universidades estadounidenses incluyen temas como el Islam, el conflicto árabe-israelí, el genocidio en Ruanda, asuntos de carácter político en Eurasia, Rusia, China, India, Asia del Este, Sur de Asia, Japón, América Latina, Brasil, África, la Eurozona, Europa, Europa del Este España, Grecia, Italia, Gran Bretaña, Medio Oriente, Paquistán, Siria, Irán, Iraq, e Israel. A partir de esto se muestra que las zonas de interés de Estados Unidos están en todos los continentes y en diversos temas como crisis, democracia, desarrollo, relaciones políticas entre Estados, pobreza, conflictos, intervenciones, política comparada y sistemas políticos, entre otros.

En temas de Seguridad son las universidades estadounidenses las que más oferta tienen, algunos de los estudios que comprenden son: orígenes de la guerra, desafíos a la seguridad nacional, estrategia, *peace making*, operaciones de paz, conflictos étnicos, violencia, terrorismo, seguridad en otras regiones del planeta, temas de seguridad ampliada como justicia global, cambio climático, energía, ciencia y tecnología. Mientras que *Cambridge* sólo tiene una asignatura sobre conflicto y *peace building*; y la *ANU* sobre justicia global, que hace referencia a problemas ambientales, pobreza y desarrollo.

Por otra parte, todas la IES comprenden cursos de historia; además la mayoría incluye asignaturas del rubro Social, Económico, Método cuantitativo y Derecho; pero muy pocas en Religión, Medio ambiente, TIC, Geografía y Género. En Artes y cultura, *Stanford* ofrece un curso sobre políticas culturales; y en Lenguas *Cambridge* oferta un par. En Otros, se circunscriben temas de psicología, comportamiento humano, biología, salud, globalismo, antropología y arqueología.

Gráfica 30. Oferta curricular total nacional de Ciencias de la Comunicación



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de “Guía comparativa”, PAPIME, *Elaboración de materiales para la actualización de programas de estudio en el área de las Ciencias Sociales*, 2014-2015.

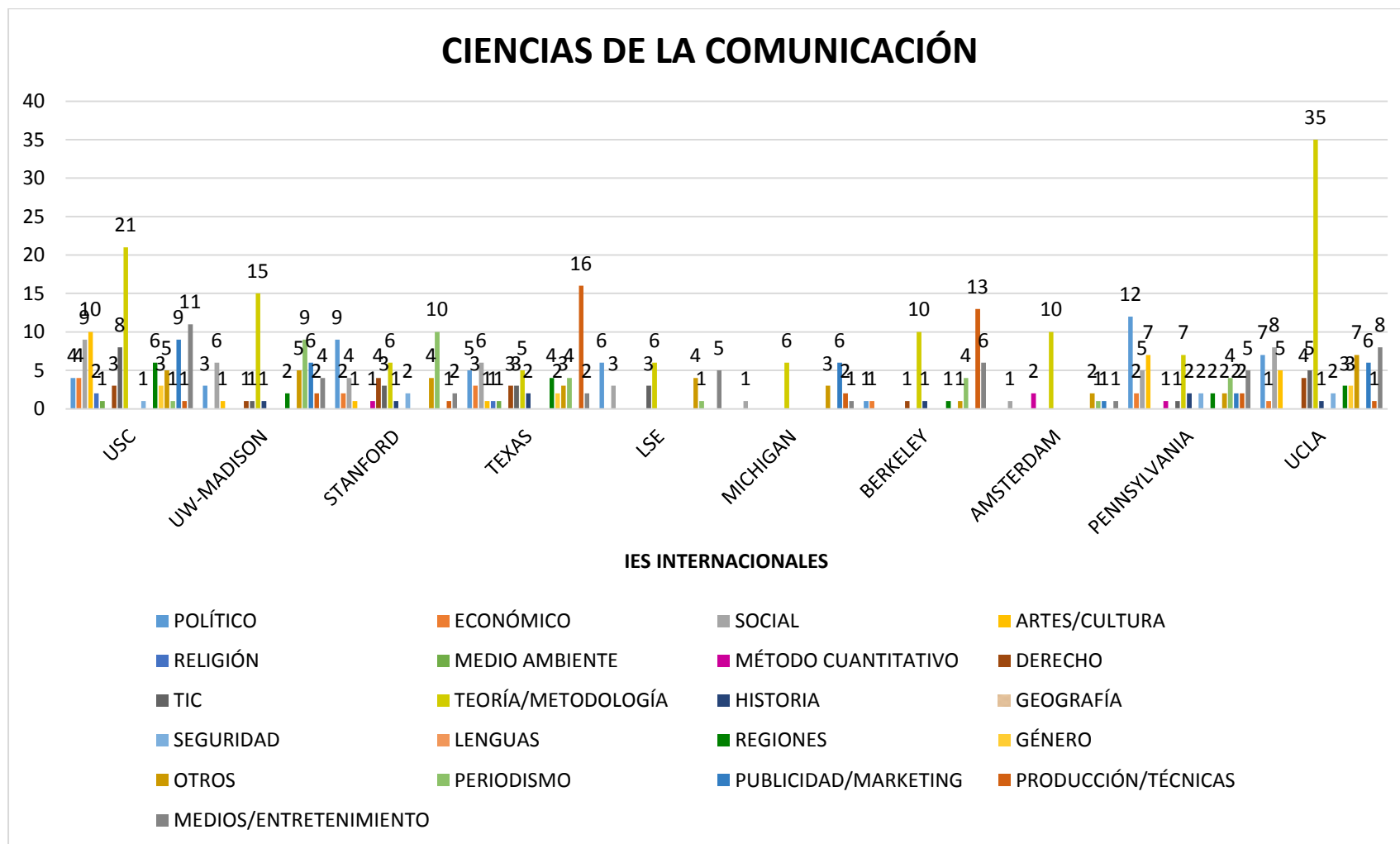
En la gráfica de IES nacionales se puede observar que las asignaturas –por programa de estudio– están mejor distribuidas entre las categorías, con excepción de la UAM-X. Asimismo, el rubro de Teoría/Metodología concentra el mayor número de asignaturas. En tanto, la FCPyS es quien posee la oferta curricular más alta, después la IBERO y la FES-Acatlán, con 148, 142 y 101, respectivamente.

Por la naturaleza de la disciplina, las áreas de Periodismo y Producción/Técnicas son en las que más se enfocan los cursos, en la gráfica se advierte que todos los programas imparten al menos una asignatura en tales categorías. Otros rubros en los que también se distribuyen todos los currículos, aunque en menor número, comprenden: Artes/Cultura, Social e Historia.

Áreas en donde al menos ocho instituciones ofrecen mínimo un curso incluyen: Político, Económico, Método cuantitativo, Derecho, TIC, Publicidad/Marketing y Medio/Entretenimiento. Sólo unas pocas asignaturas se contabilizan en Geografía, Medio ambiente, Lenguas y Religión. En Regiones destaca el ITESM por incluir estudios en diferentes zonas, a saber, América Latina, América del Norte, Europa y Asia.

Mientras que en Seguridad y Género no hay oferta, en Otros se circunscribe una amplia gama de temas que incluyen: psicología, prospectiva, problemas contemporáneos de México y del mundo, problemas de comunicación, valores, ética, reflexión universitaria, administración del tiempo libre, logística de eventos, manejo de crisis, creatividad, comportamiento humano, competencias comunicativas, psicopedagogía, procesos didácticos, aprendizaje a distancia, liderazgo, y globalización, entre otros.

Gráfica 31. Oferta curricular total internacional de Ciencias de la Comunicación



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de “Guía comparativa”, PAPIME, *Elaboración de materiales para la actualización de programas de estudio en el área de las Ciencias Sociales*, 2014-2015.

La distribución de cursos de las IES internacionales es heterogénea debido al total de la oferta curricular, pues en los casos en la que ésta es reducida (*LSE* y *Amsterdam*) el grueso de las asignaturas se concentra en el rubro de Teoría/ Metodología y el resto son insuficientes para llenar las demás categorías. En cambio, un número alto de cursos disponibles, como en *USA* o la *UCLA* (99 y 96 respectivamente), abarca más rubros.

En general, el mayor número de asignaturas de esta disciplina se ubica en Teoría/ Metodología. En Medios/ Entretenimiento todos los programas imparten al menos un curso; sin embargo, en Político y Social hay un mayor número de éstos, a pesar de que no todas las instituciones ofertan en ellos. Siguen las áreas específicas de Periodismo, Publicidad, y Producción/ Técnicas.

El uso de TIC en el ámbito profesional de las Ciencias de la Comunicación es indispensable, por ello gran parte de nuestra muestra ofrece al menos un curso que guarda relación con esta categoría, por ejemplo: producción con *software*, comunicación social y tecnologías, características de los medio digitales, diseño *web* para periodistas, computadoras e interfaces, entre otros.

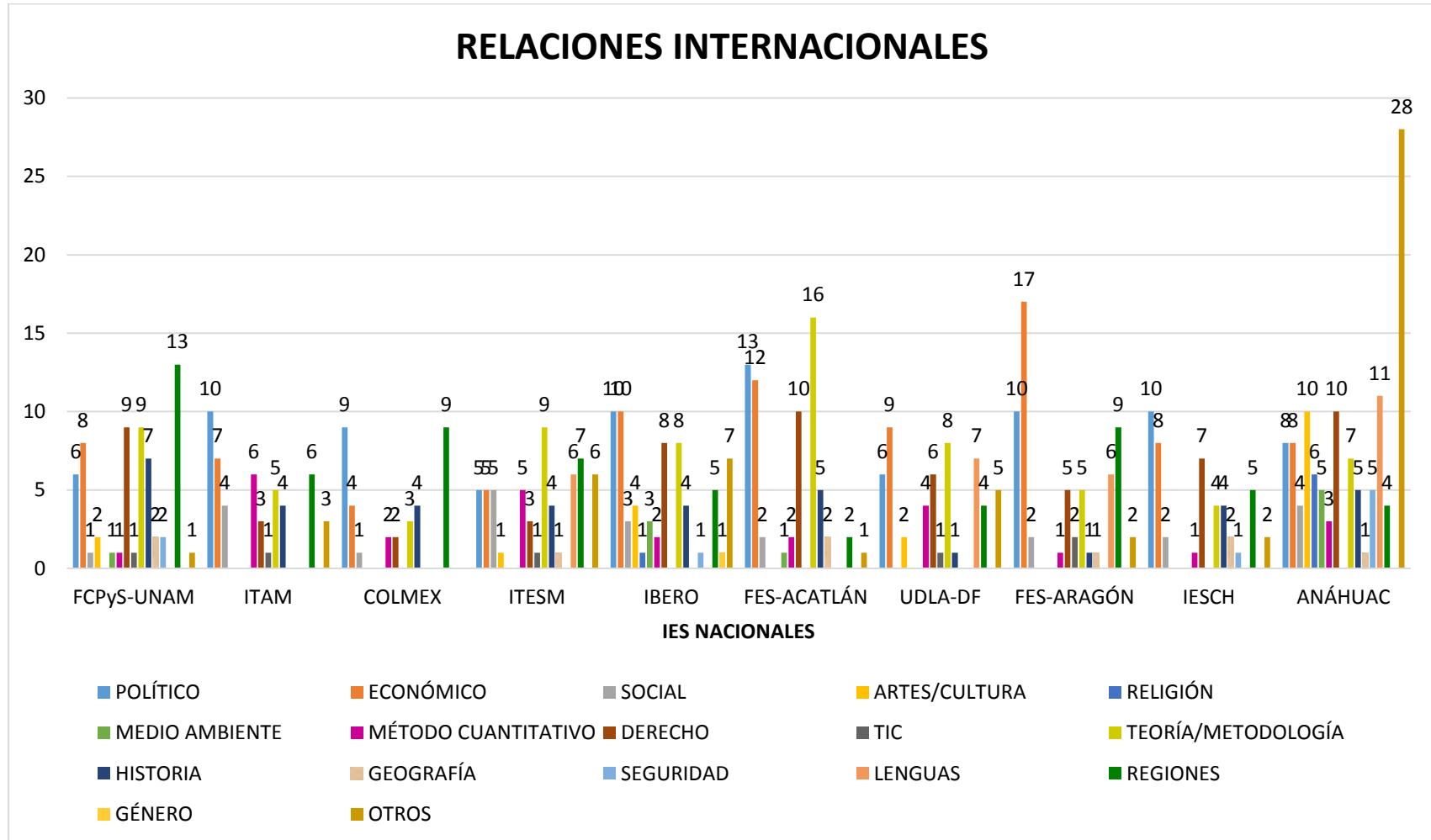
El rubro de Artes/ Cultura también tiene gran influencia en esta disciplina e incluye cursos como: lenguaje y música, cultura popular, imagen de los Estado Unidos, imagen y grupos sociales específicos, cultura occidental, y moda, por mencionar algunos. En Derecho se tratan temas referentes a la primera, censura, asuntos legales y medios, así como leyes referentes al ámbito de la comunicación. En ambos casos al menos seis programas los incluyen, del mismo modo sucede con Historia y Economía.

Los estudios regionales de temas relacionados con la comunicación son promovidos en poco más de la mitad de las instituciones, principalmente en las universidades estadounidenses. Las zonas en las que éstas se enfocan son: Los Ángeles, Gran Bretaña, Europa, Asia, China, Japón, India, Medio Oriente, Arabia, África, y América Latina.

Algunas instituciones imparten mínimo una asignatura de Religión, Medio ambiente, Método cuantitativo, Género y Seguridad. En esta última se vincula la comunicación con el conflicto, el terrorismo y la seguridad nacional, cabe señalar

que la oferta de éstos en universidades estadounidenses. Lenguas y Geografía son categorías olvidadas en los programas curriculares de las IES internacionales. Mientras que los temas incluidos en Otros comprenden comunicación no verbal, lenguaje corporal, globalización, neoliberalismo, humanitarismo, salud, psicología, comportamiento humano, por mencionar algunos.

Gráfica 32. Oferta curricular total nacional de Relaciones Internacionales



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de "Guía comparativa", PAPIME, *Elaboración de materiales para la actualización de programas de estudio en el área de las Ciencias Sociales*, 2014-2015.

A nivel nacional, la universidad Anáhuac ofrece la cifra de cursos más amplia en esta disciplina. Entre el total de programas considerados, el mayor número de asignaturas se ubica en los rubros Económico y Político, seguidos por Teoría/ Metodología, Derecho y Regiones.

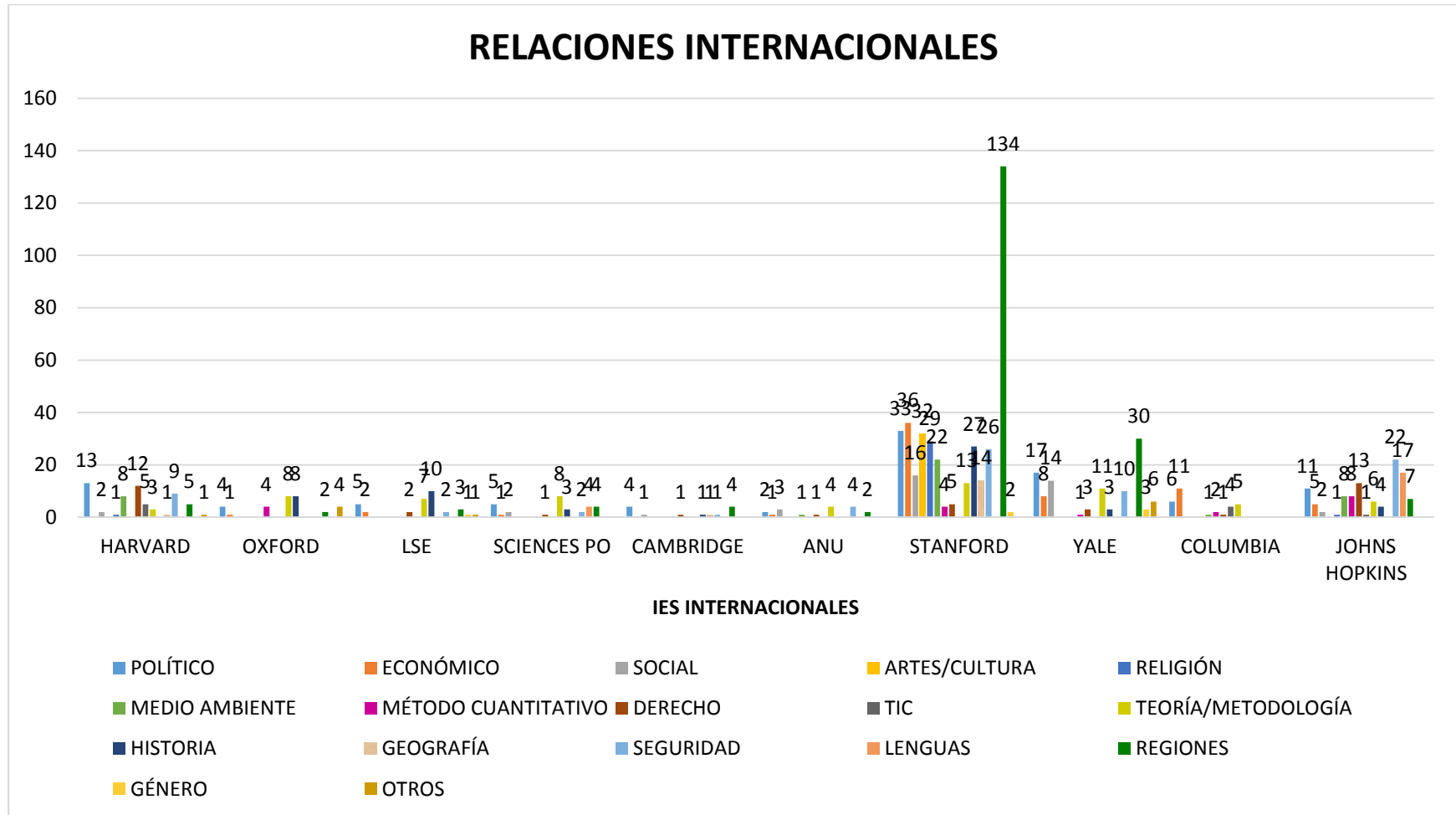
Las áreas geográficas en las que se concentran los estudios de las instituciones de educación superior nacionales, comprenden: América Latina y el Caribe, Estados Unidos y Canadá, Europa, Unión Europea, África, Medio Oriente, Asia Pacífico, Sudeste asiático, Japón, China, India, Rusia; en el programa de la UDLA, se hace énfasis en las relaciones económicas entre México y algunas regiones, por su parte, la FCPyS es la que más cursos ofrece (13).

Siguiendo los puestos con mayor número de asignaturas, y en donde al menos nueve instituciones tienen oferta, encontramos Historia, Método cuantitativo y Social. El rubro Lenguas suma 30 cursos, a pesar de que sólo cuatro IES los incluyen en su *curricula*; destaca la universidad Anáhuac, pues además de inglés ofrece chino mandarín, italiano, alemán y español.

Por otro lado, categorías en las que al menos la mitad de las instituciones imparten alguna asignatura son: Artes/Cultura, TIC, y Geografía. Rubros en los que menos de la mitad de los programas circunscriben cursos son: Medio ambiente, Seguridad, Religión y Género; en este último sólo la IBERO imparte uno.

El rubro Otros circunscribe un alto número de asignaturas, en las que se pueden encontrar temas como: análisis de coyuntura, dimensión internacional, ética, prospectiva, emprendimiento, vida profesional, reflexión universitaria, globalización, regionalización, personalidad y autoestima, alimentación, liderazgo, valores humanos, trabajo en equipo, familia y deportes.

Gráfica 33. Oferta curricular total internacional de Relaciones Internacionales



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de “Guía comparativa”, PAPIME, *Elaboración de materiales para la actualización de programas de estudio en el área de las Ciencias Sociales, 2014-2015.*

Entre las instituciones internacionales *Stanford* tiene la oferta curricular más alta, asimismo se encuentra entre las IES cuyos cursos abarcan más categorías. En la gráfica se advierte que el rubro Regiones es el de mayor número de asignaturas, aunque buena parte la aporta *Stanford* con 134; de entre éstas gran parte se concentra en Asia, África y América Latina.

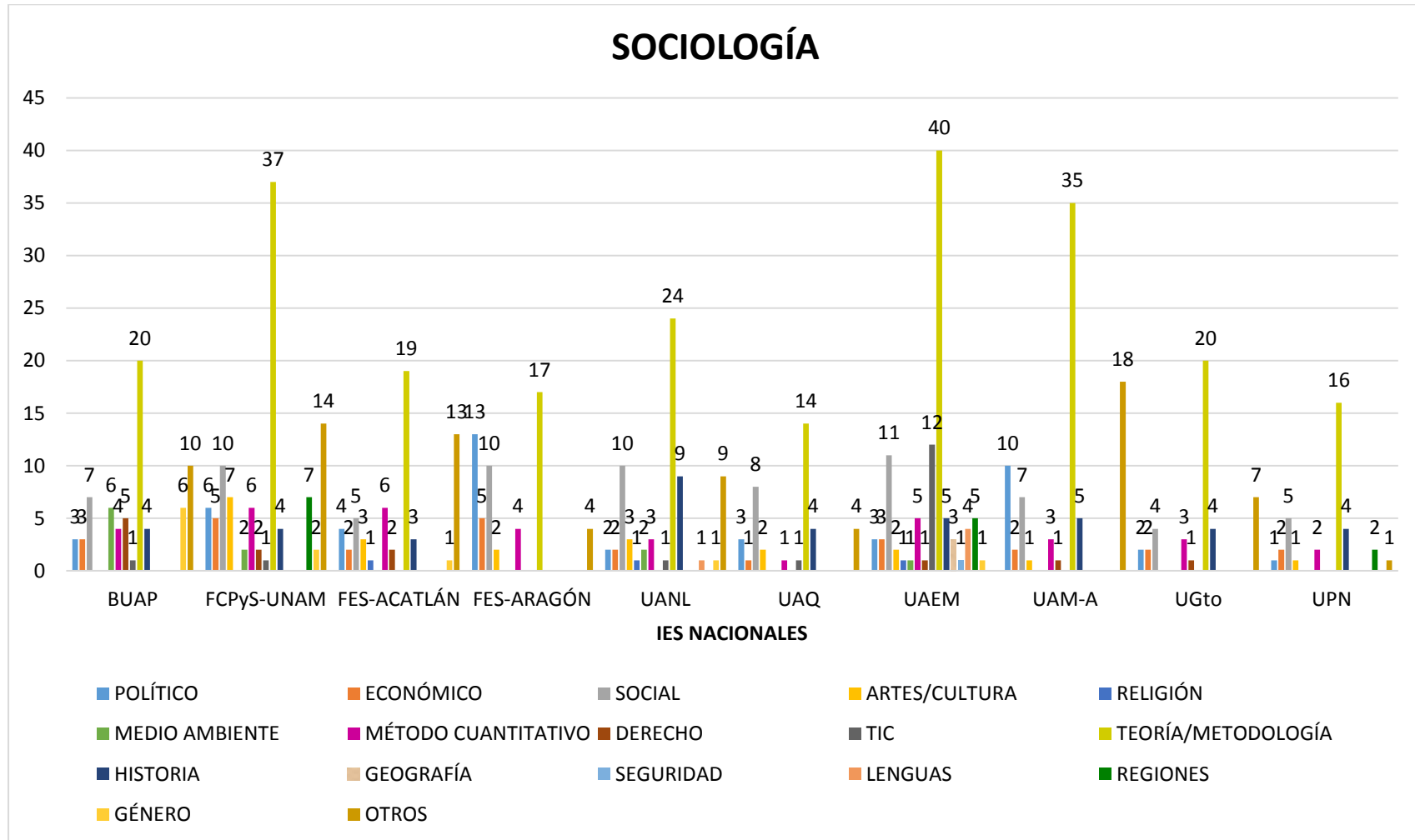
Otras de las regiones que se estudian en los programas de las IES estadounidenses, incluyen: Estados Unidos, Medio Oriente, Irán, Afganistán, Pakistán, Europa, Unión Europea, Gran Bretaña, Francia, Alemania, España, Asia, India, Asia Pacífico, Indonesia, Myanmar, China, Japón, Rusia, Ucrania, América Latina, África, y África del norte. Por otra parte, las universidades británicas se centran en Medio Oriente, Asia oriental, Sur de Asia, China y África. Y la *ANU* imparte cursos sobre América Latina.

Los rubros siguientes con mayor número de asignaturas lo constituyen: Político, Seguridad, Económico, Teoría/ Metodología e Historia; exceptuando el primero, en éstos al menos siete programas incluyen cursos. Las categorías Social, Medio ambiente y Derecho, son las siguientes en número de asignaturas.

Menos de la mitad de los programas en estas disciplinas incluyen temas del resto de las categorías: en Artes/Cultura, Religión y Geografía *Stanford* destaca con un número elevado de asignaturas impartidas. A penas la mitad de las IES ofrecen cursos de Método cuantitativo, y sólo tres de ellas en TIC y Género.

En Lenguas resalta la oferta educativa de *Johns Hopkins University*, que comprende árabe, birmano, chino, inglés, francés, alemán, hindi-urdu, indonesio, italiano, japonés, coreano, persa, portugués, ruso, español, tailandés y vietnamita. Mientras que en Otros se localizan temas como bioética, ciencias de la vida, modelización multinivel, estudios estratégicos, salud, epidemiología, y globalización.

Gráfica 34. Oferta curricular total nacional de Sociología



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de “Guía comparativa”, PAPIME, *Elaboración de materiales para la actualización de programas de estudio en el área de las Ciencias Sociales*, 2014-2015.

La oferta curricular más alta, entre las nacionales, se encuentra en la FCPyS, la UAEM y la UAM-Azcapotzalco, 103, 98 y 82 asignaturas respectivamente. En el gráfico se puede observar que el grueso de los cursos se centra en Teoría/ Metodología. Asimismo, otros rubros en los que todos los programas ofrecen estudios son Social, Político, Método cuantitativo y Económico.

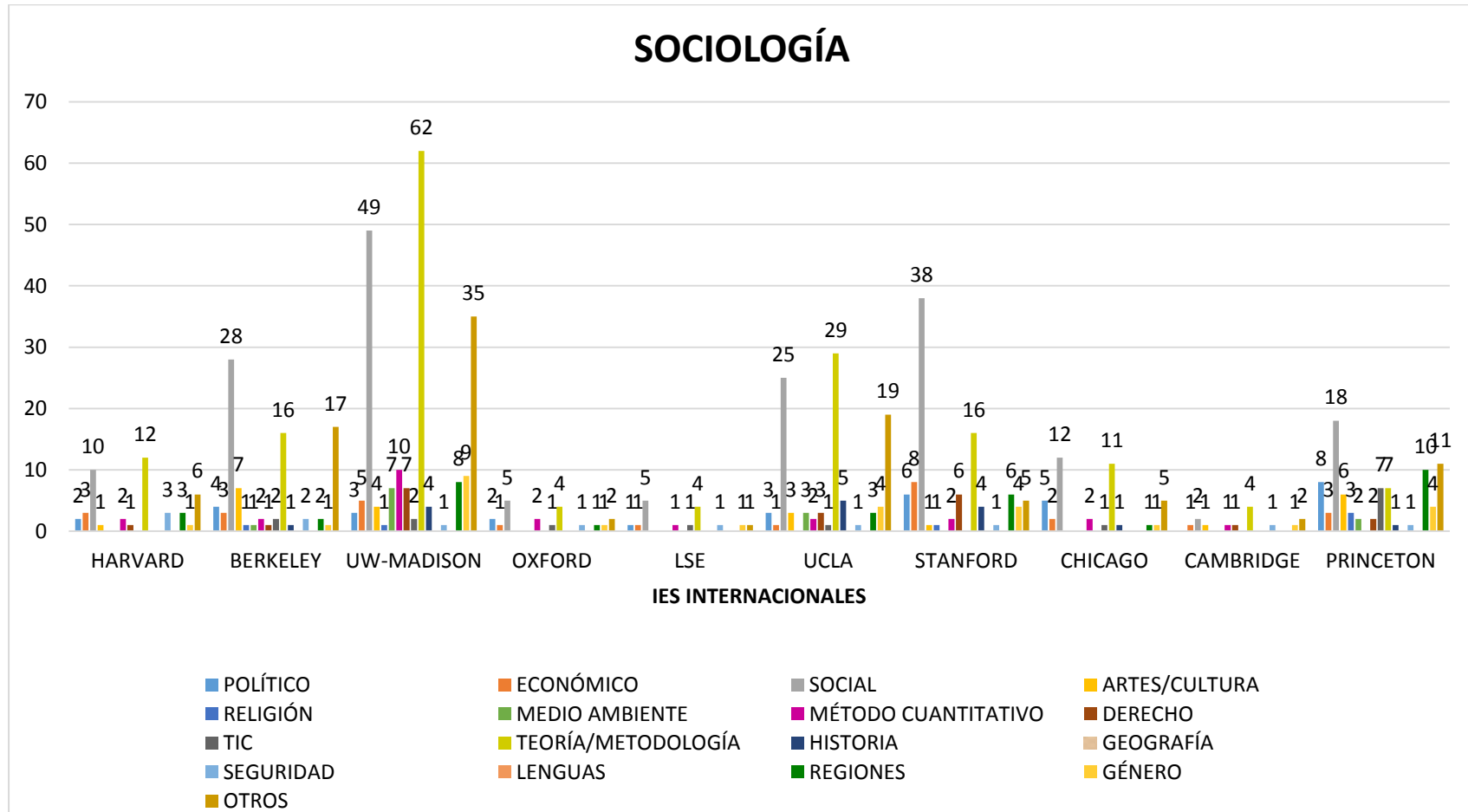
Categorías donde al menos siete instituciones imparten cursos son Historia, Artes/Cultura y Derecho. En TIC sobresale la UAEM por el número de asignaturas en esta área, que incluyen: sociedad del conocimiento, sociedad de la información, tecnociencia, desarrollo científico, tecnológico y creación del conocimiento. En Regiones sólo tres instituciones ofrecen estudios, y se centran en América Latina.

En Medio ambiente, Género y Religión menos de la mitad de los programas en esta disciplina los incluyen. La UAEM destaca, por contener en su plan de estudios al menos una asignatura en cada categoría: en Lenguas imparte cuatro cursos de inglés, de los cuales tres son obligatorios; en Seguridad cuenta con estudios para la paz; y, en Geografía es posible encontrar sistemas de información geográfica.

Por otro lado, en Otros se circunscriben temas de psicología, antropología, agricultura, sistema alimentario mundial, procesos mundiales contemporáneos, problemas y temas selectos, modernidad-posmodernidad, globalización y nuevo orden.

Mención especial requiere el tema de Educación, que es posible localizar en la mayoría de los programas de estudio de Sociología a nivel nacional, y que están distribuidos por las diferentes categorías. Por ejemplo, en UAM-A se imparten nueve seminarios sobre Sociología de la Educación, que comprenden corrientes teóricas, Sistema Educativo Nacional, sociedad y conocimiento, organizaciones educativas, movilidad y oportunidades educativas, y política educativa. En otras IES se vincula la educación con los retos actuales como el desarrollo, la educación superior, la equidad de género, y el ambiente, entre otros.

Gráfica 35. Oferta curricular total internacional de Sociología



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de “Guía comparativa”, PAPIME, *Elaboración de materiales para la actualización de programas de estudio en el área de las Ciencias Sociales*, 2014-2015.

Entre las IES, la *University of Wisconsin-Madison* ofrece el mayor número de cursos, le sigue la *UCLA* con 207 y 102, respectivamente. En la gráfica se evidencia que en las instituciones internacionales, el énfasis de esta disciplina está en los rubros Social y Teoría/metodología. Asimismo, se advierte que en todos los programas curriculares se incluyen asignaturas de Género y Económico.

Otras áreas en las que al menos siete instituciones circunscriben cursos en esos ámbitos, comprenden: Político, Artes/Cultura, Método cuantitativo, Derecho, TIC, Historia, Seguridad y Regiones. En esta última, los estudios se centran en África, América Latina, Asia y Medio Oriente, con temas como clases sociales y desigualdad en Sudáfrica, comunismo en Rusia y China, desarrollo en Asia, así como trabajo y previsión social en Medio Oriente, entre otros.

Apenas cuatro instituciones comprenden, en su *curricula*, cursos de Religión y Medio Ambiente. Y en ninguna IES se incluyen asignaturas en Geografía y Lenguas. Por otra parte, en el rubro Otros se localizan temas sobre intelectuales e ideas, etnografía, estudios locales, transformaciones globales, medicina, salud, muerte, suicidio, trauma, sexualidad, biotecnología, agricultura, criminología, organización de los animales no humanos, primates, comportamiento humano, deporte, y medios de comunicación, por mencionar algunos.

Conclusiones

A lo largo de toda esta investigación, se observó que desde la antigüedad el hombre ha tenido la necesidad de conocer y acercarse a todo aquello con lo que ha establecido un contacto físico o emocional, es decir, intenta darle una explicación a su propia realidad. De ahí es que surge su urgencia por cuestionar a los distintos fenómenos a los que se enfrenta día con día. Con el paso de los años, estos acontecimientos constituyeron la base para la construcción del conocimiento.

El conocimiento puede ser empírico o racional; sin embargo, la conjunción de estos dos es lo que va a permitir la creación de la ciencia entendida como la productora del mismo. Cabe destacar que ésta cuenta con un método científico que incluye pasos como la observación, el planteamiento, la hipótesis, la comprobación, y la formulación de leyes, teorías y modelos.

Es así que el desarrollo del primer capítulo nos permitió identificar algunas conclusiones. La primera de ellas, y la más evidente, se refiere a la construcción y desarrollo de las ciencias entendidas como el producto de una ruptura, así como de sus conceptos, métodos, herramientas y paradigmas que los abrigan.

De igual forma, dentro de este capítulo se pudo apreciar la existencia de una gran gama de maneras de clasificar a las ciencias en general (por naturaleza, por objeto de estudio, por método, etc.) Al respecto, y siguiendo la lógica de esta investigación, destacamos la simbiosis teórica-metodológica entre las llamadas ciencias naturales y ciencias sociales, así como el papel fundamental que juegan las humanidades. Esto nos permitió concluir que como tal no existen islas de conocimiento autónomas si no que lo que está presente es un „ir“ y „venir“ de conocimientos y metodologías que se alimentan mutuamente.

A su vez, hay que tomar en cuenta que si todas estas ciencias se encuentran de alguna manera interconectadas, las grandes modificaciones corresponderían a lo que Thomas Kuhn denominó como “Revoluciones Científicas”, en donde un paradigma dominaba durante el desarrollo de las ciencias hasta que un evento lo suficientemente fuerte modificaba las bases del conocimiento o las percepciones sobre la realidad.

Esto nos llevó a identificar tres etapas con respecto al desarrollo del conocimiento científico: la 1ª Revolución científica (siglos XVI-XVIII), en donde existió un cuestionamiento sobre lo natural a través de preguntas como ¿qué? y ¿por qué?; la 2ª Revolución científica (XVIII-XIX), la cual destacó el desarrollo de la filosofía positiva utilizando los cuestionamientos ¿para qué? y ¿cómo?; y la 3ª Revolución científica (XIX-XX), referida al desarrollo socio-histórico de la cual surgirían las ciencias sociales y que responderían a las interrogantes ¿quién?, ¿de dónde?, y ¿a dónde?

Por otra parte, también se observó que para que se desarrollaran las ciencias sociales como las conocemos hoy en día, fue indispensable el surgimiento de corrientes de pensamiento como el racionalismo de Descartes; el empirismo de Locke y Newton; y el científicismo de Galilei, Copérnico y Kepler; ya que de esta manera fue posible la consolidación de las mismas.

Además, se vislumbró que las ciencias sociales cuentan con una serie de particularidades que las distinguen de otro tipo de ciencias. Una de las que más destaca es que al ser su objeto de estudio un ente cambiante, una transformación radical de su realidad supone un cambio similar en la estructura.

Por ejemplo, la Revolución Industrial supuso la introducción de un nuevo concepto como el de „tiempo“, que pasó de la tradicional medición de la jornada, entendida ésta como el lapso que correspondía al trabajo fincado en las horas del día; al del „tiempo laboral“, que amplió la jornada campesina. Este cambio propuso una transformación en la vida del hombre, y de ahí que las ciencias sociales debieron responder a esta nueva problemática.

Otro ejemplo que se planteó en este capítulo fue el de la Revolución francesa, la cual esbozó la necesidad de nuevos conceptos que contravinieran a aquellos del poder soberano (nobleza, latifundio, iglesia), por otros como soberanía del pueblo, democracia, constitucionalismo, laicismo, entre otros. Una vez más las ciencias sociales debieron evolucionar para incorporar esta realidad.

Por su parte, la Ilustración rompió con la idea del conocimiento de la élite por un conocimiento más amplio y popular que llegará a todos los sectores, lo cual significó la idea de una educación laica, abierta, plural y fincada en una base

enciclopedista. Es así que surgieron los foros de debate, las asociaciones científicas, las publicaciones literarias y científicas que llevaron a un más vasto desarrollo del conocimiento de las ciencias y las artes.

A partir de aquí se comienza a vislumbrar la relación entre conocimiento, ciencia y educación, la cual fue abordada de manera más precisa dentro del capítulo 3. Pero antes de llegar a ese punto, se concluye que la ciencia, la educación y la sociedad conviven de manera permanente y con influencias mutuas; es decir, que la ciencia y el conocimiento son productos sociales que responden a sus necesidades, pero al mismo tiempo, el desarrollo ontológico de la ciencia produce cambios en la sociedad.

Con lo desarrollado dentro de este capítulo, no sólo se logra identificar a las ciencias sociales como un producto de la modernidad occidental cuyo objetivo es observar tendencias y explicar consecuencias, sino que éstas, a su vez, constituyen un conjunto de disciplinas que estudian y analizan la conducta humana en sociedad dentro de sus distintos niveles.

Las ciencias sociales, en general, se han enfrentado, y lo siguen haciendo, a retos como: la dificultad para formular leyes y principios a raíz de su objeto y realidades cambiantes; a las casi nulas posibilidades de experimentar; a cuestionamientos acerca de su objetividad y el uso de métodos; a la diversidad de fuentes divergentes; a la dificultad para distinguir su frontera con las llamadas ciencias naturales, entre otros.

No obstante, es indispensable recordar que el conocimiento proveniente de las ciencias sociales se profesionalizó hasta el surgimiento de las universidades como respuesta a fenómenos como el fortalecimiento de la economía estadounidense, el aumento de la población en Europa, y la expansión del sistema educativo en el mundo; lo cual nos demostró que, como ya lo habíamos mencionado anteriormente, las ciencias sociales deben responder a las necesidades de una realidad cambiante.

Por otra parte, dentro de las conclusiones derivadas del desarrollo del capítulo 2, se apreció que las ciencias, pero sobre todo las ciencias sociales, contienen una lógica propia de desarrollo perteneciente al campo ontológico. Sin

embargo, este no sólo se puede quedar en un mismo nivel pues se cae en la falsa apreciación de un sistema lógico que lo contiene y que en apariencia le finca una base verdadera; cuando en realidad esta base, además de su propia lógica, debe corresponderse con la realidad.

Es así que la agenda actual de los problemas sociales al ser tan amplia, dinámica y compleja; requiere de la contrastación permanente de las propias ciencias sociales con estas realidades. Por ejemplo, el terrorismo internacional actual tiene características muy diferentes a lo que era el terrorismo de los años 70, y por lo tanto se requieren, al menos, nuevos conceptos.

Para esto, en el capítulo 2 se partió de la conceptualización del término „globalización“, en donde se considera que éste tiene que ser visto como un proceso histórico que da origen a otros procesos. Cabe destacar que no sólo implica aspectos económicos sino que también incluye ciencia, tecnología, educación, salud, política, cultura, etcétera.

La relevancia de revisar este concepto radicó en el hecho de que los cambios que se producen a consecuencia de este proceso, exigen el acercamiento con las ciencias sociales como un medio para establecer propuestas y soluciones a los nuevos problemas locales y globales. Dado esto, se considera que la misma globalización exige una reconstrucción de las ciencias sociales, en donde nuevas perspectivas, conceptos y teorías; permitan abordar esta realidad cambiante, lo cual también implica una mayor dificultad para alcanzar la objetividad deseada.

Por otra parte, en el capítulo dos se intentó identificar los retos actuales a los que se enfrentan las ciencias sociales (entendidos como las principales problemáticas generadas como consecuencia de la globalización). De ésta destacamos el cambio climático, la pobreza, la migración internacional, los problemas demográficos, la demanda alta de empleos, la violencia generalizada, la inseguridad, la desigualdad, la corrupción, la modificación de las relaciones interpersonales, etcétera. Así como cambios globales a consecuencia de fenómenos sociales, económicos, políticos y ambientales.

Esto nos da una idea de la necesidad de una interdisciplinariedad de las ciencias sociales, en donde cada una de estas disciplinas busca responder a un fragmento de la realidad. De igual forma, se observó que puede existir la idea de pensamientos alternativos que planteen perspectivas vinculadas a diferentes espacios geográficos que pretendan complementarse las unas con las otras.

Lo anterior, prácticamente se vincula con la segunda parte del desarrollo de este capítulo, en donde se destacó la manera en que son abordadas las problemáticas anteriormente señaladas, en distintas partes del mundo, o en otras palabras, las tendencias actuales de las ciencias sociales.

Dentro de estas tendencias se destacaron los casos de Europa, Estados Unidos y Canadá, Rusia, la Región Árabe, África, Asia, y América Latina y el Caribe. A grandes rasgos se destacó que no existe una homogeneidad con respecto a cómo son abordadas las ciencias sociales, lo cual se debe a que dichas tendencias responden a un determinado contexto (social, político, económico y cultural) y a aspectos locales, regionales, comunitarios y tribales, así como a las fuentes de financiamiento.

Por esta razón, se puede apreciar un tratamiento asimétrico de las mismas, en donde Europa, Estados Unidos y Canadá lideran la producción de aportaciones a las ciencias sociales (investigación), lo cual tiende a traducirse en altos estándares educativos. Esto en parte se debe a que son conscientes de que las ciencias sociales influyen en la creación de políticas gubernamentales por lo que la inversión es mayor.

Por su parte, regiones o países con escaso o nulo acceso a fuentes de financiamiento no logran generar aportaciones propias e innovadoras y, por el contrario se vuelven vulnerables ante fenómenos como la fuga de cerebros. Además, las instituciones, que tienden a ser de reciente creación, no logran cubrir las demandas y necesidades de las sociedades a las que pertenecen por lo que el desarrollo de las ciencias sociales se vuelve lento.

Con respecto específicamente al financiamiento, se observó que en algunas instituciones de educación superior; principalmente en los países desarrollados, hay una inclinación a vincular la investigación y la *curricula* educativa a los

intereses de los centros de financiamiento que pueden ser, o bien el gobierno y sus necesidades burocráticas; o bien las empresas y sus necesidades del mercado, lo cual se vincula con el desarrollo del capítulo siguiente.

Con respecto al capítulo 3, se llegó a la conclusión de que el proceso educativo es complejo en el sentido de que no sólo aborda al individuo mismo, sino que incluye su relación con otros individuos dentro de una determinada construcción social.

De igual forma, y bajo esta lógica, se pudo distinguir que el proceso educativo ha sufrido una serie de transformaciones a lo largo de su desarrollo como consecuencia del contexto histórico-social, es decir, que la educación ha tendido a articularse con las demandas económicas, sociales, políticas y culturales, como anteriormente se señaló. Es por esto que, en este capítulo se recurre a la necesidad de analizar el propio desarrollo histórico de la educación, recordando que ésta surgió del seno familiar.

Posteriormente, en un mayor esfuerzo, se establecieron instituciones educativas que se relacionan directamente con la creación de los Estados-nación. Es aquí donde se logra identificar, a grandes rasgos, tres etapas: la pre-moderna, donde la educación es controlada básicamente por la iglesia con el fin de servir a la élite administrativa (nobleza); la moderna, distinguida por los ideales de la Ilustración y donde la educación se encontraba a cargo del Estado; y, la postmoderna, con una educación autónoma la cual a través de la participación del sector privado responde a las necesidades del mercado laboral.

De esta forma, se concluye que la educación es histórica ya que se define a partir de su propio contexto temporal. Por ejemplo, los intereses de la burguesía durante el periodo de la Ilustración exigieron la modificación no sólo del concepto, sino también de las instituciones de las que provenía y la *curricula* que éstas presentaban.

Es así que hoy en día, la educación tiene que adaptarse a los cambios que trae consigo el proceso de globalización como lo es, por ejemplo, el uso de nuevas tecnologías y medios de información. Ante esto, cabe destacar que este proceso, compuesto por nuevas experiencias vinculadas a una visión internacional de las

sociedades, las comunicaciones y los principales mercados, requiere del establecimiento de la vinculación entre la educación y el mercado laboral. De ahí surge la necesidad de crear universidades que vinculen su *curricula* con los contextos tanto nacionales como internacionales (desarrollo político, económico y social).

No obstante, podemos apreciar un aumento en las tasas de desempleo, lo cual nos indica la necesidad de replantear y optimizar los instrumentos y herramientas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como lo pueden ser el manejo de los sistemas computacionales informativos para la aplicación de los conocimientos educativos a la realidad. Este es tan sólo un ejemplo de la actual crisis educativa donde la educación carece de estructura afectando así la calidad de la misma. De igual forma, están presentes obstáculos en el desarrollo pedagógico, de los cuales sobresale la falta de financiamiento.

En el capítulo cuatro se aborda el tema de las ciencias sociales desde su integración curricular. De esta forma, una vez que se ha debatido sobre la historia de las ciencias sociales, su desarrollo y su correlación con la realidad (Cap. 1, 2 y 3), se procede entonces, de acuerdo a la teoría de la conformación curricular, a analizar cómo las ofertas académicas de las instituciones de educación superior responden a los contextos y realidades vigentes.

En el mismo capítulo se incorpora una metodología sobre la investigación de la *curricula* académica. En ésta se señala el procedimiento para desarrollar planes y programas de estudio. La metodología destaca desde la concepción misma de la licenciatura, hasta los perfiles de ingreso, intermedio y egreso; los conocimientos, habilidades y aptitudes; estructura curricular, flexibilización, internacionalización, prácticas profesionales y requisitos de titulación, entre otros. Asimismo, resalta la importancia de la conformación de grupos colegiados que participan en la discusión y el diseño de la *curricula* escolar. Señala la conveniencia de incluir a la comunidad de alumnos, de egresados, y de profesores, así como la consulta a expertos, empleadores y entidades externas, entre otras.

Con base en esta metodología, se analizó como diferentes instituciones nacionales e internacionales recuperan este debate y lo integran en una oferta educativa que estructuran en una *curricula*.

Para la realización de este ejercicio se tomaron como ejemplo las universidades de los rankings nacionales e internacionales en las licenciaturas de Administración Pública, Ciencia Política, Ciencias de la Comunicación y Relaciones Internacionales. En el caso de Sociología, que no está considerado en el ranking nacional, se procedió a elegir a las universidades de mayor prestigio.

Al realizarse el análisis de estas instituciones con base en la teoría de la *curricula*, se pueden observar semejanzas y diferencias entre las universidades. Por ejemplo, una diferencia básica tiene que ver con la visión y misión que tienen las propias instituciones de sí mismas, y conforme a las cuales destacan determinados conocimientos, habilidades y aptitudes. El caso más claro es el de algunas instituciones que se enfocan al mercado laboral y destacan un perfil profesional. En este caso por ejemplo se observa una *curricula* más práctica que teórica y en donde se destacan los conocimientos económicos, administrativos y cuantitativos.

Otra gran diferencia que se observó se refiere a la estructura curricular. En algunos casos tienen un tronco común o materias compartidas por varias licenciaturas; en otros es más flexible y pueden cursarse asignaturas de otros departamentos con ayuda de un tutor o asesoría del departamento en el que está inscrito el alumno. Hay algunas en donde la *curricula* es menos flexible y el estudiante debe cursar un número elevado de asignaturas obligatorias. También, con respecto al tema de estructura curricular se observó que algunas la dividen en bloques; uno introductorio o de asignaturas comunes, un segundo bloque de aspectos básicos de la licenciatura, y un tercer bloque de especialización, área temática o profesionalización.

En el capítulo cuarto se desarrolla un análisis comparativo con base en los elementos considerados en la teoría de la *curricula*. Se describen y comparan aspectos como la duración de estudios, número de créditos, estructura curricular,

existencia de troncos comunes, áreas de conocimiento, áreas de concentración, especializaciones, etc.

De esta forma la hipótesis sostenida en la tesis, que dice “Los cambios acelerados en la sociedad exigen adecuaciones en los fundamentos teóricos y conceptuales de las ciencias sociales que den respuestas adecuadas a los nuevos retos que se plantean, así como en la organización de la oferta académico-curricular de las instituciones de educación superior”, fue desarrollada y comprobada a lo largo de esta tesis.

En el primer capítulo se desarrolló el análisis de los fundamentos técnicos y conceptuales de las ciencias sociales; en el segundo se abordó la interacción entre realidad y ciencias sociales, ciencias sociales y sociedad: en el tercero se analizó cómo las instituciones de educación superior retoman a las ciencias sociales y buscan (capítulo cuarto) integrar una *curricula*, que responda a la realidad e intereses educativos.

El análisis de los modelos educativos, planes de estudio y programas, debe ser una tarea constante y cuidadosa en la que se responda adecuadamente a las realidades y a las necesidades económicas, políticas, sociales y culturales. De ahí que el ejercicio tendría que convocar a los especialistas en cuestiones educativas, pedagógicas, metodológicas y de las distintas áreas de conocimiento, en una amplia reflexión y debate sobre la pertinencia de los planes de estudio.

Consideramos que estudios como el presente se suman a este esfuerzo colectivo de revisar cómo se integran las estructuras curriculares en otras universidades del mundo así como las nacionales, buscándose en ello encontrar las lógicas a las cuales, en principio, estos planes estarían respondiendo. Además, el trabajo aquí presentado sirve como referencia o memoria para futuros debates y revisiones de los programas y planes de estudio.

Al término de este ejercicio entendemos que las ciencias sociales son complejas, dinámicas y cambiantes. Se observa que las diferentes instituciones de educación superior, de acuerdo a su propia visión, misión y objetivos; integran y ofrecen licenciaturas en ciencias sociales que destacan algunos aspectos formativos que le interesan a la propia institución. Se puede ver también que en

las diferentes regiones del mundo, por ejemplo en lo que podría denominarse anglosajón, las ciencias sociales responden a una visión más práctica, cuantitativa y de acción social, en tanto que las instituciones que no se insertan en esta visión anglosajona destacan aspectos más teóricos, metodológicos y de una visión crítica.

Para la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, el estudio realizado se suma a los propios diagnósticos disciplinares que dan cuenta del estado actual de las ciencias sociales en las cinco disciplinas que se imparten dentro de la misma. Así, esto se convierte en un instrumento de ayuda para comparar nuestros planes de estudio con otros de instituciones de educación superior nacionales e internacionales y, a partir de ello y del contexto de las realidades tanto externas como internas, ponderar los cambios o modificaciones que se requerirían en cada disciplina.

En este sentido, una de las lecciones más importantes que se obtuvo de esto, y debemos insistir en ello, es que la revisión de los planes de estudio debe ser un ejercicio constante porque la realidad tan compleja y cambiante así lo demanda. Debido a esto no podría hablarse de debilidades inmediatas en los planes y programas de estudio que obliguen a su revisión sino más bien guían a conducir debates y reflexiones permanentes sobre estos y su correspondencia con la realidad, su problemática y sus posibles soluciones.

Es por todo esto que habrá elementos de nuestros planes de estudio que, de acuerdo a los diagnósticos elaborados en las diferentes disciplinas de la FCPyS, coincidieron en señalar algunas fortalezas y debilidades en la formación profesional de los alumnos. Por ejemplo, entre las fortalezas cabe destacar la formación teórica profunda que ofrece la facultad, así como el esfuerzo en la formación metodológica y la generación de un espíritu crítico de la realidad pero con un ánimo constructivo

Entre las debilidades que podrían haberse identificado se encuentran las capacidades en el uso del lenguaje tanto escrito como verbal, el uso de tecnologías de la información y comunicación, el manejo de paquetería, la

ausencia de una formación cuantitativa más sólida, así como debilidades en los conocimientos históricos nacionales e internacionales.

De este modo, debe entenderse entonces que el ánimo renovador responde a la necesidad permanente de contrarrestar los planes de estudio con las realidades sociales y, en ese sentido se busca de forma ideal que los planes de estudio y sus contenidos se correspondan con aquellas. Esta situación no siempre se logra, y en caso de que lo haga es en determinados grados. Se concluye entonces que no existiría de este modo el plan de estudio perfecto sino aquel que busca responder de la mejor manera a las necesidades humanas.

A modo de reflexión general es importante recordar las palabras plasmadas en el Plan de desarrollo de la universidad 2011-2015, de la UNAM

Los procesos de enseñanza aprendizaje desde la escuela básica hasta la educación superior son sometidos a una competencia global que plantea nuevos retos a las instituciones educativas. Fortalecer la educación, trascender el conocimiento y generar oportunidades reales de participación de las sociedades en la política, la cultura, la economía y el desarrollo tecnológico son parte del mérito de las instituciones educativas, particularmente las de educación superior.²⁸¹

²⁸¹ UNAM, *Plan de desarrollo de la universidad 2011-2015*, México, 16 de mayo del 2012, p. 9.

Índice de cuadros y gráficas

Cuadro 1. Revoluciones científicas contemporáneas.....	16
Cuadro 2. Diferencias entre humanidades, ciencias formales y ciencias fácticas.	18
Cuadro 3. Clasificación de las ciencias sociales de Duverger	28
Cuadro 4. Población mundial y por áreas, 2015, 2030. 2050 y 2100, de acuerdo con la medium-variant projection.....	63
Cuadro 5. Características de la educación en diferentes épocas históricas	90
Cuadro 6. Elementos que ayudan a configurar la identidad de la universidad de acuerdo con épocas históricas	95
Cuadro 7. Enfoques sobre la internacionalización	110
Cuadro 8. El papel del especialista en currículo, del directivo docente y del docente en la gestión curricular.....	127
Cuadro 9. Origen de los cambios curriculares.....	129
Cuadro 10. Niveles o grados académicos	137
Cuadro 11. Idiomas	138
Cuadro 12. Temas de especializaciones/concentraciones en Administración Pública	150
Cuadro 13. Temas de especializaciones/concentraciones en Ciencia Política ...	151
Cuadro 14. Temas de especializaciones/concentraciones en Ciencias de la Comunicación.....	152
Cuadro 15. Temas de especializaciones/concentraciones en Relaciones Internacionales.....	153
Cuadro 16. Temas de especializaciones/concentraciones en Sociología	154
Gráfica 1. Duración de los estudios en Administración Pública.....	155
Gráfica 2. Duración de los estudios en Ciencia Política	156
Gráfica 3. Duración de los estudios en Ciencias de la Comunicación.....	157
Gráfica 4. Duración de los estudios en Relaciones Internacionales.....	158
Gráfica 5. Duración de los estudios en Sociología	159
Gráfica 6. Créditos en Administración Pública	160

Gráfica 7. Créditos en Ciencia Política.....	161
Gráfica 8. Créditos en Ciencias de la Comunicación	162
Gráfica 9. Créditos en Relaciones Internacionales.....	163
Gráfica 10. Créditos en Sociología.....	164
Gráfica 11. Distribución de cursos en Administración Pública.....	166
Gráfica 12. Distribución de cursos en Ciencia Política	168
Gráfica 13. Distribución de cursos en Ciencias de la Comunicación.....	170
Gráfica 14. Distribución de cursos en Relaciones Internacionales.....	172
Gráfica 15. Distribución de cursos en Sociología	173
Gráfica 16. Opciones de titulación en Administración Pública	175
Gráfica 17. Opciones de titulación en Ciencia Política	177
Gráfica 18. Opciones de titulación en Comunicaciones Internacionales	178
Gráfica 19. Opciones de titulación en Relaciones Internacionales.....	179
Gráfica 20. Opciones de titulación en Sociología	180
Gráfica 21. Seminarios en la oferta curricular total de Administración Pública ...	182
Gráfica 22. Seminarios en la oferta curricular total de Ciencia Política	183
Gráfica 23. Seminarios en la oferta curricular total de Ciencias de la Comunicación	184
Gráfica 24. Seminarios en la oferta curricular total de Relaciones Internacionales	185
Gráfica 25. Seminarios en la oferta curricular total de Sociología.....	186
Gráfica 26. Oferta curricular total nacional de Administración Pública	189
Gráfica 27. Oferta curricular total internacional de Administración Pública	191
Gráfica 28. Oferta curricular total nacional de Ciencia Política.....	193
Gráfica 29. Oferta curricular total internacional de Ciencia Política.....	195
Gráfica 30. Oferta curricular total nacional de Ciencias de la Comunicación	198
Gráfica 31. Oferta curricular total internacional de Ciencias de la Comunicación	200
Gráfica 32. Oferta curricular total nacional de Relaciones Internacionales	203
Gráfica 33. Oferta curricular total internacional de Relaciones Internacionales ..	205
Gráfica 34. Oferta curricular total nacional de Sociología	207
Gráfica 35. Oferta curricular total internacional de Sociología.....	209

Fuentes de consulta

Bibliografía

- Bauman, Zygmunt, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, México, Gedisa editorial, (Colección: Pedagogía social), 2008, 46 pp.
- Benejam Pilar, *et. al.*, *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos*, España, Editorial Laboratorio Educativo, GRAÓ, 2002, 132 pp.
- Briones, Guillermo, *Teorías de las ciencias sociales y de la educación: epistemología*, México, Trillas, 2006, 2ª ed., 198 pp.
- Casarini Ratto, Martha, *Teoría y diseño curricular*, México, Trillas, ITESM, 2013, 3ª ed., 253 pp.
- Castro Nogueira Luis, Miguel Ángel Castro Nogueira y Julián Morales Navarro, *Una invitación a otra sociología y sus aplicaciones prácticas*, España, Tecnos, 2013, 758 pp.
- Cid Capetillo, Ileana, "Introducción", en Ileana Cid Capetillo (compiladora), *Diversidad cultural, economía y política en un mundo global*, México, Coordinación de Relaciones Internacionales, FCPyS-UNAM, 2001, 9-12 pp.
- Corona Treviño, Leonel (coord.), *Educación superior en México: problemas y perspectivas ante la sociedad del conocimiento*, México, UNAM, Facultad de Economía, 2014, 255 pp.
- Cruz Feliu, Jaume, *Teorías el aprendizaje y tecnologías de la enseñanza*, México, Trillas, 2013, 231 pp.
- Dávila Pérez, Consuelo, "Presentación", en Ileana Cid Capetillo (compiladora), *Diversidad cultural, economía y política en un mundo global*, México, Coordinación de Relaciones Internacionales, FCPyS-UNAM, 2001, pp. 7-8.
- Della Porta, Donatella y Keating, Michael (eds.), *Enfoques y metodologías de las Ciencias Sociales. Una perspectiva pluralista*, España, Ediciones Akal, 2013, 398 pp.

- Díaz Barriga, Ángel y Teresa Pacheco Méndez (comps), *Evaluación y cambio institucional*, México, Paidós, Serie: Paidós educador, 2011, 227 pp.
- Díaz Barriga, Ángel, *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*, México, iisue educación, 2009, segunda edición, 159 pp.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida, et. al., *Metodología de diseño curricular para educación superior*, México, Trillas, reimp. 2013, 175 pp.
- Elster Jon, *Tuercas y tornillos. Una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales*, México, Gedisa editorial, (Serie: CLA·DE·MA), 2003, 178 pp.
- Escartín, Rosa M. y Juan Olivar (coord.), *Biblioteca Mexicana del saber universal*, España, editorial Emán, serie (historia de México), 255 pp.
- Esteban Moreno Rosa María (dir. y coord.) y Sara Vilma Menjívar de Barbón (coord.), *Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias. Investigación en primera persona: profesores y estudiantes*, España, Octaedro, (Colección: Educación universitaria), 2011, 254 pp.
- Gallo Miguel Ángel y Roberto Salgueiro, *Introducción a las ciencias sociales (2)*, México, Ediciones Quinto Sol, 2000, 157 pp.
- Gallo, Miguel Ángel y Roberto Salgueiro, *Introducción a las ciencias sociales (1)*, México, Ediciones Quinto Sol, 2005, 175 pp.
- Gimeno Sacristán, J., *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, España, Morata, novena edición, 2007, 421 pp.
- Gómez Isa, Felipe (director), *La protección internacional de los derechos humanos en los albores del siglo XXI* [en pdf], Humanitarian Net, Universidad de Deusto, Bilbao, España, 2004, 835 pp. Disponible en: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/27570.pdf>
- González Casanova, Pablo, *La universidad necesaria en el siglo XXI*, México, ERA, 2013, 167 pp.
- Grundy, Shirley, *Producto o praxis del currículum*, España, Ediciones Morata, (Colección: Pedagogía), 1987, 278 pp.
- Habermas, Jürgen, *La lógica de las ciencias sociales*, España, Tecnos, Serie: Filosofía y Ensayo, reimpresión, 2012, 506 pp.

- lafrancesco V., Giovanni M., *Currículo y plan de estudios. Estructura y planeamiento*, México, Nueva Editorial Iztaccihuatl, Magisterio Editorial, (Colección: Escuela transformadora), 2014, 174 pp.
- Kuhn, T. S., *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE, serie: Breviarios, 1999, 319 pp.
- Martínez Peinado, Javier, “La sociedad y las ciencias sociales: método y especialización”, en *Economía mundial*, Madrid, Mac Graw Hill, 1995, pp. 3-20.
- Martínez Ruiz, Héctor y Guadalupe Guerrero Dávila, *Introducción a las ciencias sociales. Con enfoques por competencias*, México, Cengage Learning, 2013, 264 pp.
- Morales Ramírez, Dámaso, “La desmitificación de la cultura global en el desarrollo humano”, en Ileana Cid Capetillo (compiladora), *Diversidad cultural, economía y política en un mundo global*, México, Coordinación de Relaciones Internacionales, FCPyS-UNAM, 2001, 85-90 pp.
- Pardinás, Felipe, *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*, México, Siglo XXI editores, 2012, 242 pp.
- Perinat, Adolfo, “La universidad y la globalización”, en Adolfo Perinat, *Conocimiento y educación superior. Nuevos horizontes para la universidad del siglo XXI*, España, Paidós, Serie: Temas de educación, Cap. 6, 2004, 158 pp.
- Popper Karl, et. al., *La lógica de las ciencias sociales*, México, Colofón, 2013, 143 pp.
- Retamozo, Martín, “Constructivismo: Epistemología y Metodología en las ciencias sociales”, en Enrique de la Garza Toledo y Gustavo Leyva, *Tratado de Metodología de las Ciencias Sociales*, México, FCE, 2012, 31 pp.
- Rizvi, Fazal y Bob Lingard, *Políticas educativas en un mundo globalizado*, Madrid, Morata, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de España, 2013, 279 pp.
- Romero Rodríguez, Leticia, *Educación y Ciencias Sociales. Ideas, enfoques y prácticas*, México, Plaza y Valdés, 2008, 333 pp.

- Solórzano Marcial, Carmen y Karla Valverde Viesca, “Introducción”, en *Experiencias Docentes en Ciencias Sociales para la Educación Superior*, México, SITESA, UNAM, 2009, 229 pp.
- Stenhouse, Lawrence, *Investigación y desarrollo del currículum*, España, Ediciones Morata, sexta edición, 2010, 319 pp.
- Torres, Jurjo, *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Madrid, Morata, (Colección: Pedagogía), sexta edición, 2012, 273 pp.
- Wallerstein, Immanuel (coord.), *Abrir las ciencias sociales*, México, Siglo Veintiuno Editores, 2013, 114 pp.
- Wallerstein, Immanuel, *Impensar las ciencias sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos*, México, Siglo XXI editores, CIICH, UNAM, (Colección: El mundo del siglo XXI), 2010, 309 pp.
- Wallerstein, Immanuel. *Historia de las Ciencias Sociales*, México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, 1997, 23 pp.

Documentos

- ANUIES, “La situación, tendencias y escenarios del contexto de la educación superior”, en *La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo* [en pdf], cap. 1, México, ANUIES, 2000, 267 pp. Disponible en: <http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/libros/Libro37.pdf>.
- Banco Mundial, *Construir Sociedades del Conocimiento: Nuevos Retos para la Educación Terciaria* [en pdf], Washington, DC, 2002, 245 pp. Disponible en: <http://siteresources.worldbank.org/TERTIARYEDUCATION/Resources/Documents/Constructing-Knowledge-Societies/CKS-spanish.pdf>
- Barnett, R., *Improving Higher Education* [en línea], núm. 4, vol. 26, Open University Press, diciembre, 1992, 472-475 pp. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/3447686?seq=1#fndtn-page-thumbnails-tab-contents>

- Briones, Guillermo, *Epistemología de las ciencias sociales* [en pdf], Bogotá, Colombia, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, diciembre, 2002, 233 pp. Disponible en: <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Epistemologia%20de%20las%20ciencias%20sociales.pdf>
- Comisión Nacional del Reino Unido para la UNESCO, *Una evaluación del Informe Mundial sobre las Ciencias Sociales: Desafíos y potencial*, [en pdf], Agosto 2015, 25 pp. Dirección URL: <http://www.unesco.org.uk/wp-content/uploads/2015/11/UKNC-Policy-Brief-20-Una-evaluaci%C3%B3n-del-Informe-Mundial-sobre-las-Ciencias-Sociales-Desaf%C3%ADos-y-potencial-20152.pdf>
- Cowen, Robert, “Last Past the Post: comparative education, modernity and perhaps post-modernity”, [en línea], en *Comparative Education and Post-Modernity*, núm. 2, vol. 32, Taylor & Francis, Junio, 1996, 151-170 pp. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/248993643_Last_Past_the_Post_Comparative_education_modernity_and_perhaps_post-modernity
- González Álvarez, Claudia María, *Teorías Constructivistas. Aplicación del Constructivismo Social en el Aula*, Guatemala, Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa en Educación Bilingüe y Multicultural, IDIE, OEI, Oficina de Guatemala, septiembre 2012, 64 pp. Disponible en: http://www.oei.es/formaciondocente/materiales/OEI/2012_GONZALEZ_ALVAREZ.pdf
- González-Moro, Ma. Elisa y Jesús Caldero Fernández, *Las ciencias sociales: concepto y clasificación* [en pdf], Zamora, Escuela Universitaria de formación del profesorado, 67-71 pp. Disponible en: <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/3279/3304>
- Ianni, Octavio, “Las ciencias sociales y la sociedad global”, en *Perfiles educativos* [en pdf], núm. 71, México, Universidad Nacional Autónoma de México, enero-marzo, 1996, 11 pp. Disponible en:

<http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Ciencias%20sociales%20y%20sociedad%20global.pdf>

- Ianni, Octavio, *Las ciencias sociales en la época de la globalización* [en pdf], 11 pp. Disponible en: <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/89.pdf>
- Knight, Jane, *Internacionalización de la educación superior*, [en pdf], 17 pp. Disponible en: <http://www.ugto.mx/internacional/images/pdf/4a.pdf>
- Lundgren, U.P., *Between hope and happening: Tex and context in curriculum*, Victoria, Australia, Deakin University Press, 1983, 57 pp. Disponible en: <http://trove.nla.gov.au/work/26999536?q&versionId=45834654>
- Martínez Matiella, Gastón, *Las ciencias sociales en el mundo actual* [en pdf], Panamá, 19 de abril de 1965, 9-16 pp. Disponible en: <http://www.salacela.net/pdf/15/articulo2.pdf>
- Mejía F., Roberto Armando, “Modernidad, capitalismo y ciencias sociales en la universidad”, [en pdf], 22 pp. Disponible en: http://www.uaeh.edu.mx/investigacion/productos/5020/mejia_modernidad_capitalismo_y_ciencias_sociales.pdf
- Peters, R. S., *The concept of Education*, [en pdf], London, Routledge and Kegan Paul, 1967, 18 pp. Disponible en: <http://www.imd.inder.cu/adjuntos/article/595/The%20Concept%20of%20Education.pdf>
- Picardo, Óscar, *El escenario actual de las ciencias sociales: la sociedad del conocimiento* [en pdf], El Salvador, Universitat Oberta de Catalunya, 2003, 17 pp. Disponible en: <http://www.uoc.edu/dt/20318/>
- Ramón Ferreiro, “El constructivismo social”, en *Más allá de la teoría: El aprendizaje Cooperativo* [en pdf], Nova Southeastern University, 14 pp. Disponible en: <http://www.redtalento.com/articulos/website%20revista%20magister%20articulo%206.pdf>

- Shaun, G., *Hermeneutics and education*, [en pdf], Nueva York, State University of N. Y. University Press, octubre 1992, 402 pp. Disponible en: http://www.academia.edu/14182078/Gallagher_S._1992._Hermeneutics_and_Education
- Taborda, Mirtha *et al.*, *Ciencias Sociales e interdisciplinariedad: Relación entre teoría y práctica* [en pdf], Argentina, Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, 1998, 15-25 pp. Disponible en: <http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/767/Ciencias%20sociales%20e%20interdisciplinariedad.pdf?sequence=1>
- UNAM, *Plan de desarrollo de la universidad 2011-2015* [en pdf], México, 16 de mayo del 2012, 44 pp. Disponible en: http://www.planeacion.unam.mx/consulta/Plan_desarrollo.pdf
- UNESCO, *Desafíos de la Universidad en la Sociedad del Conocimiento, Cinco Años Después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior* [en pdf], Paris, Comité Científico Regional para América Latina y el Caribe, diciembre, 2003, 31 pp. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422so.pdf>
- UNESCO, *Informe sobre las ciencias sociales en el mundo. Las brechas del conocimiento* [en pdf], México, UNESCO, 2011, 456 pp. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217366s.pdf>
- Valdés Cobos, Alberto, “Mirando al futuro: las ciencias sociales en un mundo globalizado” en *Debates teóricos* [en pdf], 24 pp.

Hemerografía

- Araya, Valeria y *et. al.*, “Constructivismo: orígenes y perspectivas”, en *Revista de Educación Laurus* [en pdf], núm. 24, vol. 13, Caracas Venezuela, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, mayo-agosto, 2007, 76-92 pp. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf>
- Bauman, Zygmunt, “El consumismo”, en *Criterios*, núm. 35, Centro Teórico-Cultural Criterios, La Habana, Cuba, 2006, pp. 5-16.

- Blanco, Christian y *et. al.*, “Evolución del constructivismo (desde una perspectiva constructivista)”, en *Revista Mad* [en pdf], núm. 23, Chile, Facultad de Ciencias Sociales, septiembre 2010, 43-54 pp. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/3112/311224771007.pdf>
- Carmona Granero, María, “La educación y la crisis de la modernidad. Hacia una educación humanizadora”, en *Revista de Artes y Humanidades* [en pdf], núm. 19, vol. 6, Maracaibo, Venezuela, Universidad Católica Cecilio Acosta, mayo-agosto, 2007, 134-157 pp. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1701/170118451008.pdf>
- Ducret, Jean-Jacques, “Dossier. El Constructivismo”, en *Revista Perspectiva* [en pdf], núm. 2, vol. XXXI, UNESCO, trimestral, junio 2001, 154 pp. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001249/124945so.pdf>
- Giménez, Gilberto, “El debate sobre la prospectiva de las Ciencias Sociales en los umbrales del nuevo milenio”, en *Revista Mexicana de Sociología* [en pdf], núm. 2, año 65, México, Instituto de Investigaciones Sociales, abril-junio, 2003, 363-400 pp. Disponible en: <http://www.ejournal.unam.mx/rms/2003-2/RMS03204.pdf>
- Hernández Requena, Stefany, “El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje”, en *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* [en pdf], núm. 2, vol. 5, UNESCO, octubre, 2008, 10 pp. Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf>
- Krotz, Esteban, “Hacia la recuperación del lugar de las ciencias sociales en la sociedad del conocimiento en México”, en *Revista Mexicana de Sociología* [en pdf], vol. 71, México, diciembre, 2009, 26 pp. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32119200004>
- López García, Carlos E., “Cosmovisión de la enseñanza en las ciencias sociales” en *Revista Perfiles Educativos* [en pdf], núm. 68, México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, abril-junio, 1995, 10 pp. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13206803.pdf>.

- Molano Barrero, Joaquín, “Las ciencias sociales como integración de saberes en la dimensión humana”, en *Revista Tabla Rasa* [pdf], núm. 7, Bogotá, Colombia, Universidad Nacional de Colombia, julio-diciembre, 2007, 275-303 pp. Disponible en: <http://www.revistatabularasa.org/numero-7/molano.pdf>
- Puga, Cristina, “Ciencias sociales. Un nuevo momento”, en *Revista Mexicana de Sociología* [en línea], núm. Especial, México, UNAM, diciembre, 2009, 104-131 pp. Disponible en: <http://www.ejournal.unam.mx/rms/2009-5/RMS009000505.pdf>
- Romero Castellanos, Rafael, “Modernidad, América Latina y ciencias sociales. La producción del conocimiento de la sociedad en América Latina”, en *Nómadas* [en pdf], núm. 19, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, julio-diciembre, 2008, p. 5. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/181/18101920.pdf>
- Serrano, J. M. y R. M. Pons, “El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [en pdf], núm. 1, vol.13, Murcia, España, Universidad de Murcia, 2011, 27pp. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v13n1/v13n1a1.pdf>
- Suasnabar, Claudio, “La institucionalización de la educación como campo disciplinar” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [pdf], núm. 59, vol. 18, D.F., México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, octubre-diciembre, 2013, 1281-1304 pp. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14028945012.pdf>
- Vessuri, Hebe, “Cambios en las ciencias ante el impacto de la globalización”, en *Revista de estudios sociales* [en pdf], núm. 50, Bogotá, septiembre-diciembre, 2014, 166-173 pp. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/815/81532439017.pdf>
- Wagner, Peter “Las ciencias sociales y el concepto de Estado en Europa occidental: estructuración política del discurso disciplinario”, en *El conocimiento y el Estado. Discurso de las ciencias sociales, conocimientos*

profesionales y políticas públicas [en pdf], UNESCO, (Colección: Dialéctica), trimestral, diciembre, 1989, pp. 563-564. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000846/084681so.pdf>

- Wittrock, Björn, “Las ciencias sociales y el desarrollo del Estado: transformaciones del discurso de la modernidad”, en *Revista Internacional de ciencias sociales. El conocimiento y el Estado. Discurso de las ciencias sociales, conocimientos profesionales y políticas públicas* [en pdf], UNESCO, (Colección: Dialéctica), trimestral, diciembre, 1989, 539-549 pp. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000846/084681so.pdf>

Ciberografía

- Admission Testing Service, “Thinking Skills Assessment”, [en línea]. Disponible en: <http://www.admissionstestingservice.org/for-test-takers/thinking-skills-assessment/> [Consultado: 29 de enero de 2016].
- Alcocer, Alberto, “Aplicaciones de las TIC a la sociedad”, en *SocieTIC.com* [en línea], Tecnología, 2008, Disponible en: <http://www.societic.com/2008/05/aplicaciones-de-las-tic-a-la-sociedad/> [Consultado: 18 de diciembre de 2015].
- ANU, “Bachelor of Political Sciences”, [en línea]. Disponible en: <http://programsandcourses.anu.edu.au/2016/program/BPLSC> [Consultado: 30 de enero de 2016].
- Barrón, Concepción, *et. al.*, “Currículum, formación y vinculación en la educación superior: tres ejes de investigación educativa”, en *Revista Digital Universitaria*, [en línea], 1 de febrero de 2010, vol. 11, núm. 2, Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.11/num2/art21/int21.htm> [Consultado: 27 de enero de 2016].
- Bridgestock, Laura, “QS World Ranking University by Subject: Methodology”, [en línea], 27 de abril de 2015. Disponible en: <http://www.topuniversities.com/university-rankings-articles/university->

[subject-rankings/qs-world-university-rankings-subject-methodology](#)

[Consultado: 28 de enero de 2016].

- Cambridge International Examinations, “Cambridge International AS & A Level. A guide for universities”, [en línea]. Disponible en: <http://www.cie.org.uk/images/177716-as-and-a-level-factsheet-.pdf> [Consultado: 29 de enero de 2016].
- CENEVAL, “EXANI-II®”, [en línea]. Disponible en: <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=1738> [Consultado: 29 de enero de 2016].
- Colegios Holandés Ochoterena, ¿Quiénes somos?, [en línea]. Disponible en: <http://www.colegioholandes.edu.mx/> [Consultado: 29 de enero de 2016].
- Department of Economic and Social Affairs, *World Population Prospects: The 2015 Revision* [en línea], New York, United Nations, 66 pp., Disponible en: http://esa.un.org/unpd/wpp/Publications/Files/Key_Findings_WPP_2015.pdf [Consultado: 17 de diciembre de 2015].
- EPCSG, “Admisión”, [en línea]. Disponible en: <http://septien.mx/licenciatura/aspirantes/admision/> [Consultado: 29 de enero de 2016].
- ETS, “About the GRE revised General Test”, [en línea]. Disponible en: http://www.ets.org/gre/revised_general/about/?WT.ac=grehome_greabout_b_150213 [Consultado: 29 de enero de 2016].
- GMAT, “About the GMAT exam”, [en línea]. Disponible en: <http://www.mba.com/global/the-gmat-exam/about-the-gmat-exam.aspx> [Consultado: 29 de enero de 2016].
- Grupo Reforma, “Las Mejores Universidades 2014”, [en línea], Marzo 2014, Disponible en: <http://es.slideshare.net/CiudadanosenRed/mejores-universidades-2014-reforma> [Consultado: 28 de enero de 2016].
- Grupo Reforma, “Las mejores universidades 2015”, [en línea]. Disponible en:

http://gruporeforma.reforma.com/interactivo/universitarios/mejores_universidades_2015/ [Consultado: 28 de enero de 2016].

- Grupo Reforma, “Metodología”, [en línea] Disponible en: http://gruporeforma.reforma.com/libre/offlines/pdf/datos/contenido_62.html [Consultado: 28 de enero de 2016].
- Harvard University, “Grade point average for undergraduate”, Student Handbook [en línea]. Disponible en: http://static.fas.harvard.edu/registrar/ugrad_handbook/current/chapter2/GPA.html [Consultado: 29 de enero de 2016].
- HyB, “El empirismo de John Locke. Resumen de sus ideas y filosofía política”, en *Historia y Biografías* [en línea]. Disponible en: http://historiaybiografias.com/hombres_ilustracion5/ [Consultado: 4 de agosto del 2015].
- IB, “Curriculum”, [en línea]. Disponible en: <http://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/curriculum/> [Consultado: 30 de enero de 2016].
- IB, “Understanding DP assessment”, [en línea]. Disponible en: <http://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/assessment-and-exams/understanding-ib-assessment/> [Consultado: 30 de enero de 2016].
- ITAM, “El examen”, [en línea]. Disponible en: http://aspirantes.itam.mx/medios_digitales/examen.html [Consultado: 29 de enero de 2016].
- Naciones Unidas, *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2015*, en *Naciones Unidas* [en línea], 72pp., Disponible en: http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf [Consultado: 15 de diciembre de 2015].
- Organización de las Naciones Unidas, “Declaración y programa de acción de Viena. 1993-Conferencia Mundial de Derechos Humanos”, en *ONU* [en línea], Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas, 2013, 59 pp., Disponible en:

http://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf [Consultado: 18 de diciembre de 2015].

- QS Top Universities, “QS World University Rankings by Subject 2015”, [en línea], Disponible en: <http://www.topuniversities.com/subject-rankings/2015> [Consultado: 28 de enero de 2016].
- QS Top Universities, “QS World University Rankings by Subject 2015 – Politics & International Studies”, [en línea]. Disponible en: [http://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2015/politics#sorting=rank+region="+country="+faculty="+stars=false+search=](http://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2015/politics#sorting=rank+region=) [Consultado: 28 de enero de 2016].
- QS Top Universities, “QS World University Rankings by Subject 2015 – Communication & Media Studies”, [en línea]. Disponible en: [http://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2015/communication-media-studies#sorting=rank+region="+country="+faculty="+stars=false+search=](http://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2015/communication-media-studies#sorting=rank+region=) [Consultado: 28 de enero de 2016].
- QS Top Universities, “QS World University Rankings by Subject 2015 – Sociology”, [en línea]. Disponible en: [http://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2015/sociology#sorting=rank+region="+country="+faculty="+stars=false+search=](http://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2015/sociology#sorting=rank+region=) [Consultado: 28 de enero de 2016].
- SAT, “About the SAT”, [en línea]. Disponible en: <https://sat.collegeboard.org/about-tests/sat> [Consultado: 29 de enero de 2016].
- Secretaría General, “Artículo 3.”, en *Reglamento General para la presentación de servicio social de la Universidad de Guadalajara*, [en pdf], Universidad de Guadalajara, capítulo primero, 2001, 9 pp. Disponible en: http://www.secgral.udg.mx/sites/archivos/normatividad/general/Reglamento_gPdelSS.pdf

- The ACT, “Description of the ACT”, [en línea]. Disponible en: http://www.actstudent.org/testprep/descriptions/?_ga=1.117857929.1494147664.1454137619 [Consultado: 29 de enero de 2016].
- UNAM, “100 años de la UNAM”, en *100 UNAM* [en línea], 2010, dirección URL: http://www.100.unam.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=108&Itemid=77 [Consultado: 12 de abril de 2016].
- UNESCO, “Las TIC en la educación”, [en línea], Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/> [Consultado: 25 de diciembre de 2015].
- Universidad de Guanajuato, “Guía EXHCOBA”, [en línea]. Disponible en: <http://www.ugto.mx/admision/descargar-guia-excoba-exhcoba/guia-exhcoba> [Consultado: 29 de enero de 2016].
- Universities Admission Centre, “Australian Tertiary Admission Rank (ATAR)”, [en línea]. Disponible en: <http://www.uac.edu.au/atar/> [Consultado: 30 de enero de 2016].
- Wilmoth, John citado en Agencias, “La vieja Europa: el 34% de la población tendrá más de 60 años en 2050, en *eitb.eus* [en línea], 30 de julio de 2015, Disponible en: <http://www.eitb.eus/es/noticias/sociedad/detalle/3388326/perspectivas-poblacion-mundial--informe-onu-julio-2015/> [Consultado: 17 de diciembre de 2015].
- Zemelman M. Hugo, *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas* [en línea], México, Instituto del Pensamiento y Cultura en América Latina, A.C. (IPECAL), 17 pp., Disponible en: <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf> [Consultado: 18 de diciembre del 2015].