

# UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA

---

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto  
Presidencial del 3 de abril de 1981



LA LÓGICA DE GESTIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN,  
TRADUCCIÓN, CONSUMO Y EVALUACIÓN DEL CURRÍCULUM

---

TESIS

que para obtener el Grado de  
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

presenta

LAURA ANGÉLICA BÁRCENAS POZOS

# ÍNDICE

RESUMEN .....	4
INTRODUCCIÓN.....	6
Planteamiento del problema .....	14
El caso de la Universidad Iberoamericana Puebla.....	14
La Nueva Estructura Curricular (NEC) .....	14
La Evaluación en la NEC .....	15
La UIA-Puebla en el contexto de las Instituciones de Educación Superior .....	17
Planteamiento del Problema .....	18
Objetivo General.....	23
Objetivos Particulares:.....	23
Justificación .....	24
Supuestos Hipotéticos .....	26
MARCO CONTEXTUAL.....	27
MARCO TEÓRICO .....	32
Estado del Arte .....	33
Antecedentes.....	34
Los Ochenta.....	34
Los Noventa.....	38
Currículum y Evaluación.....	42
El Currículo y sus Relaciones.....	49
Tipos de Currículum.....	51
Evaluación .....	55
Desarrollo histórico del concepto evaluación: .....	55
Cómo se evalúa.....	60

Cuál es la función de la evaluación .....	66
Evaluación del Currículum.....	67
Gestión, Innovación Educativa y Organización Educativa .....	77
Modelos Cualitativos de Evaluación Curricular.....	88
METODOLOGÍA.....	107
La investigación social .....	107
La hermenéutica y la interpretación .....	110
Postura pedagógica que guía esta investigación.....	112
El estudio de caso como propuesta para evaluar el currículum.....	114
Los Temas .....	120
Sujetos .....	123
Los Actores Centrales.....	123
Otros Actores “clave” que fueron fuente de información .....	123
Estrategias e Instrumentos para la Investigación.....	124
Cómo analizar la información para este estudio.....	126
RESULTADOS .....	131
Lógica de Gestión.....	134
Lógica de Gestión en relación a la Lógica de Construcción .....	136
Lógica de Gestión en relación a la Lógica de Traducción .....	156
La Lógica de Gestión en relación a la Lógica de Consumo .....	219
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	259
BIBLIOGRAFÍA .....	269
ANEXOS .....	277
GLOSARIO .....	277

## RESUMEN

Esta es una investigación que indaga si los aspectos de la gestión que desarrollan los actores del proceso educativo en una innovación, influyen en la forma en que ésta se lleva a cabo y cómo esto determina su éxito o fracaso.

La propuesta de Ruiz (2001) para el caso de proyectos curriculares, toma en cuenta tres lógicas, la de construcción, la de traducción y la de consumo, para lograr que los nuevos proyectos tengan éxito. En este trabajo se consideró que ésta sería más completa si se agrega la Lógica de Gestión, dividiendo la de traducción para enfatizar lo que corresponde a aspectos administrativos, económicos, de poder, control y conflicto, así como la comunicación de la propuesta y la formación de docentes al momento de construir y consumir el currículum.

La lógica de construcción según Ruiz (2001) se refiere a los elementos, filosóficos, ideológicos y políticos, que guían la propuesta curricular, basados en el tipo de hombre y de sociedad que se pretende lograr a través del proceso educativo. La de traducción considera la forma en que los actores han entendido la propuesta, y todos los elementos administrativos, económicos y de gestión que se requieren para echar a andar la misma, y la de consumo tiene que ver con la práctica en el aula de dicho proyecto curricular.

En este trabajo se analizó qué tanto la Lógica de Gestión tenía que ser tomada en cuenta o si no era necesario hacerlo porque no tiene una importancia radical. Al tratar de definir la Lógica de Gestión y lo que ésta incluye, se constató que tiene una total correspondencia con la literatura de cambio educativo y organización escolar (Fullan y Ball), por lo que se tomó en cuenta al momento de llevar a cabo el trabajo de campo.

Se realizó una investigación cualitativa, basándose en la propuesta de Stake sobre evaluación comprensiva y observando particularmente el aspecto de la gestión tomando como caso de estudio a la Universidad Iberoamericana Puebla (UIA-P). Esta institución

está terminando de implementar una nueva estructura curricular (NEC) trabajada con el resto de las universidades jesuitas del país.

Los resultados obtenidos reflejan que la Lógica de Gestión es de suma importancia y que es mejor separarla de la lógica de traducción pues corre el riesgo de ser fácilmente ignorada u obviada, por los actores del proceso, y de ser así, provocar que las nuevas propuestas de cambio educativo no tengan un buen desenlace y por lo tanto no logren un cambio significativo. Para el caso de la NEC y de la UIA-P ésta fue una nueva propuesta curricular que presentó muchos desajustes desde su construcción, y se dejaron de lado muchos aspectos de la traducción y la gestión por lo que el consumo no fue logrado con éxito.

## INTRODUCCIÓN

Las Instituciones de Educación Superior (IES) se están enfrentando en este inicio de siglo a una serie de factores cambiantes provocados en gran medida por el neoliberalismo de la década de los ochenta y la globalización de los siguientes años. Estos fenómenos, uno consecuencia del otro, han determinado las formas de vida actual, centrada en la competencia descarada e inhumana del mercado. La caída del muro de Berlín representa el inicio de la descomposición del capitalismo para llevarlo a una fase extrema de este sistema económico, polarizando a la sociedad mundial.

González Casanova, citado por Gandarilla (2004:36) afirma que: *“la globalización es un proceso de dominación y apropiación del mundo. Dominación tanto de estados como de mercados, de sociedades como de pueblos, que se ejerce en términos político-militares, financiero-tecnológico y socio-culturales”*.

México no ha escapado a la condición social que el mercado ha impuesto; por lo tanto las IES del país están contaminadas de este fenómeno. Esta “contaminación” no tiene necesariamente un enfoque negativo, pues el fenómeno de la globalización ha sido elemento de reflexión en las IES para buscar formas de enfrentarlo, tratando de colaborar en la construcción de sociedades más democráticas.

Esto se ve reflejado principalmente en nuevas formas de enfrentar la formación de los profesionales para que puedan insertarse de mejor manera en el mundo laboral, que cada vez es más competitivo. Por lo tanto las IES se han introducido en la construcción de proyectos curriculares que promuevan el desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes, entre otros aspectos, en los alumnos y al mismo tiempo les permitan generar una conciencia social sobre el mundo en el que les ha tocado vivir y sobre sí mismos.

Para lograr esto las nuevas propuestas curriculares deben estar centradas en el desempeño del alumnado, es decir en que desarrollen la capacidad de aprender a aprender y de ser cada vez más autónomos. Frigotto (2004:121) menciona de acuerdo a los consultores de recursos

humanos, cuáles deben ser las características del profesional del siglo XXI: *“lo que se espera del profesional del año dos mil, convergen en las siguientes características: flexibilidad, versatilidad, liderazgo, principios de moral, orientación global, toma de decisión, comunicación, habilidad para discernir, equilibrio físico y emocional”*.

Las diferentes y nuevas tendencias curriculares buscan incluir muchas de las características anteriormente mencionadas para responder a las necesidades de la formación de profesionales. Sin embargo, al menos en nuestro país, resulta que no se ha explorado suficientemente cómo llevar a cabo un diseño e implementación de programas curriculares que no sólo impliquen la formación estrictamente académica de los universitarios, sino que además involucre el desarrollo de competencias como las ya mencionadas.

Por otro lado, existe la necesidad permanente de preparar a los jóvenes estudiantes para el mundo laboral, necesidad que es la razón de ser de las IES. Lo que ha llevado a considerar que los programas deben tender, hacia su fase final, a ofrecer elementos de especialización o complementación en la formación, lo que implica la construcción de currículos cada vez más flexibles.

Al respecto la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES (2006:34) dice que: *“En relación con la docencia se encuentran tres desafíos: las transformaciones que en los formatos de conocimiento se están operando en las sociedades contemporáneas; la diversidad cultural del estudiantado y la necesidad de cambios en el desarrollo curricular. El tercero se refiere a las implicaciones curriculares de las salidas al mercado de trabajo. No es posible aplazar la generalización de diseños curriculares flexibles”*.

Según ANUIES tampoco hay elementos para diseñar y trabajar con la modalidad de propuestas curriculares flexibles, sin embargo existe cierta claridad de que esto implica un reordenamiento administrativo de la institución, así como una nueva forma de concebir la educación por parte de los académicos. Lo que implica la formación del profesorado.

Otro tema que según la literatura no puede obviarse se refiere a las formas de financiamiento a las IES públicas que se han dado en las últimas décadas en México. Rubio Oca<sup>1</sup> (2006) menciona que la asignación de subsidio a estas instituciones hasta el año de 1988 fue otorgado de acuerdo al número de estudiantes que ingresaban a las mismas, sin embargo esto ocasionó que hubiera un crecimiento desmedido de éstas y lo que contribuyó al decaimiento de su calidad. Justamente 1988 es un año clave pues representa la introducción de las políticas neoliberales al territorio nacional y el cambio de las políticas de financiamiento a las IES, asignándoles recursos a partir de entonces por el número de personas que laboran en ellas.

Sin embargo, tanto el Gobierno Federal como los Estatales otorgan subsidios adicionales, dependiendo del desempeño de las IES. Este desempeño está determinado por la calidad que se ofrece; y la calidad está evaluada por instancias acreditadoras y certificadoras que valoran lo que una institución viene realizando.

Al respecto ANUIES (2006:37) dice que: *“Considerando que la calidad es un propósito transversal, permanente y compartido de la educación superior, la ANUIES reitera su compromiso para impulsar programas y acciones tendientes al mejoramiento de la calidad en todos y cada uno de los procesos educativos, administrativos y de gestión institucional. Aprecia también la necesidad de ampliar y mejorar la evaluación como un instrumento para orientar y asegurar la calidad. El desarrollo de mecanismos de evaluación y el de la cultura respectiva son avances irrenunciables, pero se requiere transitar a evaluaciones más productivas que aseguren pertinencia y eviten redundancias. Es necesario construir un renovado sistema de evaluación que contribuya a la mejora educativa. Para ello se deberá combinar la evaluación externa, bien diseñada y la realizada, con evaluaciones a cargo de las propias IES”*.

---

<sup>1</sup> Julio Rubio Oca tuvo a su cargo la redacción del documento para un estudio comparado que se desarrolló desde la OCDE para la década 1995-2005 y ocupaba el puesto de Subsecretario de Educación Superior de la SEP a nivel nacional.



Por su parte Observatorio Ciudadano<sup>2</sup> hace ver que el Programa Nacional de Educación 2001-2006 tenía como objetivo proporcionar una educación de calidad, definiendo calidad para cada nivel educativo, quedando así la que se refiere a la educación superior: *“En el nivel superior la noción de calidad se proyecta diferenciadamente sobre el sistema y los programas. Un sistema de buena calidad es definido en términos de su contribución a la satisfacción de necesidades del país y por su capacidad de atención a la demanda, mientras que un programa de buena calidad se caracteriza por sus atributos de pertinencia y eficacia”* (2003:1)

También reflexiona sobre lo que se observa de un programa o un sistema para decir que es de calidad, asegurando que hay quien da prioridad a los insumos, otros hacen énfasis en los procesos y dinámicas cotidianos de la interacción educativa y que además hay quien considera que los resultados del proceso es lo que determina si un programa o un sistema es de calidad.

Como se mencionó en párrafos anteriores la calidad está valorada por instancias, casi siempre externas a la institución. Esta valoración es mejor conocida como evaluación que se ha visto como un elemento decisivo para mejorar la calidad. El mismo documento de Observatorio Ciudadano invita a reflexionar sobre la pertinencia de considerar así a la evaluación y dice: *“la evaluación debería servir, en cambio, para brindar elementos de diagnóstico y crítica que permitan adecuar el sistema para la solución de rezagos y el mejoramiento de resultados, lo que implica evitar la relación unívoca entre evaluación y recursos”*. (2003:3) Y hace énfasis en los vicios que se generan a partir de ver a la evaluación vinculada a la obtención de recursos, aunque menciona que favorece la dedicación al trabajo para el logro de los indicadores previamente establecidos.

---

<sup>2</sup> Observatorio Ciudadano es una Asociación Civil (OCE) fundada en 1999, que ha logrado constituirse como un espacio social para la observancia crítica y el análisis de la crítica política educativa, contribuyendo a la formación de una opinión pública mejor informada, responsable y promoviendo la participación activa en la discusión de asuntos relacionados con la educación nacional, así como el acercamiento con las autoridades educativas demandando el esclarecimiento de sus políticas y acciones.

Las IES privadas\* están siendo impulsadas por todo lo que se ha mencionado en este apartado. Requieren demostrar su calidad, buscan ser evaluadas por instancias acreditadoras y certificadoras; están afectadas por las condiciones globales, tienen que dar respuestas a las necesidades sociales y están implicadas en una competencia sin precedente con las otras instituciones privadas e incluso públicas.

Considerando que la parte fuerte de muchas de estas instituciones es la docencia, debido a que no tienen recursos para la investigación y la difusión de la cultura, hacen grandes esfuerzos por ofrecer programas académicos de calidad, siendo promotores de nuevas estrategias docentes e incluso incursionando en la implementación de propuestas curriculares innovadoras.

Sin embargo, tanto las instituciones públicas como privadas no cuentan con los elementos suficientes para llevar a cabo propuestas de innovación en los que se incluyen diseños curriculares que respondan a las necesidades del momento y que han sido en numerados en esta introducción, por lo que se hace importante y necesario indagar cuáles son las mejores formas para que estos diseños, así como modos de implementación, incluyan el desarrollo de competencias, que sean flexibles y que pretendan dar respuesta a las necesidades sociales a través de la formación de su estudiantado.

Además como Espeleta (2000:104) lo indica, hay mayor preocupación de parte de las autoridades por el diseño y la planeación de las propuestas, pero no así por la implementación, sin tomar en cuenta aspectos de la gestión que se vuelven necesarios para la operación de las mismas; así que la autora dice; *“las disciplinas presumiblemente más próximas a la gestión –política educativa, administración y organización escolares- refieren sus aportes hacia las discusiones de sus campos de origen (la política y la administración) o bien hacia el análisis del cuerpo jurídico y normativo que regula el funcionamiento del sistema y de las escuelas, entendidas éstas como unidades homogéneas.*

---

\* Se hace notar que se considera que no todas las IES privadas presentan las condiciones aquí presentadas, sin embargo aquellas de prestigio se muestran preocupadas por lo mencionado en este párrafo.

*Si bien se discute la pertinencia de conocer este marco, que además importa para la gestión, llama la atención en cambio la ausencia de su complemento: el del nivel de la acción que es justamente el propio de la gestión”.*

Del mismo modo varios autores mencionan que hay una separación entre los aspectos educativos y la gestión dentro de las instituciones educativas de las que la IES no son la excepción, este distanciamiento, ocasiona una serie de conflictos, que agrandan la brecha, perjudicando los procesos académicos y la innovación educativa en esta época en donde el cambio es una característica, pues la gestión no corresponde con las intencionalidades educativas de las instituciones escolares.

Por otro lado Granja (2000), asegura que al interior de las teorías pedagógicas no se consideran los asuntos de la gestión o bien no han sido considerados suficientemente. Sin embargo cree que en el terreno de la sociología que estudian a las organizaciones, entre ellas a las escolares, la gestión sí está presente como un factor específico que ayuda a entender las complicaciones que presenta la ejecución de proyectos y políticas dentro de las instituciones educativas.

Por el contrario Ball (1987) piensa que la sociología no se ha ocupado suficientemente de los asuntos de la gestión dentro de la organización escolar, incluso que esta disciplina ha evitado realizar investigación al respecto por las características que presentan este tipo de organizaciones, como el hecho de que al mismo tiempo que son jerárquicas, están controladas por sus miembros y son comunidades profesionales por lo que albergan estrategias de control diversas y contradictorias, complejizando los asuntos relativos a la gestión.

Igualmente Furlán y colaboradores (2000) dicen que a partir de sus experiencias en procesos de innovación curricular, piensan que los actores, así como diversos aspectos de la institución escolar no trabajan en función de la propuesta de cambio. Asegura que los intereses y comportamientos de los diversos sujetos entre los que se incluyen

administradores, directores, alumnos y docentes, lejos de converger en función de la innovación ocasionan conflictos de muy variados tipos.

A partir de lo mencionado por Ball y de la experiencia de Furlán, éste último considera que debe desarrollarse una línea de investigación en donde haya una relación entre los estilos de gestión, los proyectos y las prácticas curriculares principalmente, aunque pueden incluirse otras propuestas innovadoras que impliquen cambios significativos en la organización escolar. Sin embargo al buscar investigaciones que hayan trabajado sobre estos aspectos se observó que prácticamente no existen; o se refieren al diseño, implementación y evaluación del currículum, o hablan sobre la gestión y las implicaciones de ésta en la vida de las organizaciones escolares; habiendo encontrado sólo algunos trabajos en los ochenta en donde haya una convergencia entre procesos de gestión y evaluación curricular, sin embargo no ponen la mirada entre la gestión y la construcción, traducción, así como consumo del currículum, y que consideren al proceso curricular como innovación educativa.

Por lo tanto se pensó que era necesario realizar una investigación donde se relacionaran, proyectos de innovación y organización escolar con aspectos de la gestión que permitan valorar qué tan importante es que la gestión y la práctica curricular coincidan en sus intencionalidades para lograr que las propuestas de innovación y cambio educativo se logren de manera efectiva, en un mundo donde la innovación está presente y para que las instituciones educativas no queden al margen de ésta.

Así que en el primer apartado de este trabajo se presenta el planteamiento del problema que ha guiado esta investigación, así como los objetivos y los supuestos hipotéticos de la misma. En el segundo, se establece el contexto y se hace una sustentación teórica de los principales aspectos que están relacionados con la misma, como son currículum, evaluación y algunas corrientes de evaluación curricular que son cercanas a lo que en este trabajo se hizo, además se incluyen aspectos relacionados con propuestas de innovación y cambio educativo, así como de organización escolar, sin dejar de sustentar qué se entiende por gestión.

En el tercer apartado se plantea la estrategia metodológica que se siguió en la investigación, describiendo la evaluación comprensiva de Stake, que es el modelo utilizado para realizar este trabajo. En el cuarto apartado se presentan los resultados, en una narrativa que describe el fenómeno estudiado, para comprender lo sucedido y valorar que la Lógica de Gestión tiene un peso transversal en la construcción, traducción, consumo y evaluación del currículum.

Mostrando que los aspectos propios de la organización escolar y cambio educativo están relacionados con la Lógica de Gestión, además de que es uno de los factores que determinan las posibilidades de éxito de una propuesta curricular, ésta inicia propiamente desde que la idea curricular se gesta. Otro de los aspectos importantes que se destacan en los resultados es el cambio de una cultura institucional que incluya los nuevos aspectos del currículum, haciendo hincapié principalmente en la formación de docentes, sin embargo no debe limitarse sólo a ésta. Igualmente resulta importante el hecho de que las interacciones sociales determinan la forma en que operará una propuesta de cambio y que éstas dependen de lo que los actores hayan comprendido de dicha innovación. Finalmente se presentan las conclusiones.

## **Planteamiento del problema**

En este apartado se hace un breve recorrido sobre cómo surgió la propuesta de innovación que se ha elegido como caso de estudio para analizar si se requiere del apoyo de la gestión para lograr que éstas se implementen con éxito, además de justificar las razones de este estudio, para describir el planteamiento del problema, los objetivos de la investigación y los supuestos hipotéticos que han servido como guía y base de este trabajo.

## **El caso de la Universidad Iberoamericana Puebla**

El Sistema Universitario Jesuita (SUJ) inició en 1999 una revisión de la estructura curricular existente que era vigente desde la reforma académica de 1973-1974. A partir de un extenso análisis del mismo, una profunda reflexión de académicos, alumnos, exalumnos, coordinadores, etc. y un serio estudio con los empleadores; se decidió elaborar un Nuevo Modelo Curricular estructurado por tres elementos: competencias, dimensiones y áreas; dando como resultado la Nueva Estructura Curricular (NEC).

## **La Nueva Estructura Curricular (NEC)**

Los homólogos del SUJ que participaron en el diseño de la NEC decidieron la incorporación de competencias porque se pretendía centrar los procesos educativos en los alumnos y su aprendizaje, dado que las tendencias educativas mundiales se estaban encaminando hacia este enfoque. Las universidades jesuitas en México han guardado la característica de estar a la vanguardia en lo referente a procesos educativos y se consideró que era la mejor forma de abordar los procesos académicos en estas instituciones.

Al momento del diseño curricular se sabía que abordar el currículo desde el enfoque de competencias implicaba modificar toda la estructura curricular, es decir el rol del profesor, la planeación de cursos, la integración de mapas curriculares, la seriación entre

asignaturas, la intencionalidad de los procesos, entre otros. Todas estas modificaciones llevaron a diseñar un modelo que, además de las competencias, incluyera una serie de elementos que hicieran posible las intencionalidades de la NEC y que lo fueran convirtiendo en un modelo novedoso.

Es pertinente mencionar que la Universidad Iberoamericana-Puebla (UIA-Puebla) se lanzó a diseñar estrategias propias que favorecieran el logro del modelo educativo que la NEC menciona en los documentos que la sustentan. Finalmente en Otoño 2005, se echó a andar la NEC, que ha empezado a mostrar sus frutos, pudiendo ser observados a través de algunos de los productos de aprendizaje de los estudiantes así como en la forma en que estos han defendido los mismos mostrando avances en el desarrollo de sus competencias.

Sin embargo, también han surgido elementos administrativos, académicos y prácticos que no fueron previstos al momento de su creación y que han obstaculizado la implementación de la NEC. Por otro lado, el logro de resultados positivos ha sido en desniveles, observándose que hay Licenciaturas en las que los resultados van más allá de lo que se esperaba, mientras que otras han tenido resistencias de profesores y alumnos para que la estructura curricular se lleve a cabo como fue diseñada.

Entonces se ha concluido que debe haber algunos elementos que han marcado una diferencia a la hora de ponerla en marcha, por ejemplo, la forma como han concebido la NEC los actores del proceso educativo, las estrategias que implementaron para alcanzar los propósitos (lo hayan conseguido o no), las interpretaciones que han hecho de la propuesta, así como el modo en que se han relacionado a partir de estas concepciones e interpretaciones, la forma en que se organizaron, los mecanismos en los que el poder y el control fueron establecidos, entre otras cosas.

## **La Evaluación en la NEC**

Se considera importante hablar de lo que en la NEC se ha denominado el Área de Síntesis y Evaluación (ASE) por el papel sustantivo que juega dentro del proceso formativo de los

estudiantes en la nueva propuesta curricular, además de que será un elemento clave para esta investigación.

En el Marco Pedagógico se hace mención al propósito de esta área y dice: *“El Área de síntesis y evaluación tiene el objetivo de ofrecer espacios en tres diferentes momentos de la licenciatura con fines de recuperación, síntesis, integración y evaluación de los aprendizajes tanto profesionales como humanos y de vinculación social - es decir en las tres dimensiones del currículum”* (Marco Pedagógico. Mayo, 2003-30).

Dentro de la estructura curricular el ASE es una asignatura que carece de contenido y por lo tanto requiere de un diseño particular para lograr que los alumnos se den cuenta de lo que ha sucedido en su proceso y tengan elementos de recuperación para continuar con su proceso. Dentro del mapa curricular se encuentra en el tercero, sexto y octavo semestres de cada plan de estudios.

Podría decirse que el ASE es un alto en el camino del proceso de formación profesional del alumno para que éste muestre a la comunidad universitaria cómo ha sido cuantitativa y cualitativamente su avance en lo que se refiere a su formación profesional, reflexione sobre esto y sobre lo que le queda por avanzar. Además esta reflexión le permitirá ir trazando una trayectoria para los siguientes periodos académicos así como para su vida laboral, académico y personal.

Todos los departamentos realizaron reuniones para llevar a cabo el diseño de ASE I que ya se implementó en otoño de 2006, el ASE II tuvo diferentes procesos pues hay departamentos en donde han seguido trabajando de manera colegiada, mientras que en otros lo están haciendo por programa académico, la puesta en marcha de esta asignatura se llevó a cabo en otoño de 2008 y en el caso de ASE III cada licenciatura lo está haciendo de manera independiente, aunque en algunos departamentos hay coordinadores del Área de Síntesis y Evaluación que cuidan el proceso, éste ha sido implementado entre otoño de 2009 y primavera de 2010.



## **La UIA-Puebla en el contexto de las Instituciones de Educación Superior**

Por otro lado, se encuentran las políticas que sobre evaluación se han ido estableciendo en la última década en las instituciones de educación superior y que, como ya se ha mencionado, son resultado de los procesos de la globalización. Es necesario certificarse y acreditarse para demostrar la “calidad” de la institución, sin embargo estos procesos de evaluación han tenido una gran carga cuantitativa dejando de lado las razones fundamentales por las que los procesos arrojan esos números, que sólo es posible comprender a través de un análisis cualitativo.

La misma UIA-P ha entrado en un proceso de evaluación de lo académico al que se ha llamado “Revolución Académica” con la intención de mostrar a la sociedad los avances que se están teniendo y prepararse para las ya mencionadas acreditaciones. Cada vez más se hace referencia a que es necesario mostrar quién es quién en lo que se refiere a instituciones de educación superior.

Sin embargo, los diez indicadores de calidad que se han determinado para la evaluación de los procesos académicos dentro de la UIA-P, son principalmente de corte cuantitativo, cuántos egresan, cuántos ingresan, cuántos desertan, qué calificaciones se asientan, cuántas acreditaciones se obtienen, además de otras. Lo que no se considera negativo dado que esto está llevando a la institución a una cultura de la evaluación y las autoridades están contemplando la necesidad de implicarse en procesos más cualitativos para mostrar a profesores y alumnos por dónde trabajar para incrementar la calidad de lo académico.

Como se aprecia, la UIA-P está inmersa en la dinámica de evaluación que han afectado a las IES en el país y se siente en la obligación de demostrar y demostrarse qué es lo que está haciendo bien y qué es lo que le falta por mejorar. Estando la NEC en proceso y con las ventajas y desventajas que ya se han mencionado, se considera que existe la necesidad de verificar hasta dónde la propuesta curricular, que además es una innovación, ha sido un acierto o qué es necesario cambiar o modificar, o como los aspectos de la gestión la han

afectado, todo con la única intención de que la UIA-P siga siendo una institución de prestigio en la entidad.

Por todo lo anterior se hace necesario iniciar un proceso de valoración acerca de las circunstancias en que se desarrolló la construcción conceptual de la NEC, así como los planes de estudio, cómo se realizó la traducción de la propuesta de innovación y cómo se llevó a cabo el consumo de la misma, sin dejar de omitir cómo se fue realizando la gestión desde que se inició el diseño de la propuesta, a partir de un corte más cualitativo que permita verificar cuáles han sido las formas de interacción y mediación generados entre los actores del proceso a partir de las interpretaciones que estos han hecho sobre la propuesta de la NEC y cuáles de éstas han favorecido las intencionalidades de la propuesta curricular.

Esta búsqueda, pretende comprender cómo se ha diseñado e implementado una propuesta curricular, lo que implicará hacer una revisión profunda sobre el significado de currículo y las lógicas de construcción, traducción y consumo que plantea Ruiz (2001), agregándose el tema de la gestión y cómo este aspecto, poco considerado, puede impactar en una propuesta curricular innovadora como la NEC, considerando que las IES están en permanente cambio para mantenerse actualizadas.

## **Planteamiento del Problema**

Haciendo un análisis de lo que ha sucedido en materia de evaluación curricular en México en los últimos veinte años, se observa que las tendencias de las políticas mercantilistas inundaron el mundo de la educación. En esto años, muchos de los procesos de la evaluación curricular transitaron de una tendencia crítica y social a una tendencia pragmática.

Esto obedece en parte al impacto que producen las políticas públicas en materia de Educación Superior en las propias instituciones, es posible que las nuevas administraciones hagan propuestas de cambio sobre la forma de asignar el presupuesto a las IES públicas sin considerar del todo aquello que venían realizando; cambiando el rumbo de las acciones de estos centros de estudio sin tomar en cuenta las dinámicas propias de los mismos. Es

importante mencionar que el rumbo que toman las IES públicas, marca en gran medida el rumbo de las IES privadas.

Los procesos, de acuerdo a la literatura analizada, han sido dejados de lado como objeto de estudio de las propuestas curriculares y de innovación, como si las personas, o como se les llama, los actores del proceso no fueran seres pensantes que analizan, interpretan, sacan conclusiones, interactúan, generan conflictos, desarrollan poder, así como control y le dan sentido al diario accionar en las instituciones.

Sin embargo, se considera que es posible que las políticas públicas centren la evaluación del currículum en los resultados más que en el proceso, porque esto es menos costoso y menos problemático, además de que la evaluación se realiza en menos tiempo. Aunque no puede olvidarse que los procesos son la parte fundamental y sustancial de la institución educativa. Se entiende como proceso, todo lo que sucede al momento de diseñar e implementar el currículum en una institución, y cuando se dice todo lo que sucede se hace referencia a las interacciones que se dan entre los actores para que el currículum cobre vida.

Es deseable pensar que, posiblemente se busque ver al currículum como producto, es decir como plan de estudios, o bien como el resultado de la aplicación de este plan, porque se ven los efectos del proceso. Si es así, es salvable la postura de quienes ven al currículum como producto, sin embargo es difícil ver un punto sin apreciar la pintura. Para valorar apropiadamente un producto, será siempre necesario analizar el proceso que lo hizo posible.

Esta investigación busca observar, analizar y comprender una parte del proceso curricular en la UIA-Puebla, después de que en el 2005 se echó a andar la nueva propuesta curricular, que como ya se mencionó en párrafos anteriores tiene como una de sus intenciones promover el desarrollo de competencias. Esta parte se refiere a cómo se adaptaron, transformaron o diseñaron aspectos de la gestión para favorecer que la construcción de la propuesta fuera traducida de manera adecuada y llegara así a un consumo que le permitiera ser una propuesta innovadora exitosa o al menos efectiva.

Por lo que esta investigación puede llegar a tener un carácter altamente significativo por un lado porque las políticas públicas sobre educación, cada vez más se centran en propuestas curriculares basadas en el desarrollo de competencias y en la implementación de currícula flexibles. Jiménez (2002) hace la recomendación a la UNAM de enfocarse a este tipo de propuestas curriculares después de una investigación sobre cómo se han construido los currícula en esta casa de estudios en los últimos años; argumentando que estos son sumamente rígidos y que no se adaptan al acelerado avance del conocimiento científico.

Es sabido de todos que los programas de Educación Básica ya están funcionando formalmente bajo este esquema y algunas instituciones públicas de la Educación Superior también ya están operando bajo este enfoque. En la misma dirección conocemos que varias IES privadas han iniciado el diseño e implementación de programas con esta perspectiva, por lo que este estudio pretende conocer como los aspectos de la gestión están involucrados y afectan en el diseño, traducción y puesta en marcha de futuras propuestas similares, pues éstas representan un cambio educativo. Esto y el análisis hecho anteriormente, llevó a considerar que en este estudio se busque comprender qué sucedió con la gestión en la UIA-P en el momento de la construcción, traducción y consumo de una propuesta curricular innovadora y cómo esto afectó al proceso educativo que implicaba la NEC.

Una primera percepción que se tuvo sobre esto fue que se hizo una breve consulta a profesores, coordinadores y directivos para saber si los académicos notaban diferencias significativas y cualitativas ente los estudiantes del anterior plan de estudio y los del nuevo plan al llegar al tercer semestre (momento en que los alumnos del nuevo plan vivieron el momento de síntesis y evaluación). Unos afirmaron encontrar diferencias y consideran que son efecto de la NEC, otro grupo de académicos afirma que sí ha habido cambios pero que no pueden adjudicarse a los nuevos planes de estudio, mientras otros más aseguran no identificar diferencias. A continuación los testimonios.

*“Los alumnos NEC tienen más disponibilidad para hacer trabajos y tareas de manera más creativa, tienen una actitud más abierta y en general observo que tienen muy aventajado su desempeño autónomo. En general son más participativos, entusiastas y tienen gran disponibilidad para emprender actividades de aprendizaje.*

*Lo anterior no significa que entre mis alumnos del Plan Santa Fe II no encuentre alumnos con las anteriores cualidades, sólo que en los alumnos NEC estas características están más generalizadas”*

Profesor de Tiempo

*“Creo que no es el plan de estudios, son los alumnos principalmente el factor de diferencia”*

Coordinador de Programa Académico

*“Con toda honestidad te puedo decir que no encuentro ninguna diferencia cualitativa ni cuantitativa entre unos y otros”*

Director del Departamento

Por otra parte fue igualmente notorio darse cuenta que las diferencias encontradas entre los estudiantes no eran igualmente significativas entre alumnos de una licenciatura y otra. Es decir, en algunas licenciaturas se notaban avances en los alumnos que habían sido considerados como deseables al momento de diseñar la NEC y en otras, más que avances se habían notado resistencias por parte de los propios alumnos, incluso, para llevar a cabo el ya mencionado momento de síntesis y evaluación.

Entonces se empezó a cuestionar qué era lo que había sucedido en una licenciatura y en otra, si las bases de la estructura curricular eran prácticamente las mismas. La intuición fue marcando algunos rumbos. Uno es el que hace referencia a la forma en que las personas han concebido o interpretado la nueva propuesta curricular, otra a las interacciones sociales que se han generado entre los actores del proceso a partir de la interpretación que han hecho de la nueva propuesta, además se observó que podía haber diferencias entre la forma en que se organizaron en un departamento y otro, así como que posiblemente, las normativas, políticas, ejercicio del poder y formas de control podían a nivel institucional haber influido de diferente manera en los diversos actores provocando distintas formas de llevar a cabo el consumo y la puesta en marcha. Esto último está relacionado con lo que Ball (1987) llama micropolítica de la organización escolar.

Lo que se quiere decir es que se considera que ha habido una implementación cualitativamente diferente en las diferentes licenciaturas y que aparentemente ha determinado el éxito o fracaso de la nueva propuesta curricular, esto como producto de un

proceso de gestión con características particulares. Por lo que se ha considerado que es necesario indagar cómo han sido desarrolladas estas acciones que se traslapan y si efectivamente determinan el éxito o fracaso de la nueva propuesta curricular.

Esto puede deberse a que los actores del proceso, es decir: alumnos, profesores, coordinadores, directores de departamento, técnicos y administrativos han asumido una postura frente a la nueva propuesta curricular y ésta depende de sus creencias sobre la educación, el conjunto de experiencias que como alumnos y docentes han vivenciado, de las interacciones que han experimentado en el pasado, entre otras; en pocas palabras se habla de una historia ya creada que es cuestionada al enfrentarse a la nueva propuesta.

Como ejemplo de estas diferencias conceptuales entre los actores es el que muestra Díaz Barriga (2005:82) al señalar los puntos principales que pudieron identificarse en un análisis que se realizó en la década pasada sobre los procesos de investigación curricular en México y afirma que: *“las agendas separadas entre los académicos y los estudiosos del currículo, interesados en la deliberación teórica, la historización y comprensión de los procesos curriculares en un plano más bien local y casuístico y los intereses manifiestos por las administraciones a cargo de las instituciones educativas, centrados en la búsqueda de respuestas eficientes y a corto plazo de los problemas prácticos que se enfrentan en las instituciones educativas, de cuya efectividad dependen cada vez más sus posibilidades de obtener financiamiento y lograr la acreditación de sus programas”*.

Aunque la UIA-Puebla no recibe financiamiento público, se encuentra atrapada en el mundo de acreditaciones y certificaciones. Por lo que será importante comprender cómo esta tensión ha influido en la significación que se construyó de la NEC y cómo ha sido resuelta por los actores, pero sobre todo si ha tenido una respuesta.

De acuerdo a lo establecido por Pichón Riviére (1985) siempre habrá una resistencia a un cambio que obligará a regresar a las formas acostumbradas antes de implicarse en un cambio real, sobre todo cuando la propuesta curricular está involucrando un cambio de fondo y no sólo de forma.

Finalmente es importante hacer notar que se ha visto el producto de lo que es propiamente una misma propuesta, observándose resultados opuestos. Lo que ha llevado a considerar que la clave está en el proceso y que por lo tanto es necesario regresar a una propuesta de investigación centrada en lo que sucede en la interacción del proceso educativo de una propuesta de cambio educativo como puede ser la construcción, traducción, gestión y consumos de un proyecto curricular, para después explicar el producto o resultado. Para dar cauce a las acciones de indagación se establece la siguiente pregunta central:

**¿Los elementos de la Lógica de Gestión tienen una función transversal a la construcción, traducción y consumo de un proceso de innovación educativa?**

## **Objetivo General**

Así mismo se plantea como objetivo general:

Comprender el efecto que los elementos de la Lógica de Gestión tienen en la construcción, traducción y consumo de un proceso de innovación educativa como puede ser el de una propuesta curricular, a partir de las interpretaciones de los distintos actores del proceso educativo.

## **Objetivos Particulares:**

También se derivaron algunos objetivos particulares:

Establecer cuáles son los elementos de la gestión que están presentes en toda organización educativa, principalmente cuando se trata de una propuesta de innovación educativa.

Analizar cómo se llevó a cabo la gestión de una propuesta de innovación desde su construcción, hasta su consumo, pasando por su traducción, desde la perspectiva de los actores.

Indagar cómo la influencia de los elementos de la gestión como son poder, control y conflicto afectan las intencionalidades de una propuesta de innovación educativa en sus diferentes fases de construcción, traducción y consumo.

## **Justificación**

Como ya se ha mencionado en la introducción, diferentes autores tanto nacionales como extranjeros, reconocen que hay un divorcio entre los procesos académicos y los de gestión que se llevan a cabo dentro de las instituciones educativas. Además que las organizaciones escolares son terrenos difíciles de estudiar por la naturaleza de su conformación estructural y de las formas de control y poder que se dan en éstas.

Por otro lado hay una creciente inquietud entre actores e investigadores acerca de las razones por las cuales las propuestas de innovación y cambio educativo, rara vez son exitosas obteniendo resultados efectivos, a pesar de los esfuerzos institucionales que se realizan para llevarlas a cabo.

Se cree que estos dos fenómenos están relacionados, es decir, en los procesos de innovación y cambio educativo, no se consideran aspectos de la gestión que resultan de suma importancia para lograr que dichos procesos lleguen a una implementación adecuada y den los resultados que se espera de estos.

Del mismo modo, varios de los autores entre ellos Ball (1987) y Furlán (en Espeleta, 2000), reconocen que se han realizado pocas investigaciones en las que se busque analizar cuál es la relación que guardan los procesos de innovación educativa y gestión, aunque ya se ha dicho que estos fenómenos guardan una relación directamente proporcional.



Furlán (en Espeleta, 2000), indica que prácticamente no existen antecedentes de estudios desde la perspectiva de la gestión pedagógica de las instituciones educativas, sin embargo afirma la presencia de una buena cantidad de trabajos que aportan elementos que pueden ser útiles a este tipo de estudios. Menciona investigaciones relacionadas con los aspectos curriculares, sobre los profesores, su identidad y su formación; también sobre las condiciones laborales de estos, sobre la vida cotidiana en las escuelas, además de la relación del maestro con el saber y sobre cómo se desarrolla el conocimiento en el aula, todos estos están relacionados con lo que sucede al interior de las instituciones educativas. Igualmente hay aportes sobre las condiciones sociales, económicas y culturales, el desarrollo de las políticas públicas, así como las relaciones con el sindicato magisterial, que son los aspectos que suceden en el exterior de la escuela pero que la afectan.

Entonces este aspecto de la gestión pedagógica según este mismo autor, está relacionado con los procesos de decisión, las formas en que se ejerce el poder, las redes de control, los conflictos entre los actores ante la propuesta de cambio educativo, las convergencias, así como el paralelismo y los discursos que flotan en el ambiente mostrando las diferentes posturas que surgen frente a la innovación.

Desde esta óptica Furlán (en Espeleta, 2000), realizó un estudio en el que centra la atención en los modos de participación de los actores en los procesos de diseño, transformación y regulación que hacen que se mantengan en funcionamiento, el currículum, el sistema de evaluación del aprendizaje y el sistema de mantenimiento de la disciplina que para este autor son tres dispositivos que orientan la formación de los alumnos.

Por otra parte, Ball (1987) muestra su investigación sobre las escuelas comprensivas, en donde trata de demostrar cómo los aspectos de la gestión, entre los que están el control, la diversidad, de metas, la ideología, el análisis de los conflictos y el poder, son los elementos que componen lo que el autor llama micropolítica y que están presentes en propuestas de innovación educativa.

A pesar de estos importantes estudios, se considera que no se han hecho investigaciones sobre cómo los procesos de gestión son transversales a la construcción, traducción y consumo de propuestas de innovación y cambio educativo; pensando que la gestión está presente desde que se conciben dichos proyectos. Por lo que se cree que éste es un estudio relevante y de importancia.

Además se considera que es una investigación que puede impactar a muchas instituciones educativas de diversos niveles y en diferentes lugares en este momento coyuntural en donde las propuestas de innovación se están dando en casi todas éstas, debido al auge mundial que están teniendo las propuestas curriculares basadas en el enfoque por competencias.

### **Supuestos Hipotéticos**

Los aspectos de la gestión están presentes desde que se concibe la propuesta de cambio educativo, durante su traducción y a lo largo del consumo de una propuesta de innovación educativa.

A pesar de que hay elementos para la traducción de una propuesta de innovación educativa, los actores del proceso elaboran sus interpretaciones a partir de sus historias y contextos particulares.

Cuando hay la necesidad de implementar una propuesta de innovación educativa se lleva a cabo a partir de la interacción que se desprenden de las interpretaciones que realizan los actores del proceso.

De acuerdo a la forma en que se establecen las relaciones, a partir de las interpretaciones, así como de las acciones que se llevan a cabo de control y poder en la construcción, traducción y consumo de una propuesta de innovación educativa se puede garantizar el éxito o fracaso de la misma.

## MARCO CONTEXTUAL

En este espacio se describe a la institución en donde se llevó a cabo la investigación. Ya en apartados anteriores se ha mencionado que es la Universidad Iberoamericana Puebla (UIA-P) el escenario en el cual se desarrolló este estudio, por lo que se hace necesario explicar por un lado que ésta pertenece a una red de universidades de inspiración cristiana que pertenecen a la Compañía de Jesús y que están orientadas por la filosofía educativa de los jesuitas. Del mismo modo es necesario explicar la organización, en particular, de la UIA-P para ampliar la comprensión de muchas de las cosas que se comentan en esta investigación.

El Sistema Universitario Jesuita (SUJ) es una red de IES que se encuentran en varios puntos de la República Mexicana y que comparten la filosofía educativa, la misión así como las intencionalidades formativas. Al SUJ pertenecen la UIA-Cd. de México, la UIA-León, la UIA-Tijuana, la UIA-Torreón, el Instituto de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), la Universidad Loyola de Acapulco (ULA) y la UIA-P.

Primero nace la UIA-Cd. de México, en el año de 1943, cuando sólo era llamada UIA, ya en la década de los ochenta y noventa, surgen las otras instituciones al amparo de ésta conformándose primero el Sistema Educativo de la Universidad Iberoamericana (SEUIA) a la que se incorpora más tarde el ITESO y posteriormente cambia su nombre a SUJ.

Como menciona Meneses (1979:212), la UIA se inspira en los valores cristianos y pretende desarrollarse en un ambiente de apretura, libertad y respeto, reconociéndose como instituciones de inspiración cristiana, cuya misión es *“formar hombres y mujeres capaces para los demás”*.

Todas las instituciones del SUJ están organizadas con una estructura departamental, que de acuerdo a lo que dice Andersen, citado por Meneses (1979:239), un departamento es *“una unidad administrativa básica de la universidad que reúne una comunidad de profesores e investigadores relativamente autónoma y responsable de la docencia y la investigación en un campo especializado del conocimiento”*

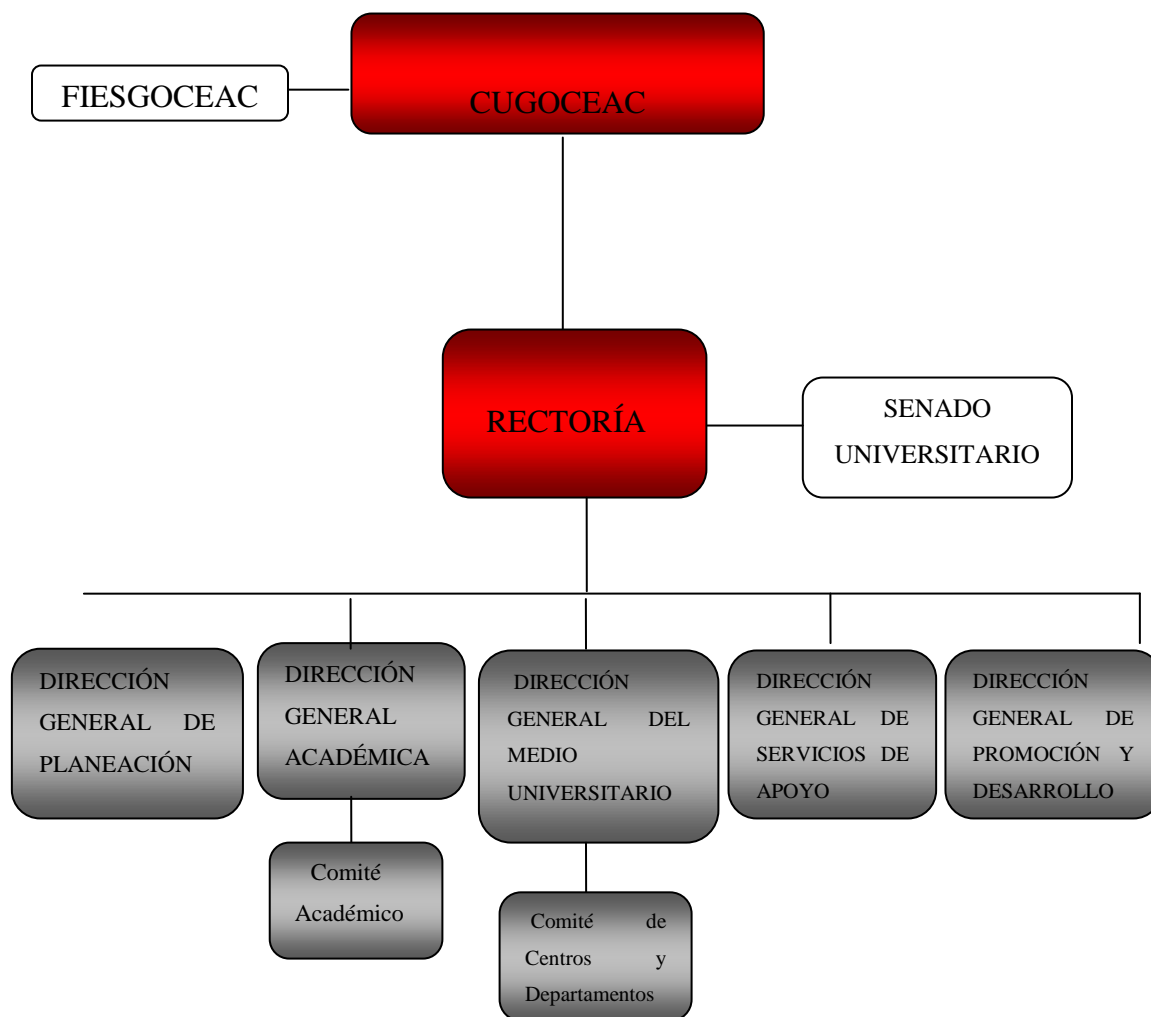
En esta organización lejos de ofrecer currículos completos y fijos, pues las asignaturas están adscritas a un departamento determinado de acuerdo a la naturaleza de su disciplina, brinda un *currículum flexible* en donde los estudiantes deciden qué asignaturas inscribirán semestre por semestre, hasta completar su formación, por lo que frecuentemente toman clases con alumnos de otros departamentos, o ellos mismos se inscriben en departamentos distintos al que le ofrece su formación profesional. Igualmente, en muchos casos, no todos los alumnos de una misma carrera cursan exactamente las mismas asignaturas.

Esto porque el currículum flexible en la UIA está compuesto de áreas académicas, comenzando por un *área básica* o troncos comunes que dan al estudiante las herramientas intelectuales suficientes para su formación profesional; un *área mayor*, que contempla las asignaturas indispensables para dar el carácter profesional a la formación y justificar el título; un *área menor*, que busca especializar para profundizar en el campo de estudios correspondiente, en este caso se toman cursos del mismo departamento; o bien para complementar la formación profesional en cuyo caso se toman asignaturas de departamentos distintos pero que resultan útiles a la formación del alumno; el *área de formación humanista*, que busca desarrollar un sentido crítico y de compromiso con la sociedad en la que viven los alumnos, el *área de servicio social* que proporciona experiencias de aprendizaje a través de estudiar los problemas planteados por la realidad de nuestro país y el *área terminal*, esta última cambió por el ASE con la NEC.

La UIA-P nació en el año de 1983 con cuatro licenciaturas; Administración de Empresas, Comunicación, Diseño Gráfico y Relaciones Industriales. A la fecha cuenta con cinco departamentos y 24 programas de Licenciatura, 21 maestrías, 3 especialidades y un doctorado.

La UIA-P pertenece a dos patronatos que dirigen y dan sentido a la Institución, como se muestra en la esquema 1. El primero, cuyas siglas son CUGOCEAC (Comunidad Universitaria Golfo Centro A.C.) es el más fuerte y su misión es la de contribuir al logro de los objetivos y se denomina a sí misma como la responsable de la operación de la

Universidad, de acuerdo a los documentos legales. FIESGOCEAC (Fomento, Investigación y Educación Superior del Golfo Centro A.C.) es el propietario legal de los bienes de la Institución es lo que se conoce como el patronato económico.



Esquema 1: Organigrama de la UIA-P

La Rectoría depende directamente de los patronatos. El Rector rinde cuentas al Senado Universitario que es el órgano en donde se toman las decisiones fundamentales de la UIA-P.

Existen cinco grandes Direcciones Generales que dinamizan todos los procesos universitarios. La primera es la Dirección General de Planeación que es la responsable de

ofrecerle información al Rector para la toma de decisiones así como de organizar la economía de la Institución; la Dirección General de Promoción y Desarrollo Institucional que se encarga de difundir la oferta educativa, así como la Misión y Filosofía para atraer estudiantes a esta casa de estudios, además es responsable de la difusión de la cultura.

La Dirección General de Servicios de Apoyo se responsabiliza del servicio y mantenimiento de la infraestructura de la Institución, tanto de los edificios, como de los servicios informáticos; también administra el dinero que ingresa a partir de lo indicado por la Dirección General de Planeación; así como de la atención y orientación a todos los empleados de la Universidad.

La Dirección General del Medio Universitario (antes Dirección General de Servicios Educativos Universitarios: DGSEU) que tiene bajo su responsabilidad la formación integral de los miembros de la comunidad universitaria, formación que está explícita en la Misión, Ideario y Filosofía Educativa. Además desarrolla toda la actividad extracurricular que le da un sentido único a la UIA-P. De ésta depende el Comité de Centros y Departamentos en donde se toman decisiones que tienen que ver con la formación integral.

Finalmente se encuentra la Dirección General Académica que concentra a los cinco Departamentos Académicos en donde se aglutinan los programas académicos formativos que son la razón de ser de la Universidad. Estos Departamentos son: Arte, Diseño y Arquitectura (DADA); Economía y Negocios (DEyN); Ciencias e Ingenierías (DCeI); Ciencias Sociales y Humanidades (DCSyH) y Ciencias para el Desarrollo Humano (DCDH).

Cada una de estas direcciones generales está a cargo de un director general que junto con el Rector y dos consejeros forman el Consejo de Rectoría, donde se analizan todos los asuntos que atañen a la Institución.

Por su parte, cada departamento está a cargo de un director, cuya responsabilidad es el desarrollo de los programas y las políticas educativas de su dependencia, por lo tanto se

espera que sea un líder en su área y pieza clave para que el departamento realice sus funciones. De este actor depende, en gran medida, el progreso de su área.

## MARCO TEÓRICO

El marco teórico se compone de cuatro grandes apartados que se recorrerán a lo largo de este escrito. El primero corresponde a lo que se ha llamado **“Estado del Arte”**, en éste se desarrollan todo lo que en los últimos años se ha hecho sobre evaluación curricular para identificar por dónde están las tendencias en relación a este tema y hacia donde tienden a dirigirse.

El segundo revisa con cierta profundidad lo que sobre **“currículum y la evaluación”** se ha dicho desde que el concepto apareció y hasta nuestros días. Además de analizar las diferentes concepciones de currículum, se habla de las relaciones de este concepto con otros como sociedad, política, ideología, entre otros. También se describen los tipos de currículum y se hace un breve recorrido sobre las propuestas para el diseño de los currícula.

En cuanto a **“evaluación”**, se inicia haciendo un recorrido histórico del concepto, para después analizar la postura cognoscitiva de la evaluación que está más relacionada con lo que se pretende realizar en este trabajo. Se revisa aspectos de la evaluación como “a quién se evalúa”, “cómo y con qué se evalúa”, “para qué se evalúa”. Para terminar en una reflexión sobre las implicaciones éticas de este proceso.

El tercero hace mención de la **“evaluación curricular”**, en donde se presenta y analiza la propuesta de Ruiz (2001) para evaluar el currículum, lo que da elementos para establecer la Lógica de Gestión que es el aporte de este trabajo.

En este mismo se habla de la importancia de la gestión en los procesos educativos y de la relación de este tema con innovación educativa y organización escolar en donde se pretende observar lo que provoca la implementación de una nueva propuesta y lo que esto implica para los actores del proceso.



Por último se revisan tres propuestas para evaluar el currículum, que se centran más en el análisis de los procesos, por lo que tienden a ser más cualitativas y que han servido como base para el desarrollo de esta investigación.

## **Estado del Arte**

A través de los años los conceptos de currículum y evaluación han estado transitando en el mundo de la educación en México, siendo tocados, analizados, incrementados por diversos autores que buscan explicar cuál es la mejor manera de llevar a cabo un proceso tan complejo como es el de evaluar un currículum.

En este apartado se analizará a grosso modo, la forma en que en las dos últimas décadas ha transitado este concepto combinado en nuestro país y cómo los diversos autores lo han ido desarrollando y asumiendo; además se hará una breve descripción de los trabajos de investigación que han surgido sobre el tema.

La fuente primaria de información fueron los estados de conocimiento que se han realizado para determinar el estado de arte en relación al estudio e investigación sobre currículum en los últimos veinte años. Estos estudios fueron promovidos por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)<sup>3</sup> con la intención de recopilar lo que sobre investigación educativa se ha realizado en el país. En ambos trabajos se revisaron todo lo que se había hecho en cuestión curricular en México, estableciendo los componentes que dieron sentido a esta revisión.

---

<sup>3</sup> El Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. es una asociación civil que agrupa a 300 investigadores del campo de la educación en el país. Tiene carácter voluntario y se sostiene gracias a las aportaciones de sus miembros y a la distribución de sus publicaciones.

## Antecedentes

### Los Ochenta

Lo que caracteriza a la década de los ochenta en materia de evaluación curricular es la gran diversidad de concepciones sobre cómo abordarla así como de estrategias para llevarla a cabo. Un punto de partida importante es que se consideró que de acuerdo a la forma cómo se concibiera el currículum debería plantearse la evaluación del mismo y por lo tanto la investigación y el método a seguir (Ruiz, 1993).

Era claro que mientras unos autores consideraban que había que evaluar el “*cumplimiento de un documento normativo*” cuando se referían al currículum, otros pensaban que había que estudiarlo como un todo educativo, rompiendo con los límites de la investigación y haciendo casi imposible llevarla a cabo. Había un tercer grupo que se situaba en un punto intermedio, tomando en cuenta que habría que considerar la evaluación curricular como un fenómeno desde conceptos específicos y contextos particulares.

Además se podría decir que en esta década y de acuerdo a Díaz Barriga (1995) se identificaron programas de investigación como: a) los de racionalidad tecnológica, b) los centrados en proceso y prácticas, c) los que están relacionados con el estudio de contenidos, d) los de formación y ejercicio profesional y e) los que se refieren al análisis de los sujetos que intervienen en el currículum.

En esta clasificación que hace Díaz Barriga se puede apreciar que los estudios del inciso a, c y d son lo que ven al currículum como un producto mientras que los de los incisos b y e hacen referencia a éste como un proceso. Sin embargo, puede observarse que no hay la tendencia de verlo como un todo.

En la clasificación antes mencionada se hace referencia a que el currículum muchas veces fue visto, en el periodo de tiempo que está siendo revisado, como sinónimo de plan de estudios, poniendo el énfasis en las estructuras formales y componentes programáticos;

apoyándose conceptualmente en los autores clásicos del currículum y analizando los fines y propósitos, los objetivos, los mapas curriculares, los métodos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación objetiva del aprendizaje, la evaluación del desempeño docente, etc. A esto es a lo que se le ha llamado la racionalidad tecnológica.

A pesar de esto, es importante hacer notar que surgieron otros trabajos con intencionalidades diferentes; algunos de ellos mostraron que siempre habría una diferencia entre lo que se diseña y lo que se aplica, porque la realidad es cambiante, presentando una serie de aristas que es muy difícil contemplar en el diseño curricular. Esto llevó a una crisis y los investigadores se cuestionaron sobre el papel que jugaban las demandas sociales y políticas; además hubo un fuerte cuestionamiento sobre el hecho de que lo técnico era una actividad carente de significado para el maestro.

Es entonces que empieza una búsqueda de opciones para articular la teoría y la técnica para la planeación e intervención curricular. Surgiendo tendencias para evaluar el currículum como la teoría de sistemas, las críticas y reproduccionistas que le dan un sentido más claro y significativo para quienes hacían los estudios y para quienes eran estudiados. A pesar de esto fue evidente para los autores que no quedó resuelto este dilema, resurgiendo en la siguiente década.

Los investigadores empezaron a ver al currículum más allá del sólo plan de estudio establecido, llevaba a considerar y analizar los efectos de su implantación en las prácticas educativas pero también las consecuencias que éste tenía fuera del aula, es decir, el fruto que se producía en el ámbito social. Este enfoque obligó a que las estrategias de investigación para indagar sobre el currículum también se modificaran, siendo cada vez más cualitativas y dejando de lado los estudios cuantitativos. Lo que puede observarse en el siguiente texto de Díaz Barriga (1995:34)

*“El objeto de estudio de la investigación curricular ya no recae en la planeación o análisis de las estructuras formales, sino que busca explicar, los procesos que ocurren en la implantación de un proyecto curricular determinado (por ejemplo, las acciones y formas*

*de interacción del docente y sus alumnos o la manera en que se apropian del conocimiento y se producen aprendizajes tanto intencionales como incidentales, así como la vinculación de estos procesos con la forma de selección, organización y distribución del contenido curricular)”*

La tendencia a analizar el currículo desde la corriente reproductorista cobró vida de manera significativa durante esta década. Muchas investigaciones se llevaron a cabo sobre los aspectos políticos e ideológicos que acompañaban a los currículos, siendo fuertemente cuestionados y la pregunta frecuente era acerca del papel que jugaba la práctica curricular en la escuela.

Los autores representantes de esta corriente fueron Giroux, Apple y Pinar quienes aseguraban que la escuela y el currículum son aspectos fundamentales del quehacer educativo que reproducen el sistema de valores ya establecido, buscando y logrando preservar a las instituciones sociales dominantes. De ahí el nombre de reproductoristas.

A estos autores se puede agregar la tendencia de la sociología del currículum que surgió entre los investigadores anglosajones y que tuvo una fuerte influencia entre quienes hacían estudios sobre currículum en México. Esto dio lugar a que varias investigaciones estuvieran centradas en revisar y analizar los aspectos políticos que estaban implicados en el currículum, la relación entre los actores del proceso y de cómo estos implementaban el currículum, así como la relación currículum, institución educativa y sociedad.

Otro término que cobró significado importante en la década de los ochenta fue el de currículum oculto, como consecuencia de las tendencias mencionadas anteriormente. Dado que el currículum empezó a ser visto más como proceso que como producto, se puso el énfasis en las prácticas, dando lugar al surgimiento de este enfoque.

Jackson (1991:73) sumergido en la sociología del currículo y desde una visión crítica va creando el concepto de currículum oculto definiéndolo como:

*“Los aprendizajes incidentales no explícitos en el plan de estudios formal. El propósito perseguido por estas investigaciones es desentrañar cómo se transmiten los valores, comportamientos y visiones del mundo que promueve el grupo social dominante a través de la institución escolar”.*

Diferentes autores reconocen que uno de los retos más fuertes para los investigadores del currículum en esta década fue el de darle significado a las acciones pedagógicas que suceden en el aula y a las interpretaciones que hacían profesores y alumnos sobre la propuesta curricular que se estaba implementando. Dándose cuenta que había una natural diferencia entre lo que se diseñaba y lo que se ponía en marcha dado que se pierde de vista el contexto en el que surge. De Alba (1991:37) menciona que los actores del proceso no tienen las herramientas básicas necesarias para comprender las nociones críticas del currículum, provocando *“un vacío de comunicación entre los productores del discurso y los actores del problema”*.

También surgieron estudios que observaron específicamente a los sujetos, es decir, a los actores del proceso. Se consideraron como actores a los profesores, los alumnos y a los padres de familia y se analizó cómo éstos interpretaban la propuesta curricular al momento de echarla a andar. Estos estudios muestran como el currículum es un pretexto para la construcción de identidades, para pasar a la construcción de sentido y posteriormente a los análisis de gestión institucional. Corrientes como la psicología social, la antropología y la sociolingüística sustentaron estos estudios.

Al llegar al asunto de la gestión, se abarcaron aspectos como la organización institucional, analizando cómo es que los sujetos se relacionan para dar vida a una propuesta tan compleja como es la curricular y cómo se va dando respuesta a las cuestiones políticas y sociales. Lo que se encontró fue que el desarrollo de la propuesta curricular rebasa en mucho a lo establecido o bien que hay un mal uso de la propuesta por parte de los actores (Díaz Barriga, 1995).

Por otro lado, era claro para los investigadores del currículum en México que los alumnos de todos los niveles educativos en el país no dominan los aspectos culturales básicos para avanzar al nivel superior siguiente, posiblemente debido a que los nuevos modelos curriculares no toman en cuenta todo lo que se requiere para echarlos a andar y por lo tanto era necesario poner el énfasis en los procesos educativos. Ese asunto no quedó resuelto y como todos sabemos sigue siendo tema de preocupación aún veinte años después.

Para los curriculistas de finales de esta década era evidente que lo que se requería para la siguiente en este campo, era definir claramente el objeto de estudio por un lado y por otro consideraban que era necesario establecer la relación teoría y técnica para que diera respuesta a las preocupaciones anteriormente planteadas. Dando lugar a propuestas técnicas de intervención.

Finalmente, los mismos estudiosos del currículum pensaban en el inicio de la década de los noventa que este ir y venir tenía su causa en la situación social, económica y política por la que atravesó nuestro país, así como del debate internacional que se produjo en estos años.

## **Los Noventa**

En los noventa el panorama sobre la evaluación curricular se modificó sustancialmente, pero no en lo conceptual en donde los autores consideran no hubo avances significativos, sino porque las políticas en el campo de la educación superior determinaron el rumbo.

Las fuentes de financiamiento para las Instituciones de Educación Superior (IES) de carácter público se comenzaron a otorgar en función de los resultados de la evaluación que se llevara a cabo en las mismas, surgiendo así instancias acreditadoras y certificadoras que permitieran dar cuenta de esto. Las instituciones presentaron resistencia a ser evaluadas, sobre todo porque ésta ha sido tomada como un mecanismo de control y no como estrategias de mejora que permitan retroalimentar los procesos y prácticas educativas, lo que ha convertido a la evaluación en un proceso complejo y polémico.

Lo que pudo observarse de esta década es que casi la totalidad de lo que se llevó a cabo en materia de evaluación curricular en México fue para responder a las políticas ya mencionadas y en muy contados casos para contribuir al análisis teórico del término, por lo que se considera que fue básicamente aplicativa.

Durante esta década no se encontraron aportes significativos que enriquecieran al campo de la evaluación curricular, no habiendo una clara distinción entre las bases conceptuales y la metodología de la investigación. En algunos casos se hizo énfasis en que la evaluación del currículum como una tarea compleja que siempre era mejor llevarla a cabo con la anuencia de los académicos.

La mayoría de los tesisistas que trabajaron el tema durante esta década, lo hicieron sobre la consistencia interna y externa del currículum. Además se publicaron muchos libros sobre estrategias para llevar a cabo la evaluación curricular dentro de las instituciones.

Hubo una fuerte tendencia a considerar al currículum como plan de estudios, relacionándolo con los otros elementos del proceso educativo; el propósito principal de estos estudios era el de la modificación curricular, discusiones que parecían haber sido superadas en la década anterior.

Entre los aportes conceptuales y significativos de esta década está el de Ruiz (2001) que dice que al currículum puede analizársele desde tres dimensiones: como producto, que es sinónimo de plan de estudios, como proceso que se refiere a la puesta en práctica de una propuesta previamente diseñada y como práctica social y educativa se refiere a la necesidad de caracterizar al currículum desde un punto de vista crítico, las acciones sociales, políticas y educativas que se viven en el proceso curricular, reflejadas en la manera de actuar, formas de pensamiento e intereses de los actores de la vida educativa.

Se encontró que hubo autores que continuaban con la vieja discusión de si debería considerarse al currículum como proceso o como producto y si había que contemplar estrategias cuantitativas o cualitativas, dando lugar a duras críticas. En este aspecto es la

propia Galán (en Díaz Barriga, 2003) que critica el trabajo que había realizado años atrás para decir que había sido muy ingenua al no tomar en cuenta lo que sucedía dentro de la institución.

Orozco (en Barriga, 2003) hizo una crítica fuerte al decir que el problema de la evaluación curricular es un problema de control y que lleva como propósito el introducir el proyecto de la universidad productivista, pragmática, científicista y selectiva. Por supuesto, haciendo referencia a las políticas que estaban surgiendo en esa época. Planteó entonces, que la evaluación curricular es un proceso rico y heterogéneo que debe definirse a partir de la historia y contexto de los participantes. Propuso nuevas categorías de análisis para superar las limitaciones de los enfoques sistémicos y críticos, asegurando que la evaluación curricular es un espacio propicio para que los profesores indaguen sobre su propia práctica.

Varios autores afirmaban que la evaluación curricular es un proceso complejo que requiere de la intervención de diferentes estudios, factores y actores para que ésta sea más completa y fundamentada. También hubo quien aceptó que el currículum tiende a reproducir el sistema y a las instituciones pero que esto depende de la calidad de las interacciones de los actores que conforman la institución educativa.

Igual que en la década anterior, en los noventa se consideró que lo que estaba sucediendo en materia curricular en México era un efecto del fenómeno social, económico y político que se vivía mundialmente, es decir, a la globalización; surgiendo un fuerte cuestionamiento de si las tendencias curriculares respondían a las necesidades histórico-contextuales que se estaban viviendo.

Puede decirse que otro avance fue el hecho de que se aceptó entre los investigadores del currículum, que la evaluación curricular era un campo independiente del campo de las ciencias de la educación, ya que ha generado sus propios conceptos, y cuenta con sus propias estrategias para trabajar un determinado objeto de conocimiento (Díaz Barriga, 1995).



A pesar de esto, muchas investigaciones se llevaron a cabo con fines pragmáticos, ocupando éstas el primer lugar, dejando en segundo término a aquellas que tienen una intención más investigativa. Además algo que caracterizó a la década fue la falta de conceptualización en muchos trabajos relacionados con la evaluación curricular. Lo que parece bastante alarmante dado que en los ochenta se había avanzado en determinar que era necesario definir el campo de estudio.

En cuanto a las estrategias utilizadas para llevar a cabo la evaluación curricular, se encontró que en muchos casos fue difícil determinar con claridad el enfoque que estaban siguiendo, porque los autores definían al currículum de un modo y la estrategia evaluativa de otro, o bien esto no era definido. También se encontraron, aunque menos, estudios basados en la teoría de sistemas, otros recurrieron a los enfoques multidimensionales e interrelacionales, en todos estos casos la intención de los trabajos era el de la toma de decisiones y el de certificar la calidad de los programas. El texto consultado hace referencia a que sólo el 11% de los trabajos revisados durante la década son de corte cualitativo y su propósito era el de comprender el acto educativo.

Una preocupación fuerte de los estudiosos del currículum es que durante dicha década se perdió la intención indagativa de los procesos que había surgido en los ochenta y aunado a esto se observó un fuerte alejamiento de las conceptualizaciones, así como de las estrategias que se habían seguido en el ámbito internacional.

Finalmente se hizo evidente que la mayoría de los trabajos sobre evaluación curricular que se desarrollaron en la década que se analiza se refieren a la educación superior, siendo escasos los que se producen sobre la educación básica, tal vez porque se piensa que el currículo en este nivel está bajo el control del Estado y es poco probable que sufra cambios sustanciales. Además fue de llamar la atención el hecho de que la mayoría de las tesis que trabajaron el tema son del nivel de maestría, unas cuantas de licenciatura y no se llevaron a cabo trabajos de esta naturaleza a nivel doctoral.

Este apartado se ha escrito con la finalidad de comprender por dónde se ha caminado en relación a la evaluación curricular en México, así como cuáles son las tendencias que han estado presentes para llevar a cabo esta actividad. Hubo dos intenciones para leer, comprender y escribir sobre esto; una conocer qué se está haciendo y la otra ubicar si se ha hecho algo similar a lo que se pretende realizar en este trabajo. Se pudo encontrar que hasta ahora no existen trabajos relativos a evaluar las acciones previas a la puesta en marcha de una propuesta curricular en donde se relacionen cambio educativo, organización escolar y gestión.

## **Currículum y Evaluación**

Para este trabajo se hace necesario revisar, analizar y profundizar en los conceptos centrales que guían esta investigación. Estos son currículum, evaluación, evaluación curricular y gestión.

**Currículum:** De acuerdo a diferentes autores el currículo es el conjunto de contenidos, competencias, actividades y estrategias de aprendizaje, filosofía e ideología que está implícito en el currículo, incluso las políticas educativas de un país, que han sido planeados o no pero que afectan el desarrollo del currículo de alguna manera.

Es importante considerar que desde los autores reconocidos en la teoría curricular como Taba (1974) y Tyler (1973) se identifican dos corrientes frente al currículo. Los que piensan que el currículo debe estar orientado para que la cultura se preserve, así como que se reproduzca y los que perciben que el currículo es el elemento que permitirá favorecer el desarrollo de personas que transformarán la sociedad y la cultura en un tiempo no lejano.

Los primeros manifiestan una tendencia a un currículo basado en la psicología del desarrollo individual, mientras que los segundos se reconocen como los que favorecen la reconstrucción social. Según Taba, la historia será la encargada de enjuiciar cuál es la forma correcta de asumir el currículo, sin embargo, los currículos se diseñan bajo una de estas dos ópticas, y por lo tanto buscan implementarlo de la misma manera.

Marsh citado por Kemmis (1988), explica que el término currículum ya era usado desde el periodo clásico griego por Platón y Aristóteles para hacer referencia a los temas enseñados. Además el mismo autor cita a Hamilton quien afirma que el vocablo en estudio apareció por primera vez en 1633 en la Universidad de Glasgow como consecuencia del movimiento calvinista y aglutina dos conceptos; *disciplina y ratio studiorum*, introducidos por los jesuitas y utilizados para hacer referencia a esquemas más estructurados y secuenciales de los cursos académicos.

Sacristán (1992) plantea que la palabra currículum proviene de la antigua Grecia, haciendo referencia a la palabra carrera y comparándolo con el hecho de que un sujeto al ingresar a sistema escolar inicia una carrera que está orientada por el currículum. También nos dice que este concepto cobra fuerte significado pedagógico cuando en la primera mitad del siglo XX se masifica la educación, lo que obliga a estructurarla y organizarla de cierto modo.

Por otro lado, Furlán (1996:36-38) dice que el término currículum tal como lo utilizamos hoy en día nació con el siglo XX y es F. Bobbit quien construye la primera definición que dice, *“el currículum será entonces esta serie de experiencias que los niños y jóvenes deben tener para alcanzar los objetivos propuestos”*. Además aclara que uno de los primeros en utilizarlo es Dewey cuando afirma que, *“en la cuestión curricular se dirime el problema de relacionar al niño con la cultura adulta, a través del trabajo escolar”*.

Para Taba (1974:25) currículum es *“una manera de preparar a la juventud para participar como miembro útil en nuestra cultura”*. Haciendo referencia a que el currículum sólo cobra sentido en un contexto determinado, dado que no todas las culturas son partícipes de las mismas clases de conocimiento, habilidades, destrezas, valores, además de que la importancia de estos aspectos llega a ser diferente de una época a otra.

Por otro lado, Stenhouse (1984:26-29) reúne en su texto varias definiciones de este concepto, de algunos teóricos anglosajones de las que se rescatan dos, la primera hace referencia a comprender el currículum como proceso y la segunda sólo lo utiliza como

producto; *“el currículo es fundamentalmente, aquello que acontece a los niños en el colegio como resultado de la labor de los profesores. Incluye todas las experiencias de los niños cuya responsabilidad asume el colegio”* (Kansas en Stenhouse, 1984).

*“Currículo es una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspira a lograr. El currículo prescribe (o al menos anticipa) los resultados de la instrucción”* (Johnson en Stenhouse, 1984).

Esto no es más que el reflejo del debate que los autores de todas las culturas y en la década de los sesenta tenían con respecto al currículo y que aún dentro de las instituciones sigue siendo tema de debate.

Para la década de los sesenta surgió una tendencia de contracorriente en relación a la visión tradicionalista y tecnocrática que había dominado acerca del currículo y su teoría, abriéndose a tendencias más fenomenológicas, hermenéuticas y autobiográficas para tratar de entender la significación que tenía para los actores del proceso lo plasmado en el currículo.

Para Pansza (1987:12) el concepto “currículum” es polisemántico, pues se usa para hablar del plan de estudios, del programa o de la implementación didáctica de éste. Hace la referencia que los diferentes autores han definido el término de acuerdo a la postura que tienen frente al fenómeno educativo, lo que ha generado la “teoría curricular”. Esta autora argumenta que esto ha dado lugar a que surjan dos posturas, los que dicen que la teoría curricular es una ciencia en sí misma y los que afirman que lo ven como *“un campo propio de la didáctica, disciplina científica que se aboca al estudio de los problemas de la enseñanza”*, dejando otro elemento en disputa en el asunto de la definición del concepto que aquí se analiza.

Coll (1991:30) afirma que el currículum debe entenderse como el proyecto que preside las actividades educativas escolares; cuyas intenciones son claras y precisas, dando a los profesores la guía necesaria para que estos puedan implementar dicho proyecto, pues son

los responsables de esto. Por lo que se debe ofrecer claridad sobre qué, cuándo y cómo enseñar; así como sobre qué, cuándo y cómo evaluar, que puede observarse en estas líneas; *“el currículum es una guía para los encargados de desarrollarlo, un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica, una ayuda para el profesor”*. Aunque afirma que esta guía no debe sustituir a la iniciativa del docente.

Desde otra perspectiva, la de Sacristán (1992:149-150) quien define al currículo como: *“un ámbito de interacción donde se entrecruzan procesos, agentes y ámbitos diversos que, en un verdadero y complejo proceso social, dan significado práctico y real al mismo. Por lo que es imprescindible un enfoque procesual para entender la dinámica que presta significado y valores específicos a un currículum concreto”*.

Esta definición da la posibilidad de pensar en el currículo como proceso más que como producto, dejando claramente establecido que éste es complejo al igual que las interacciones entre los actores, pero también entre los actores y el propio currículum, pues esto determinará lo que realmente sucede en el ámbito aúlico y lo que otros autores llaman el currículo real.

Esta es la razón por la que Ruiz (2001) afirma que no se puede seguir pensando al currículo como sólo el plan de estudios sino que éste debe ir más allá, dice que se debe *“trascender”* por lo que hay que considerarlo, además, como la puesta en marcha, llevarlo a la realidad escolar, a lo que sucede en el acontecer cotidiano dado que es un proceso dinámico, continuo y participativo.

Esta misma autora define currículo como, *“una práctica social, política y educativa presente incluso en el diseño del propio modelo curricular, en su aplicación en la vida académica de la escuela, y en su evaluación, siempre bajo una perspectiva crítica y globalizadora”* (Ruiz, 2001:26)

Díaz Barriga (2006), hace referencia a Tyler y Taba diciendo que para Tyler el contenido del currículum debe decidirse en función de las necesidades de los alumnos, de la sociedad

y del análisis de los procesos culturales, así como de la función y el desarrollo de los contenidos. Mientras que Taba dice que el análisis de la cultura y la sociedad deben ofrecer una orientación para poder establecer los principales propósitos de la educación, lo que permitirá determinar cuáles son los objetivos a elegir y para definir sobre qué actividades habrá que hacer énfasis.

Pasando al ámbito universitario, en un análisis que se llevó a cabo sobre el diseño curricular de la UAM-Xochimilco, el mismo Díaz Barriga (1989:26) y colaboradores hacen mención de que, *“el currículo traduce el proyecto educativo amplio a un concreto posible. Es el espacio a través del cual el proyecto universitario adquiere corporeidad y materialización. A través del currículum, maestros y alumnos encuentran múltiples posibilidades de acción y construyen la realidad cotidiana del proyecto educativo”*.

Haciendo notar que el currículum es mucho más que el plan de estudio y que, como varios de los autores anteriormente mencionados afirman, el verdadero currículum es el que se vive a diario, el que se hace posible, el que se construye entre los actores del proceso educativo. Otra coincidencia entre estos teóricos es que el currículum tiene una intencionalidad política que no necesariamente se explicita y a partir de esto establecerán ciertas formas de relación en el interior de la institución escolar y hacia fuera de la misma.

Esto lo podemos ver con mayor claridad en la siguiente cita de De Alba (1991:38) al establecer una definición de este concepto, *“por currículo se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominio o hegemonía; síntesis a la cual se arriba desde diversos mecanismos de negociación e imposición social; propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular*

*cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación”*

Esta cita de De Alba muestra cómo el currículo es producto del contexto y de la historia de la institución o de la organización, además es importante hacer referencia que la autora habla de las instituciones educativas públicas, sin embargo las instituciones educativas privadas no están exentas de su propia historicidad.

Igualmente en esta cita se puede identificar que un currículo está impregnado de determinados elementos filosóficos, sociales, políticos y culturales que le dan sentido y que no son arbitrarios, sino por el contrario son cuidadosamente seleccionados por quienes diseñan el currículo y dicha selección está determinada por el tipo de hombre que se pretende formar para el tipo de sociedad que se intenta transformar.

Sin embargo, es importante analizar el tipo de interpretaciones que los actores hacen de lo mencionado en el párrafo anterior, para implementar el currículo y además la forma en que se relacionan estas interpretaciones que le darán sentido a las acciones que se han llevado a cabo y que se emprenderán en el futuro.

Ya en el desarrollo de la evolución de la investigación sobre aspectos curriculares en este mismo trabajo, se mencionó que Ruiz (2001) dice que al currículo se le puede analizar como producto, como proceso o bien como práctica social y educativa. Sin embargo en este apartado se profundizará sobre estas formas que propone la autora buscando otras maneras de entender y conceptualizar este término.

Cuando se entiende al currículo como producto, según Ruiz, se ve como sinónimo de **plan de estudios**, tomando en cuenta sólo los componentes programáticos. Desde esta postura el currículo es un “documento escrito” que contiene como mínimo los fines y propósitos educativos, un listado de los contenidos que contemplará, la forma en que se llevarán a cabo las estrategias para alcanzar los objetivos y explicita un sistema de evaluación. Desde este punto de vista el currículo prescribe y regula las actividades del proceso de

aprendizaje, se pone el énfasis en los aspectos instrumentales y técnicos, además la planeación se realiza antes de llevarla a cabo.

Considerándolo como proceso, se toma en cuenta para su diseño un serio y profundo análisis sobre los aspectos con los que el currículo, dentro de un contexto determinado, tiene una relación impostergable y son; el ideológico, el económico, el político, el social, el psicológico, el pedagógico, entre otros, dando lugar a un proyecto educativo determinado. Desde esta óptica el currículo no termina con el diseño del plan de estudios, sino que se extiende a las acciones que se operan en el aula, lo que implica la politización del currículo.

A partir de considerar que el currículo tiene una tendencia política determinada, se acepta que existe dos dimensiones desde las cuales observar el currículo y, según Ruiz, son el formal y el real. Se cree que estos pueden ser contradictorios pero que ambos forman parte del proceso curricular, es entonces cuando se empieza a hablar de concebir al currículo como una práctica pensada y vivida, que es la tercera forma de analizarlo que nos propone la autora.

Se concibe como “pensado” desde el hecho de que los que planean y diseñan toman una serie de decisiones a partir de la forma en que están considerando debe implementarse el currículo para lograr determinados fines, mientras que se concibe como “vivido” desde el hecho de que no se ignora que aquellos que lo pongan en marcha tomarán una serie de decisiones a partir de lo que interpretan de la propuesta curricular, pero también desde el conjunto de creencias, intereses, concepciones que estas personas han creado a lo largo de su vida sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de la perspectiva de profesión que han construido.

Finalmente, para Kemmis (1988:44), el problema del concepto currículo es que cada autor lo define de acuerdo las tendencias y contradicciones sociales y políticas en las que el mismo autor cree y vive, asimismo está fundamentalmente determinado por el contexto en el que se desarrolla y que esa es la razón por la que no se ha podido establecer un constructo más o menos común entre los diferentes autores.



Sin embargo y a pesar de que hace esta crítica, ofrece una definición de currículo, no sin antes explicar que ésta debe tener sentido para ellos, (se refiere a Carr y a Fitzclarence sus colaboradores) y para los cercanos a ellos, afirmando que, *“podemos concluir que el currículum es una construcción histórica y social, que debe ser estudiada y comprendida como tal. Esto significa que ha de estudiarse en relación con las condiciones históricas y sociales en las que se producen sus diversas realizaciones concretas, prestando especial atención a la ordenación particular de su discurso”*.

Coincidiendo con la postura de Taba, quien afirma que el currículo sólo cobra sentido en un contexto específico. Por lo tanto la definición de currículo tiene sus matices entre los diferentes autores y esto depende del marco referencial del propio investigador. Entonces se establece que para esta investigación se considera al currículum como proceso que inicia con las circunstancias en que surge, es decir proviene de una historia única, para terminar con los efectos que se generan en los alumnos a partir de éste, que además se piensa y se vive, desarrollándose en un contexto determinado y de éste dependen las formas en que se irá construyendo y cobrando vida.

## **El Currículo y sus Relaciones**

Siguiendo el hilo de esta reflexión, se hace necesario establecer las relaciones que el currículo presenta propiamente desde su fase de diseño, hasta que se hace posible en el aula, pasando por la apropiación que los actores logran del mismo, además dichas fases están dadas por la cultura, la sociedad, la psicología, la ideología, la política y la economía.

### ***Currículum y Cultura***

Sacristán (1992:143) menciona a Young quien hace una reflexión sobre la relación que la cultura y el currículo tienen al afirmar que: *“El currículum es una selección limitada de la cultura, por ello se plantea la cuestión básica de la relación entre la sociedad y la*

*institución escolar en dos sentidos: a) Qué representa el contenido seleccionado respecto del capital común disponible en una sociedad, dentro de las formas posibles de entender qué es la cultura y conocimiento, b) cómo se reparte socialmente la cultura seleccionada a los distintos colectivos sociales –alumnos- que frecuentan el sistema educativo en sus diferentes niveles y especialidades; dado que las decisiones sobre el currículum implican un problema de distribución”.*

### ***Currículum y Política***

El currículum también tiene una relación con la dimensión política que caracteriza a toda sociedad. Son muchos los autores que hacen referencia a esto, como ya se ha visto en párrafos anteriores y en el que aquí se pone énfasis. Ruiz (2001:23) afirma que *“en este sentido, el currículum obedece, en sus diferentes momentos (diseño, aplicación y evaluación), a razones políticas, y es determinado por los intereses de la institución educativa. Esta politización del currículum se da no sólo en cuanto a su propio diseño y dinámica de construcción, sino que también implica sus formas de aplicación e interpretación por parte de la comunidad académica y estudiantil de la escuela”.*

Del mismo modo Nayive y León (2005) comentan que regularmente el Estado es el encargado de dirigir y orientar la planificación educativa por lo tanto propone las políticas y determina las estrategias educativas de todos los niveles y modalidades del sistema. Esto provoca que los profesores que son los que operan el currículum sólo sean reproductores y no agentes críticos y participativos de la implementación del currículum.

Sin embargo, estos autores consideran que desde tendencias críticas han surgido paradigmas emergentes como el de Paulo Freire que ofrecen una esperanza para que el Estado no sea el absoluto regulador de la planificación educativa. Para lo que este autor planteó que la planeación debe ser dialogada desde una visión humanista y un carácter científico sustrayendo los contenidos programáticos desde las mismas necesidades de las personas que se forman y que esto debe estar presente en todas las etapas educativas. Imprimiéndole desde la escuela un actitud democratizadora y por lo tanto política.

## ***Currículo e Ideología***

En otro sentido Torres (1991:17-18) habla de la relación ideología y currículum, afirmando que la escuela es la institución por excelencia para favorecer la reproducción del modelo político y económico (ideológico), manteniendo así a aquellos que sustentan el poder. Reflexiona acerca de la forma en que el discurso en la escuela justifica las injusticias sociales diciendo que *“el discurso del mantenimiento de una sociedad, de defensa del orden establecido juega, por tanto, con estas tres dimensiones del proceso ideológico, pudiéndose elaborar diversas modalidades en el discurso: Pueden concentrarse en subrayar únicamente las parcelas o rasgos existentes de aquella realidad que refuerza los intereses del poder dominante, o bien pueden dedicarse a negar lo existente. Dado que, la realidad es difícil de ocultar, se puede optar por una segunda vía, la de disfrazar esa realidad negativa etiquetándola de tal forma que proporcione alguna razón explicativa en la que la culpa sea únicamente de esa misma realidad. Pero la existencia de injusticias, de situaciones discriminatorias, puede ser prácticamente imposible de ocultar. Por lo que una tercera opción consiste en defender la imposibilidad de actuar de forma diferente, la imposibilidad de un cambio distinto al proyectado, o en tratar de convencer a esa sociedad de que por el momento no es posible modificar ese estado de cosas”*.

Afirmaciones que llevan a pensar sobre el ejercicio del currículo en la escuela y si ésta tiene una tendencia conservadora o crítica, pero no sólo esto; sino que además el currículo es algo más que lo dicho en papel donde se refleja ya una tendencia ideológica, sino que éste cobrará sentido en las acciones, estrategias, discursos, relaciones, interacciones que se producen en el proceso de aprender, es decir, no sólo en el aula sino en todos los espacios en los que la institución educativa esté promoviendo el aprendizaje y la formación. Se insiste, en que el currículo es mucho más que sólo un plan de estudios.

## **Tipos de Currículum**

Desde que el concepto currículo reapareció a principios del siglo XX, han surgido varias formas de definirlo, pero también diferentes clasificaciones que en la mayoría de los casos

son opuestos. Es decir, frente al currículo vivido, está el currículo pensado; frente al oculto está el formal, frente al flexible está el rígido y otras que posiblemente no se alcancen a desarrollar en este apartado. Sin embargo se analizarán y explicarán algunos de ellos.

**El currículo oculto:** Este es el tipo de currículo más reconocido, también llamado implícito y como se mencionó en otro apartado, es una aportación de Jackson en 1975 y de Eggleston en 1980. Aunque ya no se mencionará en este párrafo la forma en que estos autores definieron al currículo oculto, se dará una definición más reciente de Torres (1991) que dice, *“el currículum oculto acostumbra a incidir en un reforzamiento de los conocimientos, procedimientos, valores y expectativas más acordes con las necesidades e intereses de la ideología hegemónica de ese momento sociohistórico”*.

Desde este punto de vista, se coincide con Althusser (1970), quien consideró a la escuela como el aparato ideológico del Estado por excelencia, pues es a través de esta institución que se generan los espacios donde la cultura que domina, se reproduce bajo el consentimiento de todos los miembros de la sociedad.

Sin embargo, Torres hace referencia a que no siempre el currículo oculto tiende a promover o establecer los valores que la clase social dominante considera importante para reproducir y encuentra en la escuela el espacio propicio para hacerlo; sino que en muchas ocasiones los docentes e incluso los alumnos son agentes de cambio al hacer resistencia frente a la cultura hegemónica, convirtiendo al currículo oculto como una alternativa ante la dominación.

**El currículo formal:** También es llamado explícito y es el que se planea abiertamente, el que está escrito en un documento palpable, buscándolo desarrollar en la escuela. El problema que tiene este tipo de currículo es que no siempre hay una relación directamente proporcional con lo que sucede en el aula, porque siempre existe la posibilidad de que quienes lo ejecutan hagan una interpretación de éste. Furlán (1996:23) menciona que el mismo Tyler en 1949 ya consideraba que los profesores deben ser formados antes de implementar una nueva propuesta curricular; *“a menos que cada docente comprenda con claridad los objetivos, conozcan bien qué tipo de experiencias permiten lograrlos y sepan*

*orientar la labor de los alumnos para que las reciban, el programa no será un instrumento eficaz para alcanzar los propósitos de la escuela”.*

**El currículo flexible:** Se refiere al que está estructurado de forma interdisciplinar, presenta un mínimo de candados o prerrequisitos y el alumno puede ir dándole un énfasis específico a su formación. Éste es también llamado débil por Torres (1991:201) quien dice que, *“una forma de clasificación débil posibilita la creación de currícula cuyos contenidos pueden organizarse de una manera más globalizadora e interdisciplinar”.*

**El currículo rígido:** Es aquel que tiene una estructura inamovible entre sus diferentes componentes. Se caracteriza por tener la mayoría de sus materias organizadas en secuencias, por lo que presenta una serie de candado o prerrequisitos que no permiten al alumnado tomar decisiones en relación a su propia formación. También se le conoce como “currículo fuerte” y se considera que es ahistórico, aislado y fragmentado.

**El currículo técnico:** Aristizabal (2005) hace referencia a este término utilizado por Díaz Barriga como, *“es a-histórico, es decir que hace presencia un diseño de programa como puesto allí sin que previamente se haya reconocido o pensado en el contexto histórico de procesos y dinámicas de desarrollo dentro de las instituciones”.* Se considera que diseñar un currículo en esta tendencia, puede resultar hasta irresponsable, pues de cualquier manera contendrá una carga política o puede asignársele cualquiera.

**El currículo crítico:** Se dice del currículum que obliga a los alumnos a cuestionarse sobre los conocimientos, valores, habilidades que se promueven en el proyecto curricular y que se consideran naturales y obvios, además se pretende que este actor asuma una postura ante ellos. Torres (1991:200) asegura que el currículo crítico, *“no sólo se ocupa de seleccionar contenidos culturales como forma de reconstruir el conocimiento de que dispone la comunidad, sino también se interesa por las estrategias de enseñanza y aprendizaje que facilitan este proceso de reflexión, de participación democrática y de ejercicio de la responsabilidad y la solidaridad”*

**El currículum nulo:** Se refiere a todo aquello que se niega o que se excluye porque no corresponde a la ideología que orienta una propuesta curricular específica. Flores (1999:

89) dice que es, “*lo que no existe sino como ausencia, como negación como exclusión; por ejemplo, contenidos sociales, políticos o religiosos que se omiten en ciertos programas curriculares por razones ideológicas*”.

Es importante considerar que estos no son los únicos tipos de currículum que los diversos investigadores de este campo han desarrollado, pero es posible que sean los más usados y significativos.

A partir de estos se puede decir que la NEC es una propuesta curricular flexible y crítica, que tiene sus concepciones filosóficas e ideológicas en la Filosofía Educativa (1985), Ideario y Misión de la Compañía de Jesús, en donde se explicita el tipo de educación que se busca establecer, así como el tipo de hombre y sociedad que se pretende construir. Entonces en la UIA “*educar es fomentar, por un proceso social la actuación por la que un hombre como agente de su propio desarrollo tiende a lograr la más cabal realización de sus potencialidades. Mientras que **hombre** es un ser que necesita hacerse a sí mismo, necesita operar su propia realización. Sin embargo el desarrollo del hombre no se da en un espacio abstracto y universal, sino en un contexto concreto. Por lo que la UIA requiere situarse en la **realidad de México** y que todos sus miembros se desarrollen como hombres que pertenecen a esa realidad. La conciencia de que hoy nuestra sociedad está afectada por graves carencias de todo tipo, por violencia institucionalizada y amenazada por una crisis de valores, así como los medios que sustentan su autonomía debe estar presente en todas las actividades educativas de la UIA para establecer así una relación con **la sociedad** en la que está inmersa esta institución educativa*”.

Esto es sólo una muestra de que la Universidad Iberoamericana es una institución que pretende la transformación de la sociedad, considerando que ésta es una de sus tareas sustantivas. Por lo que su currículum siempre tenderá a hacer propuestas novedosas encaminadas a promover el desarrollo del pensamiento y la eticidad de la persona.

El currículum es una parte fundamental para que las instituciones logren los propósitos que persiguen, sin embargo la evaluación es una parte del proceso curricular que permite determinar si lo que se ha establecido como deseable se está logrando, o bien, qué de eso

que se ha establecido es posible lograr. Por lo que se dará paso a revisar el concepto de Evaluación y cómo éste se ha implementado en el currículum.

## **Evaluación**

### **Desarrollo histórico del concepto evaluación:**

El concepto de evaluación ha ido evolucionando a través de la historia a la par que el de educación. Inicialmente se hablaba de que la evaluación era el acto de juzgar el valor de las cosas, hasta que en el año de 1920 la evaluación como proceso llega a su edad adulta y logra un carácter intencional y estructurado. Posteriormente durante los años 20 y 40 el proceso de evaluación se enfocó en valorar el rendimiento escolar de los alumnos en materia curricular, por lo que se centró en informaciones objetivas sobre aptitudes del individuo. Ahumada (2001:17) hace un breve recorrido sobre la historia del concepto de evaluación: *“es así que desde una evaluación centrada en el acto de juzgar el valor de las cosas se ha evolucionado hacia una evaluación que pretendía asignar valores precisos de medición a determinados objetos educativos. La concepción de juicio predominó durante varios siglos y sólo a fines del siglo XIX fue paulatinamente remplazada por la concepción de medición, la que fue rápidamente ganando espacios y generando entonces una visión cuantificadora del proceso evaluativo”*

Fue hasta la década de los cuarenta cuando se empezó a mirar la evaluación como medio de valorar otros aspectos del proceso enseñanza y aprendizaje y se consideró la posibilidad de evaluar los programas, comenzándose a desarrollar modelos que incorporan ya diferentes enfoques. Autores que se destacaron en la definición de algunos de estos modelos están Tyler, Crombach y Suchman, entre otros.

Para las siguientes tres décadas predominó en la evaluación la tendencia empírico-positivista en la que se utilizaron procedimientos estandarizados para la recogida de datos (cuestionarios, test, análisis estadísticos), aunque siempre orientados a la evaluación de los resultados. No se puede negar que a pesar de que en los siguientes años surgieron otros enfoques de evaluación; esta perspectiva mantiene actualmente su vigencia.

En la década de los sesenta hay una clara tendencia a considerar a la evaluación como referida a un “*comportamiento*”, es decir ésta estaba determinada por un objetivo y se establecía a partir de una comparación entre personas, basándose en elementos de tipo estadísticos, en donde lo importante era el logro individual de los objetivos; todo esto como resultado de la tendencia conductista predominante en estos años.

Al surgir en la década de los 70 el paradigma cualitativo en la investigación educativa, que influyó en la evaluación, inicia la incorporación de modelos que se centran en los actores del proceso educativo, es decir pretenden proporcionar información del proceso e implementación del programa con la idea de que los participantes tengan mayor y más completa información del mismo, lo cual los llevará a sus propias conclusiones y por supuesto a la toma de decisiones, “*decisiones que apuntan al mejoramiento, optimización y reciclaje tanto del proceso como de los resultados del aprendizaje*” (Ahumada, 2001:18) y por lo tanto de los procesos que en éste intervienen.

En las últimas décadas el aprendizaje se ha centrado en las personas, por lo que los procesos de evaluación están orientados a conocer el grado de apropiación de los conocimientos así como de la significación experiencial de los mismos en los alumnos y la importancia que estos otorgan a aquella, apoyándose en criterios previamente establecidos por los evaluadores. En esta tendencia la evaluación está virando hacia procesos formativos en donde al proceso evaluativo se otorga otra posibilidad de aprendizaje.

Por lo que es importante comprender que el concepto de evaluación ha pasado por cuatro claras fases: la de juicio, la de medición, la de logro de objetivos y la de criterios.

Según Ahumanda (2001:18) esta tendencia ha evolucionado lentamente y se han ido incorporando a los procesos de evaluación lo mejor del “juicio”, lo mejor de la “medición” y lo mejor del “logro de objetivos”; hasta lograr una concepción ecléctica de los procesos de evaluación construyendo la siguiente definición: “*evaluación es el proceso de delinear, obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna que nos permita juzgar el mérito o valía de programas, procedimientos y productos con el fin de tomar decisiones*”



Además es importante considerar que para hacer el análisis de un proceso curricular debe partirse de la revisión de concepto de hombre, educación y sociedad, así como de los valores en los que se sustenta la filosofía e ideario en la que está inserto el currículo como ya se mencionó en párrafos anteriores, además de tomar en cuenta que se trata de un fenómeno en el que se encuentran diversos actores, interactuando entre ellos para implementar y dar vida a la currícula.

Sin embargo, varios teóricos de la evaluación difieren acerca de la manera de entender qué es y cómo evaluar. Muchos han implementado con mayor o menor fidelidad un modelo conceptual, filosófico e ideológico. Durante los últimos años se han elaborado alrededor de cincuenta modelos de evaluación que presentan serias diferencias.

Esta diversidad de modelos es una muestra de la forma como se ha desarrollado la teoría de la evaluación y permite visualizar lo complejo de los problemas metodológicos y conceptuales que pueden encontrarse en este proceso. Este fenómeno se explica desde el punto de vista filosófico si se tiene en cuenta que evaluar es un proceso subjetivo que refleja una realidad objetiva y por lo tanto, cada evaluador, le da un carácter propio de acuerdo al contexto social y el sistema de valores en el que le ha tocado desarrollarse.

Además el concepto de evaluación ha ido evolucionando dada su naturaleza dinámica y porque está inmerso en el proceso de aprender y enseñar, es decir se ha ido adaptando desde la perspectiva filosófica del aprendizaje que domina en un momento determinado, sin embargo hay autores que consideran que la perspectiva pedagógica y didáctica ha transitado a un enfoque centrado en el alumno, mientras que las prácticas evaluativas se han estancado en lo tradicional, dado el fuerte peso que esta visión tiene para valorar los logros de un estudiante en un curso. Por ejemplo, Serrano (2002:248) comenta al respecto: *“El peso que ha tenido la evaluación tradicional hace que sea bastante difícil asimilar la nueva propuesta que privilegia la evaluación cualitativa y formativa, que subraya su potencialidad como instrumento que permite al docente orientar la enseñanza y que posibilita a los alumnos aprender a regular su propio aprendizaje”*.

Se considera que esta perspectiva debe modificarse empezando por el profesor, pero también en la institución educativa, en los alumnos, en los padres de familia e incluso, en la

sociedad misma. Buscando una tendencia que permita el crecimiento de las personas que son evaluadas e incluso de aquellas que evalúan, es decir que la evaluación misma es una oportunidad de aprendizaje al identificar logros alcanzados en el proceso y aspectos que quedan por mejorar, por todos los actores que participan en el acto educativo.

De Alba (1991:94-95) nos plantea una definición de evaluación en la que se puede sustentar lo descrito en los párrafos anteriores: *“En el ámbito de lo humano social, y por tanto en el educativo, la evaluación es un proceso complejo de reflexión y análisis crítico y de síntesis conceptual valorativa, a partir del cual se conoce, comprende y valora; a) el origen y desarrollo de un proceso o situación social; b) su conformación estructural y c) la interrelación entre ambos aspectos, esto es, entre su estructura y su devenir. Dicho proceso permite, a partir de la interrelación de la comprensión (teórica) y del sustento axiológico (político, social, e ideológico cultural), apuntalar la importancia, de su consolidación, o de su transformación, ya sea en un sentido radical general o en un sentido particular”*.

Sin embargo, en los últimos años los autores mencionan que los aspectos económicos y políticos han determinado a nivel mundial las políticas acerca de la evaluación. Rueda y Canales (1997) dicen que en los últimos años la evaluación está asociada a factores económicos, convirtiéndose en un tema central de preocupación para las instituciones de educación superior, pues en México, las IES públicas reciben recursos en función de los resultados de su evaluación.

A partir de este análisis estos autores hacen mención de la definición que sobre evaluación hacen Etxegaray y Sanz (1997:177), poniendo en el debate el asunto de la evaluación sumativa y la formativa; *“se considera a la evaluación como un conjunto de acciones sistemáticas que tienden a lograr un conocimiento sobre la realización de una actividad, para la comparación con un conjunto de criterios previamente determinados y cuyo propósito principal es su mejoramiento. Esta definición se ubica en lo que se denomina evaluación formativa”*

Al igual que otros autores, Rueda y Canales (1997) manifiestan que la evaluación debe tener la intención de mejorar los procesos y no la de ser un medio de control y dominio, por la que muchos actores del proceso se resisten a ser evaluados. Esto hace notar que la

evaluación también tiene un tinte político que debe ser cuidadosamente manejado. A partir de esto se hace necesario determinar que la intención de esta investigación es la de una evaluación formativa que permita retroalimentar a los actores del proceso para mejorar las prácticas educativas, buscando beneficiar con esto a los alumnos principalmente pero no únicamente.

Ya que se ha hablado de evaluación formativa y sumativa, entonces se hace necesario definir las; Pruzzo (1999:34) hace referencia a estas dos acepciones desde la perspectiva de Scriven, diciendo que la evaluación sumativa es aquella que responde a la exigencia social para otorgar la certificación que legítima ante la sociedad un grupo de saberes que ha adquirido o desarrollado un sujeto a lo largo de una carrera escolar, es decir, a través del currículum. Mientras que la evaluación formativa hace referencia a la información que se genera sobre el proceso de aprendizaje y que permite la corrección para detectar errores constructivos, lo que da posibilidades de que el sujeto evaluado aprenda de sus propios errores, corrija y siga adelante en el proceso.

Por otro lado, Díaz Barriga (2007) manifiesta que la evaluación es un elemento determinante para el cambio y que permite dar cuenta a la sociedad de lo que está sucediendo al interior de las IES, así como atender a las necesidades que surgen de la propia sociedad.

Sacristán (1997) habla acerca de la evaluación integrada diciendo que es una actividad que no sólo debe ejercerse en un momento definido del proceso educativo sino que conviene que sea parte del mismo. Esta perspectiva da la posibilidad de considerar a la práctica evaluativa como transversal al proceso educativo, es decir, estar observando qué sucede mientras el acto educativo se lleva a cabo. Ver así la evaluación permite concebirla como procesual.

Además Elola (2000:26) describe a la evaluación como comprensiva y afirma que toda evaluación genera información que implicará un esfuerzo de sistematización de la misma para aproximarse lo más posible al objeto que está siendo evaluado y que el conocimiento que se genera será de carácter “*retroalimentador*” pues permite generar un conocimiento progresivo del objeto evaluado. La autora complementa esta definición afirmando: “*Desde*

*esta perspectiva la evaluación permite poner de manifiesto aspectos o procesos que de otra manera permanecen ocultos, posibilita una aproximación en forma más precisa a la naturaleza de ciertos procesos, la forma de organización de los mismos, los efectos, las consecuencias, los elementos intervinientes, etc.”*

Esta forma de ver la evaluación permite intuir que ésta no sólo intenta comprender un fenómeno sino que tiene la tendencia a devolver información a los evaluados acerca de cómo mejorar su actuación dentro de los procesos, lo que le da su carácter de formativa, generando procesos de aprendizaje a partir de la misma.

Al analizar estas definiciones se puede llegar a la conclusión que el proceso de evaluación es un proceso complejo que implica varias vertientes. Esta investigación tiene una orientación absolutamente formativa dado que no lleva la intención de certificar o legitimar ningún proceso, sino que pretende favorecer la comprensión de los actores sobre el proceso, cómo se han involucrado para poder implementar el currículum a partir de las interpretaciones que hicieron del mismo; y que esto les dé la posibilidad de identificar fallas o aciertos que permitan definir por dónde encaminarse para mejorarlo. Además de que la evaluación estará integrada al proceso educativo pues no se hará en un momento determinado del proceso, sino que se llevará a cabo mientras sucede la implementación del currículum.

Por lo que es necesario ver más allá de la relación entre lo establecido y lo logrado, considerando las interrelaciones que se produjeron, la interpretación que se ha hecho de la nueva propuesta curricular y la forma en que han interactuado los diferentes actores para implementar la NEC.

### **Cómo se evalúa**

Como se ha venido mencionando la evaluación ha evolucionado sobre todo a lo largo del siglo XX y ésta es consecuencia de la propia evolución de los modelos pedagógicos en este mismo lapso, lo que verifica que enseñanza, aprendizaje y evaluación son tres procesos que suceden interrelacionadamente. Según Flores (1999:32) un modelo pedagógico es: *“la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, es también un*

*paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía”.*

Todo modelo pedagógico determina el tipo de ser humano que se pretende formar, el tipo de experiencias que considera pueden favorecer el logro de esta pretensión, la persona o personas que participan en esta acción, describen el tipo de experiencias educativas que favorecerán el desarrollo de dimensiones deseadas, además establece los contenidos que de mejor manera provocarán lo anteriormente dicho; fija el tipo de relaciones que se dan entre los actores del proceso, así como los métodos y técnicas de los que se echará mano para que a través de los años se desarrolle y crezca el ser humano como el ideal pretendido; y se considera que un buen pedagogo es capaz de abordar estos aspectos y trabajarlos transdisciplinariamente.

Cualquier modelo pedagógico desarrolla estos elementos de manera coherente y sistemática para dar sentido a una teoría que establece una forma de acceder a la transmisión de la cultura de una generación a otra, para cumplir con una tarea fundamental que es la de enseñar y educar a los niños y jóvenes buscando perpetuar o transformar a la humanidad, según sea la perspectiva.

Se considera que la NEC está centrada en un modelo pedagógico cognitivo con una mezcla de las variantes que este modelo presenta, sin embargo todas coinciden en que el proceso está más centrado en el estudiante y el profesor debe favorecer la construcción de aprendizajes significativos para el desarrollo de habilidades o en el caso de la UIA-P, competencias. Estos modelos se describen a continuación.

**El modelo constructivista:** Considera que el fin de la educación es que cada persona acceda de forma progresiva y secuencial a la etapa superior de desarrollo intelectual, partiendo de las condiciones y necesidades específicas de cada uno. Teóricos como Dewey, Piaget y Kolhberg son inspiradores de esta propuesta.

El ambiente en este modelo es fundamental pues a través de éste se estimulan experiencias que facilitan que el aprendiente vaya teniendo contacto con estructuras cognitivas de la etapa inmediatamente superior. El contenido que acompaña a las experiencias es

secundario, pues se considera que lo importante es aprender para hacer sólida la capacidad de pensar y reflexionar.

Para este modelo las experiencias que vive el alumno son el medio a través del cual se desarrolla una estructura de pensamiento dando apertura a construir otra de nivel superior. Seleccionar el tipo de experiencias que permiten incrementar la estructura de pensamiento es la clave en el proceso de enseñanza.

**Enfoque cognitivo:** Bruner es el iniciador de este enfoque y se basa en privilegiar en el proceso de enseñanza a los contenidos básicos de la disciplina para potenciar el descubrimiento de conocimientos más complejos, tal como si el alumno fuera un aprendiz de investigador.

Esta corriente parte del principio de que el alumno es un ser inteligente y por lo tanto puede comprender cualquier contenido científico si se le enseña de forma adecuada y se traduce a su lenguaje, favoreciendo que los niños comprendan los conceptos básicos así como las formas de investigar de cada ciencia para fomentar el aprendizaje por descubrimiento.

Se pretende que los alumnos desarrollen sus aprendizajes a través de experimentar y consultar bibliografía propia y disponible, analizan información siguiendo la lógica del método científico y deducir sus propias conclusiones, lo que permitirá que aprehendan el conocimiento. La evaluación permite valorar los descubrimientos logrados por los alumnos, así como el grado de apropiación de la estructura básica de la ciencia que se estudia; al final del proceso.

Ausubel es otro exponente de esta corriente, pero a diferencia de Bruner, parte de la idea de que el aprendizaje será aprehendido por el alumno cuando éste parte de su experiencia previa y personal, tornándose en aprendizajes significativos. Estas ideas de Ausubel le dan un sentido activo al alumno que en el modelo de Bruner es más bien pasivo, convirtiéndolo en el constructor de su propio aprendizaje.

El papel del profesor en este modelo es el de promover que el aprendizaje significativo ocurra en sus estudiantes, utilizando para ello preguntas que permiten a los estudiantes

identificar sus conocimientos previos, relacionando el tema con sus conocimientos y experiencias anteriores, del mismo modo deben ofrecer oportunidades para practicar y ensayar con el conocimiento nuevo; siempre aplicando en situaciones diferentes a las utilizadas en el aula; haciendo que el alumno sea el que se problematice y establezca soluciones.

El diálogo, al estilo socrático, entre los actores del proceso es la herramienta a través de la cual se reconocen las experiencias previas, se establecen problemas, se analizan soluciones, se sintetiza y concluye sobre lo que en ese momento se ha experimentado.

**La corriente de habilidades cognitivas:** En este modelo, tanto la enseñanza como el currículo tienden al desarrollo de habilidades cognitivas; éstas son consideradas más importantes que el contenido. Todas las escuelas que favorecen el desarrollo de habilidades de pensamiento, entran dentro de esta corriente y la mayoría de ellas se basan en la teoría del pensamiento lateral y creativo de De Bono.

A lo largo de la década pasada, estas corrientes empiezan a enlazarse con la de Ausubel, pues se considera que el desarrollo de habilidades no se da en abstracto y de la misma manera los aprendizajes significativos se desarrollan en espacios de razonamiento y de solución de problemas.

**La corriente social cognitiva:** Se basa en la comunicación de los alumnos así como en el debate y la crítica argumentativa del grupo para lograr resultados cognitivos y éticos colectivos. Del mismo modo se establecen soluciones a problemas sociales comunitarios, esto se consigue a través de la interacción entre la teoría y la práctica.

Los pedagogos cognitivos enfocan todos sus esfuerzos en lograr que los estudiantes aprendan a pensar y que ellos mismos se enriquezcan con estructuras, esquemas y operaciones mentales que se realizan en el interior de la persona pero que permiten resolver problemas, decidir sobre cuestiones escolares y personales; buscando la construcción de la autonomía en cada una de las personas.

En esta corriente los aprendizajes son, por supuesto, significativos y necesitan de la reflexión, comprensión y construcción de sentido. Parten del supuesto de que la mente “*es una estructura multidimensional activa y transformadora que produce ideas y teorías a partir de su anterior experiencia y de su acción sobre ellas*” (Flores, 1999: 47).

Los estudiantes son sujetos sumamente activos pues no se dedican a recibir la información de forma pasiva, por el contrario reinterpretan desde su experiencias interiores lo que leen o lo que escuchan; produciendo sus propios esquemas y construyendo el sentido para que sus aprendizajes se conviertan en significativos. Por lo que a los pedagogos cognoscitivos se les llama también constructivistas.

La evaluación se caracteriza por el hecho de que lleva consigo la función de retroalimentación, es decir, el profesor está encargado de ayudar al alumno a identificar fortalezas y debilidades que ha mostrado a lo largo del proceso. Otro aspecto importante que favorece la evaluación en el modelo cognitivo es la **autorregulación**, que permite que el alumno redefina hacia dónde lleva su propio proceso de formación.

El profesor deja de ser expositivo, invitando a los estudiantes a que formulen sus propias hipótesis y las prueben después de establecer los medios o situaciones para esto, por lo que el papel del profesor es ofrecer una guía para que cada alumno identifique qué es capaz de hacer y hacia dónde debe enfilarse para lograr el propósito. El profesor debe apoyar a cada alumno en el momento justo en que no tiene elementos para continuar la tarea; ayudándolo a reflexionar acerca de los obstáculos para enfrentar ésta y resolviéndola a través de diversas estrategias que el propio estudiante establece.

**El modelo pedagógico social-cognitivo:** Pretende el máximo desarrollo del alumno y toma en cuenta que esto es un proceso multidimensional y que depende de las capacidades e intereses del alumno. El modelo considera que el desarrollo que se pretende está determinado por el tipo de sociedad en la que están insertados el estudiante y la escuela. Parte del supuesto de que el desarrollo intelectual es independiente del aprendizaje, pero tampoco se produce independientemente de éste.



Los representantes de esta corriente son principalmente, Makarenko, Freinet, Freire y Vygotski. Estos autores consideran que los ambientes sociales pueden propiciar oportunidades para el trabajo colaborativo en el aula y se logre la solución de problemas que un estudiante no lograría solo. El modelo promueve la crítica entre los estudiantes, lo que les permite corregir y ajustar sus trabajos, se estimulan y apoyan entre ellos cuando hay obstáculos y se logra el compromiso de estos en la solución de problemas comunitarios. Según Flores (1999) la enseñanza en este modelo debe cumplir al menos tres características; 1) los problemas que se analizan y estudian son tomados de la realidad; 2) los problemas se contextualizan de manera integral viéndolos como multifactoriales y 3) se observa a los compañeros en acción con la intención de identificar aspectos ideológicos que no son manifiestos.

Los profesores y todos los que participan en el proceso de aprendizaje se comprometen a explicar y justificar sus opiniones y desacuerdos sobre el tema que se estudia y su rol en el grupo no le da ninguna autoridad intelectual, todos se reconocen como aprendientes. Los argumentos, la coherencia y la posibilidad de aplicar las propuestas de manera satisfactoria, así como la capacidad de persuasión es lo que va ofreciendo autoridad intelectual dentro del grupo. Aunque esto contradiga al profesor y a los libros de texto.

Este modelo ofrece una evaluación diferente a la planteada por los modelos tradicional y conductista, pues en estos últimos la evaluación es estática y está dirigida al producto; mientras que en el social cognitivo se evalúa el potencial de aprendizaje que muestra el alumno y que puede hacerse real cuando entra en contacto con otros que ya han desarrollado los aprendizajes que están en juego o que son más expertos que él. Lo que se pretende lograr con las experiencias propuestas en el Área de Síntesis y Evaluación (ASE).

El papel del profesor es detectar las necesidades del alumno para adelgazar, desde la perspectiva de Vygotski, la zona de desarrollo próximo hasta su desaparición; proporcionándole medios para que sea el aprendiente el que logra la solución de problemas. Es decir, el profesor debe proporcionar al alumno la “ayuda” pertinente, gradual, tantas veces como sea necesario, hasta que éste logra comprender un aprendizaje, partiendo de la experiencia previa del alumno en relación al tema. El diálogo y el cuestionamiento son las

principales herramientas para esta estrategia, sin embargo el profesor puede valerse de cualquier otro recurso para favorecer el aprendizaje del estudiante. Es importante decir que el grupo es otro factor que puede determinar la comprensión de aprendizajes para los alumnos pues estos no trabajan individualmente sino colaborativamente.

Al respecto Flores (1999:52) menciona que *“desde una perspectiva social-constructivista, se parte de la hipótesis de que el conocimiento y el aprendizaje constituyen una construcción fundamentalmente social, que se realiza a través de un proceso donde los modelos (o ideas previas) interpretativos iniciales de los individuos pueden evolucionar gracias a actividades previas grupales que favorezcan la explicación de los propios puntos de vista y su contrastación con los de los otros (los compañeros, el profesor, las lecturas o los medios de comunicación) y con la propia experiencia”*.

En este modelo la evaluación, la autoevaluación y la co-evaluación son básicos para la construcción de aprendizajes, pues permiten que el alumno identifique lo que sabe acerca del tema, considera lo que dicen los demás y observa el proceso, lo que le da posibilidades de decidir si la información le es útil y si le interesa incorporarla a su esquema. El profesor por su parte, evalúa lo que está sucediendo en el aula, observa la forma en que actúan y razonan los estudiantes, para decidir sobre las actividades y las estrategias didácticas que planteará al grupo para favorecer el desarrollo del pensamiento así como las actitudes de los estudiantes.

Como es palpable la evaluación tiene, en el modelo social-cognitivo, una connotación fundamentalmente formativa, es decir permite a los estudiantes valorar el punto en el que se encuentran y cómo pueden transitar a uno más evolucionado, mientras que al profesor le ofrece valorar su propia actuación, dándole la posibilidad de decidir sobre su práctica para lograr aprendizajes significativos y sólidos en sus alumno. Favoreciendo la autorregulación en los dos actores centrales del proceso educativo.

### **Cuál es la función de la evaluación**

Ya se ha venido mencionando que la evaluación tiene diferentes funciones, incluso Sacristán (1992) habla de la multifuncionalidad de la evaluación. Para esta investigación

sobre la evaluación de la NEC ha tenido una **función pedagógica**, que el propio autor divide en dos subfunciones; la **creadora de ambientes escolares** que se refiere prácticamente a todas las interrelaciones que suceden en el aula y que determinan el proceso educativo y que puede ser valorado por cualquier observador de la “realidad escolar”. El autor considera que en el aula suceden fenómenos microsociales que inciden en cualquier proyecto pedagógico y que pueden valorarse para identificar por ejemplo el currículum oculto.

En el caso de este trabajo, más que observar el aula, se hizo análisis de lo que sucedió en la fase previa a que se implementara el currículum, sin embargo se sigue la misma línea descrita en el párrafo anterior que hace referencia a la interrelaciones que suceden en la vida institucional para darle vida a una propuesta curricular, con todos los fenómenos microsociales que en ésta se dan.

La otra subfunción se refiere al **diagnóstico** que da la posibilidad de saber en qué circunstancia se encuentra el fenómeno que se estudia y permite profundizar sobre las causas de problemas que se han presentado en el proceso educativo, permitiendo que el profesor o las autoridades tomen decisiones de cómo intervenir para aminorarlos o superarlos. Esto le da un carácter formativo a la evaluación.

Estas funciones llevan a pensar en las implicaciones éticas que la evaluación tiene y sobre las posibilidades de favorecer u obstaculizar los procesos de los actores. Es una acción que no puede ejecutarse a la ligera, por lo que es importante tomar en cuenta desde qué postura y con qué intencionalidad se llevará a cabo antes de implementar un proceso que tendrá repercusiones en el proceso educativo.

Revisar la literatura sobre evaluación, del mismo modo que en el caso de currículum, ha permitido apropiarse de un concepto, pero también ha dado la posibilidad de dar un sentido y una orientación al trabajo que aquí se llevó a cabo.

## **Evaluación del Currículum**

La evaluación del currículum, supone un conjunto de destrezas y habilidades orientadas a determinar si los servicios prestados son necesarios, si se utilizan, si son suficientes, si se dan en los términos planificados, si ayudan dentro de un costo razonable o si incluso, provocan efectos no deseados; sin embargo es ante todo un proceso.

Es importante considerar que los procesos de evaluación del currículum se iniciaron a través de los aprendizajes que habían adquirido los alumnos; sin embargo, con el correr de los años, esto se ha ido modificando hasta que la evaluación se ha internado en todos los procesos de la vida escolar, por lo que ahora insistentemente se habla de la cultura de la evaluación.

Lo analizado en estas páginas, ha permitido identificar que esta investigación se encuentra entre dos grandes conceptos y campos de la investigación educativa. Por un lado el currículum que, si se considera un proceso y no un producto, presenta una serie de aristas que complejizan su desarrollo y por lo tanto su implementación; y por el otro se encuentra la evaluación que también es un proceso que pretende determinar si algo ha sido alcanzado, pero también puede comprender cómo es que ha sido logrado.

Enlazar dos procesos complejos es una tarea ardua que obliga a definir claramente si la evaluación se lleva a cabo bajo un modelo ya establecido o será a partir de la participación de los actores lo que favorece la construcción de conocimiento, así como determinar con claridad qué aspecto del currículum se pretende observar.

Es importante aclarar que para varios autores, desde Tyler hasta Pansza, consideran que la evaluación del currículum es una parte del proceso curricular que inicia con el diagnóstico de necesidades. De la misma forma aseguran que la evaluación de currículum debe llevarse a cabo desde la misma perspectiva teórica bajo la cual fue diseñado.

Además se han ubicado claramente dos tendencias para asumir la evaluación curricular; una llamada técnico-sistémico que considera al proceso de evaluación como el medio para obtener información y a partir de esto llevar a cabo la toma de decisiones; estableciendo

como fin último la eficiencia y eficacia del impacto del currículum en el proceso educativo. La otra, es la que se ha denominado como crítica que busca identificar y analizar los aspectos socio-políticos, considerándolos como ejes centrales de la evaluación curricular. Esta tendencia se caracteriza por teorizar, construyendo conceptos y metodologías que permitan dar sentido y crear los marcos teóricos que sustenten las interpretaciones y análisis realizados, así como la participación de los actores del proceso educativo en la evaluación curricular.

En este sentido Díaz Barriga (1995:37) define a la evaluación curricular con tendencia crítica como: *“una labor investigativa, donde mediante la utilización de diferentes instrumentos (registros etnográficos, entrevistas, análisis de contenido, etc.) se busca obtener un mejor conocimiento de la situación analizada, que en última instancia es el objetivo declarado de la actividad”*

Este autor hace referencia a que la evaluación del currículum desde la perspectiva crítica es un proceso de investigación y lo que refiere posteriormente, hace notar que esta investigación debe tratarse desde un enfoque cualitativo, finalmente menciona que los criterios de comparación deben ser los elementos del “currículum explícito”.

La postura crítica ha señalado las deficiencias que ocurren al abordar la evaluación curricular sólo desde la postura técnico-sistémica, diciendo que es absolutamente cuantitativa, observando al currículum como un producto y no como un proceso, por lo que ignora elementos fundamentales de la implementación del currículum como son los sociopolíticos y axiológicos; además acusa a esta perspectiva de utilizar a la evaluación como mecanismo de control, imponiendo políticas que se contraponen a los intereses de los actores del proceso educativo.

Por lo tanto, De Alba (1991:133) define evaluación curricular como; *“un proceso complejo de reflexión y análisis crítico, así como de una síntesis conceptual valorativa, a partir del cual se conoce, comprende y valora el origen, la conformación estructural y el desarrollo de un currículo. Proceso que permite la comprensión y la conformación de valoraciones*

*fundamentadas tendientes a apuntar la importancia de: a) la comprensión misma del proceso curricular (en cuanto a su estructura y devenir), b) de su consolidación, o c) de la necesidad de su transformación, ya sea en un sentido radical general o en un sentido particular. En estos dos últimos casos, se puede dar la consolidación o transformación, tanto en sus aspectos estructurales-formales como en los procesales-prácticos, o en la interrelación entre ambos, así como en cuanto a sus significaciones explícitas e implícitas".* Esto para mostrar una postura más pertinente con la que se está asumiendo esta investigación.

La misma autora manifiesta que esta definición resulta de fundir las nociones de currículo y evaluación presentadas en los apartados anteriores y considera que desde esta perspectiva de evaluación curricular se está hablando de un proceso amplio y complejo pues implica múltiples análisis curriculares y, por lo tanto, invita a considerar a la evaluación curricular como un proceso de investigación.

Por otro lado, Ruiz (2001:27-28) muestra cómo la evaluación del currículo es un proceso sumamente complejo que tiene muchas aristas y que para resolverlo o enfrentarlo, los curriculistas toman partes de éste, convirtiéndolas en líneas de investigación y con sus trabajos aportan a la teoría de los procesos curriculares, y afirma que, *"el carácter procesual de currículo en sus momentos de construcción y práctica, condujo a la necesidad de concebir al currículo como un campo integral, multidimensional y complejo, que exige ser examinado a la luz de las aportaciones de diversas disciplinas y enfoques a fin de despejar la relaciones, procesos e intencionalidades que entraña la trama del proceso curricular en el interior de la organización escolar"*.

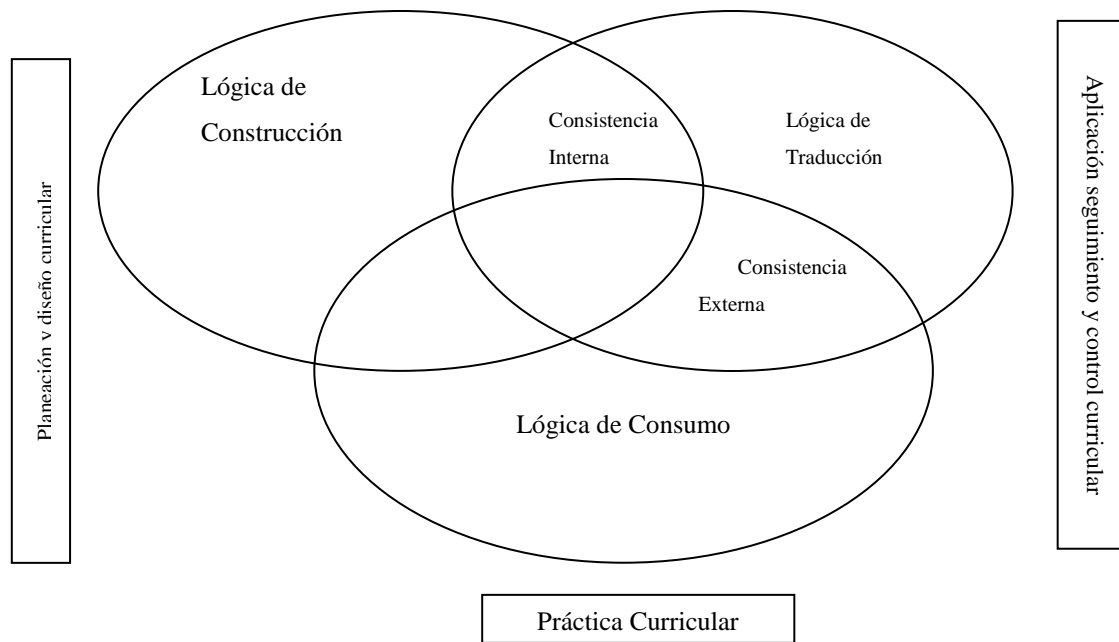
Es importante hacer notar que esta investigación tiene un carácter crítico, en donde el centro son los actores del proceso, las interpretaciones que han construido del mismo, cómo se han relacionado los actores a partir de las interpretaciones construidas y cómo esto ha impactado en la implementación del currículum, tomando en cuenta sólo una de las múltiples vertientes que podrían observarse de la evaluación del currículum.

Es claro que sólo se valorará un aspecto del currículum, el proceso de gestión que se vivió antes de la implementación, así como los efectos que éste ocasionó en la puesta en marcha; considerando que evaluarlo globalmente es una tarea compleja que implicaría la participación de varios investigadores. Después de esta aclaración, se hace necesario explicar de dónde surge este elemento de gestión del proceso curricular que no se identifica claramente en la literatura ni en el diseño, la implementación o evaluación del currículum.

Ruiz (2001) propone tres **Lógicas** para diseñar, implementar y por supuesto evaluar el currículum; la Lógica de Construcción, la Lógica de Traducción y la Lógica de Consumo que se presentan en el esquema 2.

La **Lógica de Construcción** se refiere al diseño de la parte conceptual del currículum y planeación de la propuesta curricular propiamente dicha, para lo que se deben analizar aspectos sociales, políticos, ideológicos y didáctico-pedagógicos que se pretende estén presentes de forma explícita o manifiesta en los documentos que sustentan una propuesta curricular, buscando en los orígenes y situaciones históricas que antecedieron al diseño conceptual. Para lo que es necesario que los diseñadores de esta fase se identifiquen y crean en un tipo de hombre y sociedad que pretenden lograr con el currículum que se está planteando y que éste tenga una consistencia con el modelo pedagógico propuesto.

Esta lógica tiene como intención principal identificar, las decisiones, intereses, motivaciones, al igual que las negociaciones intergrupales que se llevaron a cabo entre los actores del proceso, para definir la organización curricular; lo que permitirá deducir las intencionalidades políticas y académicas que están implícitas en este diseño y con las que se pretende legitimar la formación profesional. También se analiza qué actores participaron en esta fase, haciendo énfasis en el nivel de participación en la toma de decisiones, así como los factores internos y externos que han afectado la propuesta diseñada.



Esquema 2: Las Lógicas de Ruiz (2001:81)

Es necesario aclarar que en el caso del SUJ, hubo una fase de diseño conceptual, para después realizar la que corresponde a la de diseño de planes de estudio, es decir, se construyeron en esta primera fase, los Marcos Conceptual y Pedagógico, más tarde cada una de las instituciones construyó su propio Marco Operativo. Razón por la cual para esta investigación se decide que se tomará como Lógica de Construcción sólo la que se refiere al análisis de la historia, así como de las circunstancias en las que nació la NEC.

Entonces se pretendió mostrar los auténticos intereses, aspiraciones y visiones que en torno a la NEC tenían los diferentes representantes de los planteles del SUJ que participaron en este diseño. Del mismo modo se buscó comprender la correlación de fuerzas que prevalecieron en el momento de la construcción del modelo conceptual de la nueva propuesta curricular.

Por otro lado, **la Lógica de Traducción** para Ruiz (2001) se relaciona con dos aspectos sustanciales del currículum, el formal y el real. Así que se refiere a las acciones que la institución lleva a cabo para lograr que los integrantes de la comunidad educativa comprendan la propuesta curricular, se apropien de ésta y se establezcan acciones para



lograr que se implemente. En esta fase intervienen la formación docente, así como políticas y acciones educativas para lograr un control de la propuesta curricular. Del mismo modo se buscó entender cómo estos cambios han afectado a la institución, una vez que han sido adoptados e interpretados por los actores del proceso.

Es necesario que exista una **consistencia interna** entre esta lógica y la de construcción, de lo contrario las intencionalidades del currículum no sucederán, por lo tanto en esta lógica se observa la estructura curricular propuesta, como proyecto institucional y las propuestas de los diversos planes de estudio diseñados por los diferentes programas académicos; analizando el currículum formal.

Para el caso de la UIA-Puebla, esta Lógica de Traducción se vuelve fundamental, pues a partir de la apropiación y entendimiento que los actores tienen del producto conceptual, fue posible que estos lo bajaran al diseño de planes de estudio, del mismo modo se decidió el tipo de formación para docente, así como los cambios en las políticas y normativas para lograr una implementación sana de la propuesta curricular.

Es decir, aunque sí se analizarán elementos de la Lógica de Traducción en este trabajo de investigación, incluyendo la estructura curricular, no se verán los planes de estudio particulares, pues analizar la consistencia interna no es prioritario para esta investigación. Otro aspecto que conviene aclarar es que los diseñadores conceptuales, no fueron los diseñadores de los planes de estudio. Entonces entre una fase y la otra tuvo que haber una manera de comunicarla y hacerla llegar a los que harían la traducción para plasmarlo en un plan curricular.

Igualmente los diseñadores de planes de estudio, no son los que la operan, aunque sí pueden ser los responsables de la implementación. Los que realmente operan un propuesta curricular son los profesores que están a diario en el aula o en otros espacios, provocando experiencias de aprendizaje con los alumnos. Lo que deja ver que hay diferentes niveles de comunicación y traducción; de la parte conceptual a la de diseño de planes de estudio; del diseño de planes de estudio a la implementación en el aula; sin olvidar que hay otros

actores institucionales que participan en el diseño y la implementación, por lo que es necesario trabajar con ellos para que comprendan lo que se pretende con la propuesta curricular, entre ellos están los directores, los administradores, los creadores y operadores de sistemas, los alumnos e incluso la sociedad en general.

Ruiz (2001) reconoce que en esta lógica también es necesario revisar la consistencia externa que consiste en verificar como el currículum formal se mueve en la realidad de institucional y cómo éste da respuesta a los propósitos educativos de la institución, a las necesidades sociales y económicas de la práctica profesional actual y también en relación a los avances científicos y tecnológicos en el campo de la profesión.

Es necesario que todos estos actores, comprendan en mayor o menor medida lo que la propuesta curricular busca y la lógica de cambio que se pretende. También en esta fase es importante que las autoridades institucionales identifiquen a aquellos que no se sienten atraídos con la propuesta curricular para trabajar con estos, mostrándoles las bondades del cambio, en una labor de convencimiento para aminorar las resistencias.

En tercer lugar se encuentra **la Lógica de Consumo** que se refiere propiamente a la puesta en marcha de una propuesta curricular y cómo ésta es operada por los profesores en el aula, así como, la forma en que los alumnos la viven, es decir se refiere a la práctica del currículum. De acuerdo con la autora, esta lógica puede investigarse, analizando los comportamientos, actitudes y concepciones que son evidentes en los alumnos y profesores acerca del plan de estudio, así como de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los conocimientos, el rol del estudiante, el rol del docente, y finalmente las formas de evaluación y control. Prácticamente desde la Lógica de Traducción y de lleno en la de Consumo, se aplica la propuesta curricular, se le da seguimiento y se busca controlar para que las intencionalidades de la misma se logren de la mejor manera posible en la práctica cotidiana.

Para Ruiz (2001) en el aula se da la práctica del currículo de manera vivencial, por lo que ésta se caracteriza por el conjunto de relaciones e interacciones sociales que le dan un

sentido específico al proceso educativo y por lo tanto tienen una influencia en el resultado que se obtiene. Además menciona que éste es un proceso complejo en donde se mezclan lo social, cultural, ideológico, psicológico y educativo para mediar entre el proyecto curricular institucional y la calidad formativa de los egresados.

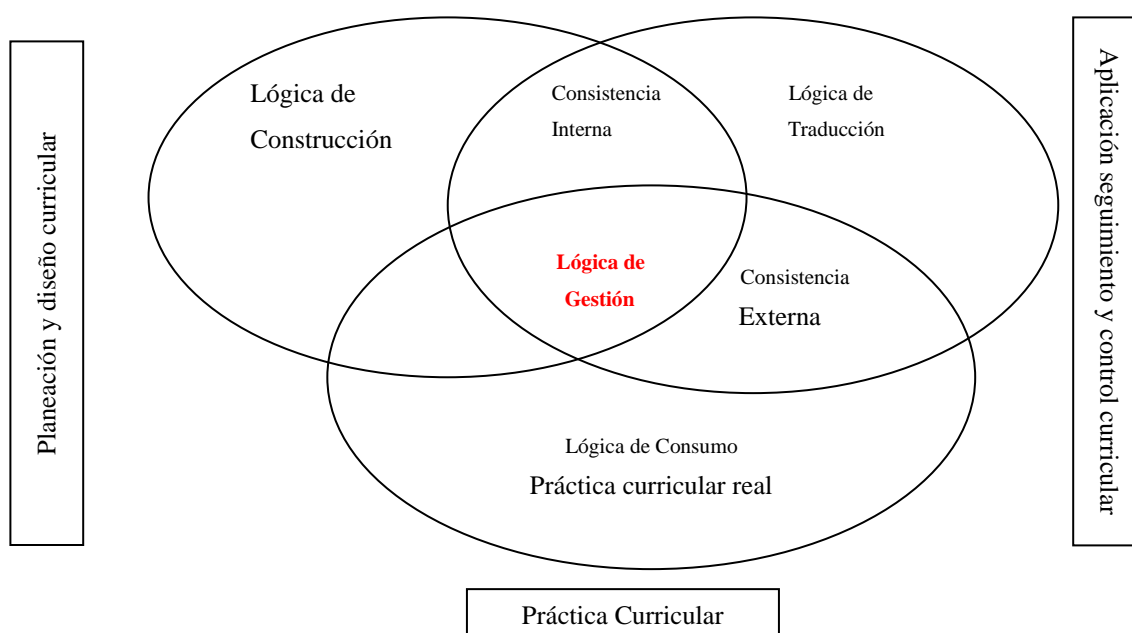
Entonces esta lógica se refleja a través de las interpretaciones, e ideas que los actores manejan para cumplir con el diseño conceptual curricular o bien con el plan de estudios. Esta aclaración se hace, porque se observa que la Lógica de Consumo comienza desde que el diseño conceptual se termina, es decir, se requiere saber qué pretende la institución curricularmente hablando para poder lograr un diseño de plan de estudios consistente. Y como bien lo afirma Ruiz, esto sólo puede verificarse en la cotidianidad del diseño o del aula, a través de observaciones directas y del registro de la compleja dinámica que se presenta en la implementación.

A pesar de que se considera que la propuesta de Ruiz es bastante interesante y completa, se cree que sería mejor establecer una cuarta lógica. Esto porque se observa que en esta propuesta, la Lógica de Traducción es muy extensa, lo que puede provocar que algunos de los aspectos ahí considerados sean obviados o ignorados. Además se piensa que esta cuarta lógica de ser bien manejada, puede convertirse en un factor del éxito en la Lógica de Consumo y que está íntimamente ligada a las lógicas de construcción y traducción; se está haciendo referencia al elemento de gestión, que modificando el esquema de Ruiz, será llamado **Lógica de Gestión**. Ver esquema 3.

También se cree que la Lógica de Construcción se debe reducir a la concepción de los elementos que dan fundamento a la propuesta curricular y cómo estos se relacionan en la misma, no considerando el diseño de los planes de estudio como tal. Mientras que se requiere de un primer nivel de la Lógica de Traducción para llevar a cabo el diseño de planes de estudio, posteriormente se da un segundo nivel en la Lógica de Traducción para llevar a cabo la implementación. Mientras que la Lógica de Gestión, inicia propiamente desde que nace la idea de crear una propuesta curricular, pues desde ese momento se

empiezan a realizar una serie de acciones propias de esta lógica para irle dando sentido a los trabajos que desde un principio se realizan.

La **Lógica de Gestión** permite considerar otros aspectos de la vida institucional que, sin ser determinantes, favorecen que la propuesta curricular tenga mayores posibilidades de éxito al ser implementada. Tiene que ver con la forma en que se organizan los gestores tanto institucional como por áreas específicas, igualmente contempla cambios o adecuaciones en las políticas y normativas institucionales, la formación de los profesores y la capacitación del personal, la viabilidad económica y financiera del proyecto, los elementos materiales e infraestructura que se requieren, el diseño e implementación de un plan estratégico para la puesta en marcha de la propuesta curricular, entre otras cosas.



Esquema 3: La Incorporación de la Lógica de Gestión. Adaptación de Ruiz (2001:81)

La Lógica de Gestión está colocada en el centro del esquema de Ruiz, no porque se considere más importante que las otras, sino porque es el factor que enlaza las tres lógicas propuestas por la autora; pues los gestores requieren conocer la construcción de fondo y entenderla, posiblemente participen desde su diseño o bien deban comprenderla para diseñar normas y políticas, así como realizar las gestiones pertinentes que permitan que

haya un buen consumo. Además la autora agrega que las lógicas se han separado para su estudio pero que en la realidad mantienen una relación recíproca por lo que tienen afectaciones mutuas, idea que se retoma para esta investigación.

En este sentido la gestión se vuelve transversal a la construcción, traducción y consumo, dado que tiene una relación estrecha con las otras tres lógicas, será un hilo conductor desde que inicia la construcción, al igual que en la traducción, para lograr que haya cierto éxito en el consumo. Por lo que la gestión deberá guardar cierta consistencia en su tránsito por las otras tres lógicas. También cabe aclarar que las lógicas no son lineales sino que se traslapan, se mezclan e incluso se confunden al ser operadas, por la naturaleza misma de las organizaciones escolares.

Además se pretende hacer énfasis en la Lógica de Gestión por lo que Espeleta y Furlán (2000) explican, al decir que la gestión y la práctica pedagógica en las instituciones educativas han caminado de manera separada, provocando múltiples problemas pues los alumnos y la comunidad educativa captan que hay diferencias entre lo que la institución promueve educativamente y lo que hace administrativamente. Por eso sugieren que se piensen las prácticas de gestión y se emparejen con las intenciones educativas.

Por último, al revisar la literatura se encontró que varios de los elementos de la Lógica de Gestión que ya han sido mencionados anteriormente, se han estado analizando por los autores que estudian el cambio educativo y la organización escolar, entonces se hace una revisión de estas teorías para buscar si efectivamente esta relación existe y si a través de éstas se puede explicar de mejor manera cuál es el papel de la Lógica de Gestión, dentro del esquema de Ruiz.

### **Gestión, Innovación Educativa y Organización Educativa**

A partir de considerar que la Lógica de Gestión tiene una función transversal a las lógicas de construcción, traducción y consumo, se hace necesario definir qué se entiende por

gestión y cuál es la relación que ésta guarda en los procesos de cambio educativo y organización escolar.

Para Sacristán (en Espeleta, 2000:66) gestión es *“el gobierno ordenado de los elementos que configuran la dinámica de los fenómenos que ocurren en el seno de los centros educativos”*. Asegura que al implementarse un cambio será necesario mover el complejo entramado de aspectos y fenómenos que suceden en los contextos naturales de la escuela, por lo que es necesario estudiar estos procesos al interior de los contextos ya señalados. Por lo que es importante hacer énfasis en los elementos y variables que van más allá de lo individual, en las interacciones sociales, en la dialéctica que se da entre las partes y los elementos que forman parte de la vida institucional como un todo.

Según Espeleta (2000), el componente principal de la gestión pedagógica es la red organizativa de la escuela, considerando que ésta es poco visible y por lo tanto poco cuestionada por ser absolutamente “natural”, ya que es parte indisoluble de la institución escolar y el primer componente del trabajo educativo, aunque siempre ha sido considerado como un factor administrativo. Además asegura que aunque la escuela es el espacio específico donde se desarrolla la gestión pedagógica, ésta no empieza ni termina ahí, pues se relaciona con otras redes de la gestión de orden superior.

Mientras que para Furlán y otros (2000) la gestión pedagógica está relacionada con la toma de decisiones en las que participan los actores del proceso educativo, la forma en que se da el poder y las redes de control, los conflictos entre las diversas racionalidades que están presentes al interior de la escuela, así como los discursos que surgen en este entramado. Igualmente señala que hay dos usos que se da al término gestión, uno tiene que ver con la administración de la organización más desde el punto de vista empresarial; mientras que el otro surge de diferentes corrientes político-económicas y sus expresiones al interior de la escuela, en donde se incorpora el término de **autogestión**, generando otras figuras tales como dirección, gobierno, participación colectiva en los procesos de diseño, decisión, evaluación y funcionamiento de la institución escolar.

Por otro lado Fierro (2005) comenta que al innovar, la gestión escolar se tiene que hacer cargo de los procesos de interpretación, de las negociaciones y la toma de decisiones de los actores que en la institución escolar participan y estas decisiones pueden estar relacionadas con el currículum, la organización escolar y la micropolítica dentro de la escuela.

Además esta autora hace la reflexión acerca de las concepciones de innovación y cambio educativo, diciendo que cambiar es un medio para responder de manera adecuada a las transformaciones que suceden en la sociedad y la cultura, siendo la sustitución de lo que existe por otra cosa diferente, aunque el cambio no siempre es para mejorar. A diferencia de esto, la innovación busca transformar siempre para mejorar, se entiende por ésta el conjunto de productos y proyectos de cambio que logran articular de manera **adecuada** el soporte administrativo, técnico y financiero. Sin embargo en este trabajo cambio educativo e innovación serán utilizados como sinónimos.

A pesar de estos comentarios existe la idea, por diversos autores, que lo educativo y la gestión en las escuelas han caminado de manera separada, como señala Escudero (1985:84) *“las teorías más actuales en torno a la escuela como organización han contribuido a desvelar propiedades, contenidos, funciones y procesos organizativos que han de ser tenidos en cuenta en los intentos sistemáticos de promover el cambio en las escuelas”*. Lo que hace evidente que ningún cambio, por bueno que sea en su diseño, tendrá posibilidades de éxito si no se consideran los aspectos de la gestión y la organización en las instituciones educativas.

Mientras que Fullan (1996) menciona algunas causas del fracaso del cambio educativo, entre las que están que los problemas se presentan como complejos y no se pueden solucionar con los recursos con los que ya se cuenta, los plazos para obtener resultados son irreales, se buscan modas y soluciones rápidas y no profundas, no se favorece el desarrollo docente, ni se busca modificar las formas de instrucción, no hay programas de seguimiento para implementar nuevas políticas y muchas estrategias lejos de motivar a los docentes a que participen los disuaden de hacerlo. Por lo que se considera que no se dan las condiciones para movilizar a los profesores a favor del cambio.

O bien como afirma Fierro (2005) los maestros y las instituciones educativas están en el centro del proceso de innovación pero para que éste se logre se requiere pensar en prácticas pedagógicas distintas en escuelas diferentes. Entonces por un lado se está hablando de que son ignorados los procesos administrativos y que la formación docente es fundamental para el proceso de cambio, por lo que se hace necesario reflexionar en el asunto de la gestión escolar en la innovación.

Por otro lado, Fullan (2002) menciona como aspectos más importantes el hecho de que las experiencias exitosas no se deben a las ideas brillantes aisladas sino a la interacción de éstas en momentos oportunos y que no se debe nunca centrar en lo individual, pero tampoco en el colectivo, sino que debe ser un sabio equilibrio entre unas y otras, pues los profesores requieren de espacios personales para apropiarse de las innovaciones. Además comenta que los cambios no son lineales y hace una comparación con la teoría del caos afirmando que dichos cambios son sumamente complejos, menciona que empezó a darles su real importancia cuando consideró más a las personas, así como las significaciones que éstas hacen que a las innovaciones mismas.

Al respecto, Escudero (1988) comenta que la escuela como organización es una realidad que se construye socialmente por todas las personas que la forman a través de los procesos de interacción social que establecen entre ellos, dentro del contexto en el que se desarrollan. Entonces como se pensó inicialmente en esta investigación, las interacciones sociales que se establecen van determinando lo que sucede en las instituciones educativas y de éstas dependen que el cambio educativo se lleve a cabo. Del mismo modo Espeleta (2000:108) asegura que *“la escuela resuelve su existencia a través de innumerables procesos sociales que amenazan u obstruyen pero que siempre contienen y atraviesan a los procesos de enseñanza”*.

Por otro lado, Fullan (2002) comenta que el “sistema” es otro elemento que interviene y afecta el cambio, refiriéndose al sistema como lo que ha organizado a la institución hasta el momento de la implementación de la innovación y como éste es lo que no permite avanzar



con la propuesta de cambio. Sin embargo Fullan (2005:9) afirma que la transformación empieza por las personas y que es aquí donde se inicia un verdadero cambio en las instituciones educativas: *“el sistema es intrínsecamente no lineal y endémicamente fragmentado e incoherente. Asimismo, se señala que esta forma de ser es propia de la naturaleza de las sociedades dinámicamente complejas. La única defensa posible es desarrollar una capacidad de aprendizaje tanto interna como externa a pesar del propio sistema, con el fin de crear patrones coherentes en el individuo y en el grupo. Comenzando por el aprendizaje interno”*, afirma que el comienzo de un proceso de cambio está en nosotros mismos.

Del mismo modo Rodríguez (2000) citando a Rudduck dice que es posible que el sistema, al que llama elemento conservador en las escuelas, no sea siempre negativo, porque puede detectar propuestas que son pasajeras y que no tienen intencionalidades profundas a las que vale la pena resistir, sin embargo no se hace diferencia con las propuestas realmente innovadoras que benefician a la educación. Además de que en muchas ocasiones los cambios superficiales más o menos se arraigan en la escuela, mientras que los cambios profundos chocan con el sistema escolar ya establecido.

Los dos párrafos anteriores están haciendo referencia a la resistencia, que podría decirse es elemento natural del cambio educativo por lo tanto debe ser previsto, considerado y atendido, Popkewitz (1982) afirma que es necesario estudiar los significados e interpretaciones que los actores hacen de la propuesta y cómo éstas se relacionan con las políticas y normas institucionales, y agrega que de no ser atendidas las resistencias la innovación no hará más que mover superficialmente las aguas.

El asunto es más complejo de lo que parece pues, dentro de la institución educativa está una organización viva en la que aflora una cultura con sus respectivas subculturas que hacen que las nuevas propuestas educativas no sean sencillas de llevar a la práctica. Éste es otro elemento que debe considerarse pues se reconoce que la organización escolar no es una organización cerrada e impuesta, sino que presenta una débil articulación en la que la

autoridad tiene dificultades para ejercer su actividad, por lo que se dice que la escuela es una “anarquía organizada”, tal como lo menciona Brovelli (2001) citando a Bell.

Sin embargo esta situación no favorece al cambio educativo pues propicia el aislamiento del trabajo de los profesores y la fracción de los procesos dando poco espacio para la auto-revisión del trabajo docente, la reflexión de la práctica pedagógica y el trabajo colaborativo entre educadores, lo que daría mayores garantías de éxito en los procesos de innovación. Fullan (1996:72) afirma que *“la condición más común para el docente no es el trabajo en equipo. Lo es una condición de aislamiento profesional, de trabajo solitario, apartado de sus colegas”*. A pesar de esto este mismo autor considera que lo ideal es que los profesores tengan espacios de colaboración y de aislamiento que les permitan reflexionar sobre sus intercambios en el trabajo de colaboración para apropiarse de los cambios.

Entonces otros aspectos que se consideran para lograr el cambio educativo son los que se refieren a un cambio de cultura, lo que implica una formación de docentes afín a la propuesta innovadora, pues como dice Fullan (1996:141) *“no habrá mejora sin el maestro, por que debe ser sensible al cambio, debe introducir cambios por su cuenta e insistir en el cambio más amplio de la escuela”*; para generar el clima que tiene que ver también con la capacitación a todos aquellos que apoyan los procesos educativos desde diferentes trincheras, de *ethos* escolar, donde se desarrollará el trabajo colegiado, las creencias y las expectativas comunes, así como compartidas por todos los actores docentes y directivos, del mismo modo se espera que el papel del director sea activo en favor de la innovación que se pretende.

En este tenor Escudero (1988) comenta que es necesario reflexionar sobre el hecho de que el profesor de manera aislada no puede ejecutar el cambio educativo y que requiere del soporte que la institución educativa como organización le representa. En el caso de la UIA-P cada uno de los departamentos que la conforman pueden representar una unidad educativa que sustenta el trabajo del docente y la institución puede ser un espacio más amplio en el que encuentra cobijo.

El director es otro actor clave en el cambio educativo, tal vez con la misma intensidad que la del docente, y su actuar puede determinar que la innovación tenga éxito o no. Fullan (1996) aclara que un director que controla todas las decisiones y coarta las iniciativas, que culpa antes de elogiar, que sólo ve problemas donde hay posibilidades, generará profesores llenos de frustración y desaliento. Por lo que propone ocho acciones que debe considerar un buen director en el factor de cambio educativo, de acuerdo a la circunstancia de su institución. La primera es que comprenda la cultura, valore a los docentes y promueva su desarrollo profesional, que sea amplio educativamente hablando con lo que valora, que promueva colaboración, que proponga alternativas y que no de órdenes, que utilice los recursos burocráticos para agilizar y no obstaculizar y que esté conectado con el mundo exterior.

Del mismo modo sugiere que los puestos directivos de todos los niveles sean considerados en función del cambio y no de los intereses políticos, pues de lo contrario hay poco tiempo para comprender la cultura y llevar a cabo los aspectos que el propio autor sugiere. Por otro lado, el mismo Fullan (2001) dice que crear un significado del cambio educativo entre docentes y directores será una tarea compleja pues estos actores se mostrarán confundidos, frustrados, ansiosos e incluso abandonados, si no se les acompaña durante la implementación de la innovación.

Todo esto lleva a considerar a estos autores, que la innovación educativa no se logrará por el sólo mandato que provenga del exterior o de la autoridad, sino que es necesario que los procesos de formación de docentes, la cultura institucional y los procedimientos administrativos los respalden, por lo que se requiere crear las condiciones para que esto suceda. Fierro (2005:2-3) afirma al respecto, *“para comprender lo que ocurre en el aula y en la escuela es necesario considerar la manera en que los aspectos pedagógicos, políticos y administrativos están íntimamente ligados, el estudio de la innovación no puede abordarse únicamente desde un enfoque, administrativo, pedagógico o político”*.

Además, es de entenderse que la formación de profesores debe estar en la sintonía con el programa de innovación y debe procurarse dentro de la misma institución, garantizando

varias modalidades para favorecer que todos los docentes se formen. También debe considerarse la resolución de problemas prácticos como pueden ser los procesos administrativos que también sean acordes con la propuesta de innovación.

Del mismo modo es importante considerar otros elementos como la planificación, desarrollo, evaluación y asignación de recursos, además de una red complementaria de colaboradores implicados en el cambio, que no son necesariamente los docentes o los directivos, aunque estos también están incluidos. Es decir, aunque el cambio educativo en sí mismo se da en los espacios de aprendizaje, es un hecho que antes pasan por una concurrencia de múltiples factores y condiciones, como la afirma Escudero (1988).

Igualmente Fullan (2002) comenta que para estudiar situaciones de cambio educativo hay que analizar los cinco componentes que condicionan el cambio o incluso el no cambio y cómo están relacionados con la innovación misma y son: 1) materia de estudio; 2) la estructura, 3) rol/comportamiento; 4) conocimiento y comprensión e 5) internalización de valores. Sugiere que es pertinente establecer las siguientes categorías: a) características de la innovación; b) estrategias empleadas; c) características de las unidades adoptantes y d) características de las unidades sociopolíticas en que se llevó a cabo el cambio.

Finalmente hace la observación de que el cambio educativo tiene mayor éxito cuando los actores, principalmente, directivos y profesores son arriesgados y deciden unirse al medio formado por padres, comunidad, tecnología, Gobierno, etc.

Después de todo lo dicho es importante entender la organización que es la escuela, empezando por decir que para Ball (1987) ha sido muy poco estudiada por los sociólogos por la complicación natural que éstas tienen, además de que los estudios que se han hecho al respecto en muy pocas ocasiones toman en cuenta a los actores del proceso, estos mismos descubren que la organización en donde desarrollan su actividad laboral es mucho más compleja, menos estable y menos comprensible de lo que habían creído. Agrega que para obtener la comprensión de la organización escolar es necesario estudiar la **micropolítica de la vida escolar**.

Este enfoque usa ciertos conceptos para buscar consistencia dentro de la organización escolar como poder, control, conflictos, disputas ideológicas, diversidad de metas y acción política. Estos conceptos se vuelven relevantes para el estudio de la organización escolar, porque los propios actores institucionales niegan su existencia. Este es uno de los puntos que Ball (1987) recalca al decir que para investigar sobre la organización escolar es necesario indagar sobre los *lados oscuros* de la misma.

Desde siempre el control ha sido una de las funciones de la escuela y al observar la vida cotidiana en las instituciones escolares, puede observarse que hay muchas acciones y formas de control, que terminan en situaciones conflictivas y contradictorias. Llama especialmente la atención que los actores raramente quieren hablar al respecto, pues para ellos éste tiene una connotación negativa. Según Ball (1987:26) se debe a que “*las escuelas ocupan un incómodo lugar intermedio entre las organizaciones laborales jerárquicas y las organizaciones controladas por sus miembros (donde las escuelas difieren unas de las otras según los elementos a los que asignen mayor importancia) y por lo tanto entre sistemas de elaboración de productos e instituciones de servicio público*”, lo que les hace diferente de cualquier organización.

Además, resulta complicado comprender la vida en las instituciones escolares, pues otra de sus características es la diversidad de metas más que el consenso de las mismas, lo que ocasiona confusión, Brovelli (2000) citando a Bidwell dice que esto ocasiona *flojera estructural* provocando instituciones que tienen conexiones vagas evidenciando poca coherencia entre las metas y las acciones, llevando a desconciertos, decepciones, desacuerdos y conflictos.

Otro elemento de la zona oscura mencionada por Ball (1987) se refiere a la política e ideología que flota en la organización escolar y que los actores institucionales niegan o prefieren no encarar, lo que hace que sea difícil poderlo modificar. Políticamente se toman decisiones que no siempre satisfacen por igual a todos los miembros lo que dificulta la toma de decisiones para directores y autoridades escolares.

Este autor también menciona que hay una visión idílica de la práctica de la docencia que es necesario desmitificar, se refiere a que se ve a los profesores como un cuerpo homogéneo que tiene claridad acerca de su función profesional y social, sin embargo Ball (1987) señala tres tipos básicos de los intereses de los profesores; **a) los creados** que se refieren a las normas que rigen la vida profesional y las condiciones de trabajo, **b) los ideológicos** que son los valores y modos en que se interpreta el mundo, así como la vida social que incluyen ideas sobre la práctica y su organización y **c) personales** que se refieren a la identidad del profesor, en el que intervienen las creencias del docente acerca de lo que es, lo que cree que debe ser, y lo que le gustaría ser. Sin embargo señala que los docentes controlan la intimidad del aula a través de las actividades que ahí generan, que es donde realmente sucede la innovación.

Los otros aspectos de la vida escolar que son transversales a ésta son el conflicto y el poder que provocan en el hacer cotidiano confrontaciones y lucha por el control de la organización, en donde se hace evidente la coexistencia de diversos grupos, sus intereses, metas, valores, acciones éticas y políticas, así como la forma que entran en controversia y confrontación.

Después de este análisis acerca de la organización escolar, se establece que es necesario revisar la forma en que la micropolítica se desarrolla dentro de éstas para entender cómo el cambio educativo puede llevarse a cabo de mejor manera o cómo es obstaculizado. Sin embargo, antes resulta pertinente explicar lo que para Ball (1987:35) es la micropolítica y dice, *“este concepto es abierto e inclusivo, pero yo lo limito y especifico el concepto en conexión con tres esferas esenciales y relacionadas entre sí de la actividad organizativa: 1) los intereses de los actores, 2) el mantenimiento del control y de la organización y 3) los conflictos alrededor de la política, en términos generales, lo que llamo la definición de la escuela”*.

A pesar de lo dicho en los párrafos anteriores, el propio Ball (1987) menciona que no hay que ver conflicto en todo lo que sucede en las escuelas, pues la vida cotidiana en éstas está

llena de rutinas que hacen fácil el esquematizar el accionar institucional. Además de que es importante señalar que las instituciones escolares, así como la práctica educativa se caracterizan por resolver lo inmediato, por la cantidad y variedad de hechos que acontecen y por la multiplicidad de factores que en esta actividad intervienen de manera simultánea. Lo que obliga a tener un **orden negociado** que permita las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

La negociación da las posibilidades de resolver los conflictos a través de la mediación de algunos de los propios actores. Se entiende que ésta es una tarea del director o bien del equipo directivo, por lo que es necesario aprender a detectar el conflicto, caracterizarlo, analizar su origen así como fijar estrategias para abordarlo y tal vez solucionarlo. Esto es algo que debe hacerse frente al problema de la resistencia de la que se habló en párrafos anteriores.

Ball (1987) menciona que es necesario tener en consideraciones dos elementos para atender situaciones de conflicto; una es tener presente qué tipo de relaciones pueden darse entre los factores internos y externos que afectan a la institución, tratando de no exagerar, ni de minimizar las últimas. Y la otra se refiere a tener un buen conocimiento de los actores de la organización pero en especial de los docentes, para prever acciones y reacciones ante situaciones de cambio, o de conflicto o, simplemente, en el acontecer cotidiano.

En este sentido poder se entiende como el resultado de la lucha por la legitimación de las personas o grupos que intervienen en la toma de decisiones, así como en la direccionalidad que se pretenden con los cambios, convirtiendo a la toma de decisiones en un proceso político, lo que es central en el enfoque micropolítico.

Todos estos aspectos sobre el cambio educativo y el enfoque micropolítico se refieren a ámbitos de la Lógica de Gestión que se propone en este trabajo de investigación, y dado que estos están centrados en las personas, lo que piensan, los significados que construyen, así como las formas en que se organizan, se ha considerado llevar a cabo una evaluación en donde, *“el paradigma cognitivo y la participación activa de los sujetos que están*

*involucrados en la evaluación sea a través de opiniones, contextos y expectativas acerca del desempeño presente y futuro del currículo”* (Flores, 1999:81-82), es decir, se está hablando de proponer un enfoque cualitativo para evaluar la Lógica de Gestión y valorar su impacto en una propuesta de cambio, que para el caso que nos ocupa se refiere al diseño e implementación de una propuesta curricular innovadora.

## **Modelos Cualitativos de Evaluación Curricular**

Otras características de los modelos cualitativos es que no se centran en el producto (plan de estudios) sino en los procesos y en todo lo que sucede mientras se implementa el currículum; no miden variables sino que tienden a ser más holísticos y normalmente no participan agentes externos sino son los propios sujetos que participan en la implementación del currículum los que llevan a cabo la evaluación de acuerdo a las creencias, expectativas y necesidades de la comunidad académica.

Finalmente otro aspecto que tienen en común estos modelos de evaluación cualitativa es la concepción de currículum, que no se refiere ni a un documento escrito, ni a lo que están viviendo los alumnos en el aula, ni se ve en el currículum a los objetivos de aprendizaje. Por el contrario el currículum es concebido como la forma en que se aplica una específica teoría pedagógica en el espacio aúlico, Flores (1999) hace referencia a que se trata de la “enseñanza real”.

Del mismo modo se parte del supuesto de que cada teoría pedagógica construye una forma diferente de abordar la enseñanza y por lo tanto el currículum; lo que implica que en éste se asume una forma específica de entender los contenidos, las experiencias a través de las cuales el alumno logra aprendizajes, la forma en que se verifica si esto fue alcanzado o no. En pocas palabras se refiere a la forma en que se realiza la acción pedagógica y que se considera, sólo puede evaluarse bajo una estrategia cualitativa.



### ***El modelo de análisis integrado de Posner***

La propuesta de Posner (1998) para evaluar el currículum parte de analizar los antecedentes en el diseño del currículum, es decir, considera que es importante dialogar con la comunidad educativa y con aquellos que estuvieron involucrados en el diseño curricular con la finalidad de identificar las razones y las circunstancias que llevaron a construir la propuesta curricular de una u otra manera.

Posteriormente recomienda que se analicen los propósitos explícitos e implícitos de una propuesta curricular, para identificar metas y prioridades, pero sobre todo para tener consciente cuál es la concepción que sobre currículum tienen los encargados de diseñar el currículum y bajo qué enfoque pedagógico se cree debe estar orientado. Otras concepciones que es necesario identificar en esta etapa son; formación, aprendizaje y enseñanza; lo que permitirá ubicar a la propuesta curricular en un modelo pedagógico específico. Además deben tratarse de identificar, ya en los documentos en los que se plasma la propuesta curricular si hay alguna ideología que de sentido a la misma y si pretende responder a hegemonías de un determinado grupo; considerando la visión política del currículum.

Por otro lado, Posner propone que se analice la forma en que está organizado el currículum, estableciendo si ésta tiene un sentido, vertical, horizontal o transversal; o bien identificar en qué o en quién está centrada la propuesta curricular (contenidos, alumnos, profesores o necesidades del medio social); también es pertinente analizar la forma en que están organizados los contenidos y si estos se presentan de forma vertical o en “espiral”; si los medios o técnicas de enseñanza son divergentes y adecuados a cada objetivo o si tienden a ser convergentes; esto permitirá identificar los principios epistemológicos y sociopolíticos que dan sentido a la organización del currículum.

Por supuesto se hace necesario analizar la forma en que se desarrolla y pone en marcha el currículum, para poder determinar qué es lo que realmente sucede en el proceso de aprendizaje, este autor deja muy claro la diferencia entre el currículum “oficial” y el “real”.

Ligado a esto es preciso identificar el currículum oculto, así como el currículum nulo e porqué sucede así.

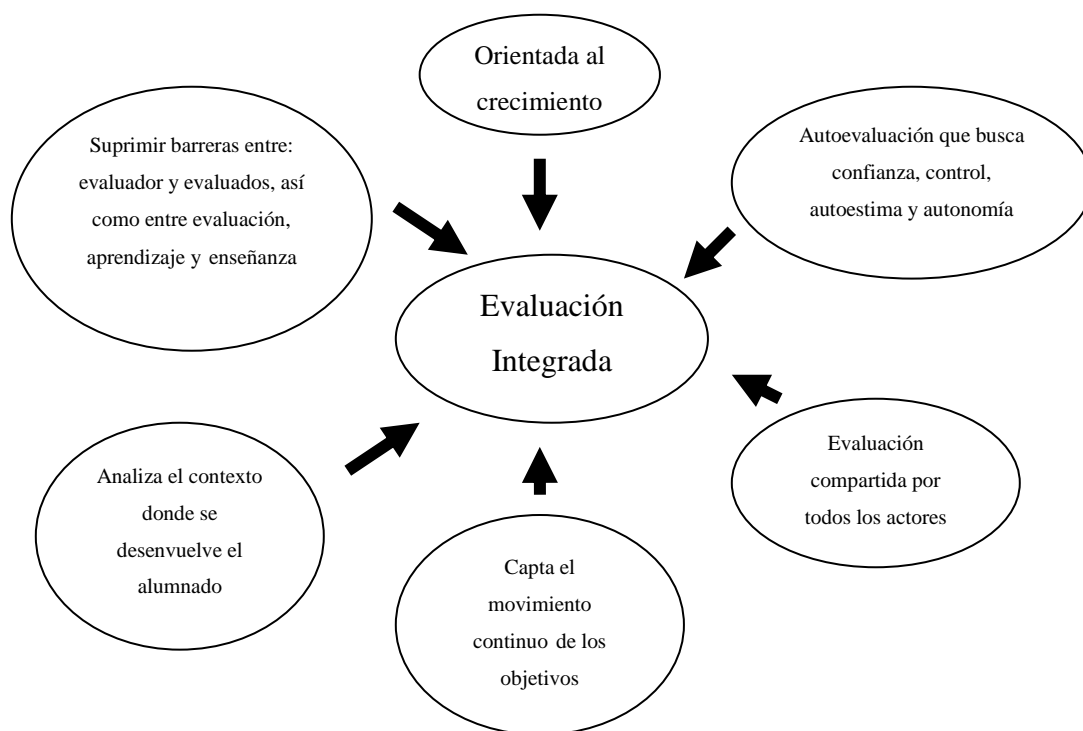
Para realizar la evaluación del currículum, según Posner, es necesario observar cómo se implementa el currículum en el diario acontecer del aula, pero también fuera de éstas; cómo se enseña, cómo se comparte, cómo están interactuando los actores del proceso, cuál es el sentido que los mueve, bajo qué clima organizacional están desarrollándose, cuánto realmente se avanza para lograr los propósitos curriculares, también es necesario tomar en cuenta la forma en que se realiza la evaluación del proceso de aprendizaje y finalmente definir cuál es la perspectiva pedagógica que en realidad orienta estos procesos, definiendo si es tradicional, conductista o cognitiva.

Además propone que el currículum sea analizado desde siete restricciones que Posner piensa afectan el proceso curricular y a las que llama *factores marco* y son; el tiempo para la ejecución del currículum, por ejemplo, la intensidad de tiempo que se asigna a cada tema, la frecuencia de encuentros entre los actores del proceso, la duración de las interacciones entre estos, etc.; las condiciones físico y técnicas, se refiere al espacio físico con que se cuenta, el mobiliario, el tipo de construcción, los equipos técnicos disponibles, entre otros; la incidencia de los aspectos político-normativo, en el que es necesario considerar las normas, leyes, decretos, resoluciones y reglamentos, nacionales y locales están afectando el proceso curricular, también analizar los efectos de las políticas administrativas y organizacionales; tomar en cuenta las condiciones personales que se requieren por parte de los actores del proceso educativos para que el cambio del currículum sea exitoso; revisar la incidencia de los recursos económicos con que se cuenta y cuál es la relación costo beneficio y finalmente la correspondencia entre los valores de la sociedad y los de la institución educativa.

El modelo de evaluación de Posner, llamado “*evaluación integrada*” se orienta hacia el crecimiento, está controlada por los mismos alumnos y se realiza en mutua colaboración. El mismo autor, la califica como dinámica, contextualizada, flexible y orientada a la acción.

Entre las técnicas y métodos que Posner recomienda para obtener información que permita realizar la evaluación están, la observación natural, las conversaciones y las entrevistas que pueden ser estructuradas o no con la intención de establecer un ambiente seguro y de confianza.

La evaluación integrada de Posner ha permitido comprender que el proceso de evaluación del currículum, al igual que todo proceso evaluativo, debe estar presente desde el diseño mismo de una propuesta curricular, por lo que se tratará de observar en la propuesta de cambio curricular de la NEC qué tanto se consideró y qué tan abierto se planteó este proceso, así como qué tanto fueron considerados todos los actores del proceso, incluyendo a los directores y coordinadores; y si no fue así, a qué se debió, identificando si la **Lógica de Gestión** es un factor de incidencia en la implementación de una propuesta de cambio educativo.



Esquema 4: Modelo de Posner: Evaluación Integrada. Creación propia.

## ***La evaluación cualitativa de Eisner***

Según Eisner (1987) se puede conocer y juzgar la calidad y el valor de la educación a través de imágenes o patrones variados de enseñanza que permitan hacer diferencias entre una variedad de grados de excelencia y así, identificar, seleccionar y valorar lo que se observa. Parte del supuesto de que el evaluador lleva una carga cultural que influirá en el proceso de evaluación y que esto variará, de grupo a grupo, de profesor a profesor y entre contenidos; por lo que el autor considera que los evaluadores pueden partir de una gran gama de factores y criterios que les pueden permitir evaluar, el aprendizaje, la enseñanza, los programas y hasta el currículum mismo y estos se derivan de una observación minuciosa de las actividades que se llevan a cabo en el aula. Para esto Eisner propone cinco dimensiones para ejecutar la evaluación curricular:

**La dimensión intencional:** Se refiere a las metas y propósitos de la propuesta curricular y lo que realmente sucede en el aula o bien que está en la mente de los administradores, profesores o alumnos.

**La dimensión estructural:** Toma en cuenta la forma en que está organizada y administrada una institución, es decir cómo está organizado el tiempo y el espacio, así como las repercusiones que esto tiene en la implementación del currículum.

**La dimensión curricular:** Analiza lo que se enseña y lo que no se enseña de acuerdo a una escala jerárquica de valores; las actividades que realizan los estudiantes y la intensidad de éstas; los contenidos elegidos y su pertinencia social; si hay posibilidades de aplicar lo que se ha aprendido; la calidad de los contenidos del currículum y lo que todo esto significa para los alumnos.

**La dimensión pedagógica:** Es la forma en que cada profesor desarrolla el currículum en su espacio aúlico, sin que se llegue a comparar con un modelo ideal, pues para el autor esto no existe y se parte del supuesto que hay una gran diversidad de métodos de enseñanza que son exitosos.

**La dimensión evaluativa:** Las formas en que se lleva a cabo la evaluación del aprendizaje permiten identificar lo que es importante para un currículum y para los actores del proceso

en el que éste se ejerce. Es necesario considerar que el profesor evalúa constantemente dentro y fuera del aula, con lenguaje no verbal.

Los medios a través de los cuales puede recopilarse la evidencia por parte del evaluador son para Eisner, la observación en primer lugar, las entrevistas informales con profesores y alumnos, pero también con desertores y egresados, así como con profesores y empleados jubilados. También son evidencias los formatos de examen y aquellos trabajos o exámenes que ya han sido corregidos por los docentes; el tiempo que tarda el profesor en devolver las evaluaciones, entre otros.

Eisner considera que una institución no cambiará mientras no se modifiquen sus prácticas evaluativas. La evaluación no sólo consiste en valorar los aspectos significativos de la actividad educativa, sino que exige la capacidad de revelar a los evaluados y a la comunidad en general los resultados de la misma, a través de una narrativa que le dé sentido a lo reconstruido. Por esto el autor propone cuatro dimensiones para analizar el acto educativo y son; **la descripción**, es decir qué se ha percibido de la situación observada por lo que se requiere hacer una reconstrucción de lo vivido con sentido y perspicacia; **la interpretación** que se refiere a las formulaciones que ha hecho el evaluador desde su percepción y apoyado en conceptos flexibles. Eisner recomienda que esto se haga de forma ecléctica pues piensa que no hay una única teoría que dé respuesta a las inquietudes del evaluador; **la evaluación**, exige al evaluador asumir, definir y aclarar lo que entiende por educación o por el acto educativo, así como lo que para éste significa el progreso y crecimiento en la formación de los alumnos, no importando las normas y criterios establecidos y **la generalización**, que permite trasladar experiencias de evaluación a otras instituciones cuando se han encontrado mensajes, cualidades dominantes o soluciones.

Hay varios elementos que se pretenden tomar de la propuesta de Eisner para llevar a cabo este trabajo. Por ejemplo, la consideración importante del autor de que el evaluador tienen una fuerte carga cultural que incide al momento de evaluar por lo que debe ser tomada en cuenta, sobre todo como en este caso, que se es parte del proceso que se evalúa. Por otro lado, se considera que las cuatro fases que propone para la evaluación del currículum

pueden orientar la acción evaluadora, es decir, primero de describirá una situación, para después pasar a una interpretación hasta llegar a la evaluación misma, posteriormente se hará una generalización que permita hacer una aportación significativa de lo construido en este trabajo de investigación.

### ***La evaluación responsiva y comprensiva de Stake***

Este modelo también se conoce como el modelo de evaluación sensitiva y parte del hecho de que la evaluación debe hacerse en su ambiente natural y se basa en las percepciones y las interpretaciones que los actores han construido sobre el diseño, las interacciones y sobre cómo debe implementarse el currículum. Según Flores (1999:84) *“la validez de este tipo de indagaciones reside en la comprensión del sentido que el programa tiene para sus audiencias y la respuesta real que da a sus necesidades”*

Para introducir al lector a la propuesta de Stake (2006:141) se empezará por hablar de lo que él mismo llama *“evaluación comprensiva”* y que empieza describiendo así, *“ser comprensivo o comprensiva significa guiarse por la experiencia de estar personalmente allí, sintiendo la actividad y la tensión conociendo a las personas y sus valores. Es basarse en gran medida, pues, en la interpretación personal”*. El autor considera que para realizar la evaluación del currículum es necesario familiarizarse con las preocupaciones de los actores del proceso educativo, así como de su pluralidad cultural; poniendo especial atención en las particularidades y especificidades del programa, para lo que el evaluador debe ser paciente e ir diseñando poco a poco la estrategia a seguir para evaluar hasta estar inmerso en el contexto.

Esta evaluación busca comprender, por lo que está atenta a situaciones que no son cotidianas ni representativas, sin embargo ofrecen una mayor comprensión del proceso que se evalúa. Por lo que Stake considera que este tipo de evaluación se acerca más a las personas, corriendo el riesgo de ligarse emocionalmente y terminar asumiendo una postura de lo que está sucediendo en el ambiente natural.

Este tipo de evaluación, según el autor, permite buscar y documentar la calidad del currículum atendiendo a problemas clave que son experimentados por quienes viven, sufren y echan a andar una propuesta curricular con la intención de cambio educativo. Por lo tanto se enfoca en las “cuestiones” y no en los objetos. Stake (2006: 144) hace hincapié en este punto y se refiere al término cuestiones de la siguiente manera: *“evoca inmediatez, interactividad, particularidad y valoración subjetiva y, en especial, aquellas cosas de las que las personas relacionadas con el programa tienen o sienten cierta conciencia”*.

Del mismo modo Stake (2006:23) habla de la evaluación comprensiva diciendo que no es una definición propia de él y que debe adjudicarse a todos los autores que la utilizan, incluso aquellos que no saben que sus evaluaciones son a través de este modelo y que no es una definición acabada, sino que es dinámica, estando en permanente revisión y construcción a partir de lo que se va trabajando, diciendo que *“los estudios de evaluación que se basan de principio a fin en el modo de pensar interpretativo son también sistemáticamente sensibles o receptivos a la actividad cronológica, las percepciones y las voces de las personas relacionadas con el evaluado. Enfatizan las cuestiones sociales y los valores culturales tanto como los dilemas personales y programáticos, son los que llamamos comprensivos”*.

Stake establece las características de la evaluación comprensiva al decir que al mismo tiempo que se observa la forma natural como se echa a andar un programa se ven sus méritos. Igualmente, se entrelazan la comprensión que se va teniendo del currículum con los juicios que se hacen del mismo; desde el evaluador. El mérito del programa se obtiene de realizar observaciones y valoraciones de manera simultánea. La mejor estrategia para hacer evaluación comprensiva es la observación directa. Las primeras impresiones del evaluador son un punto de partida, pero se van haciendo correcciones y mejoras, al revisar continuamente éstas, cuestionando lo que es aparente y buscando perspectivas y razones alternativas que den cuenta de lo condicional y lo específico diferente. Las percepciones que los actores tienen sobre la forma en que se ha operado el programa es una parte fundamental de la evaluación comprensiva.

El evaluador comprensivo pone especial atención en lo que hacen los participantes del programa para ejecutarlo, discriminando lo bueno de lo malo. Considerando que lo bueno repercutirá en estos mismos actores más adelante. La evaluación comprensiva pone atención en la praxis. Reconoce una multiplicidad tanto de fuentes como de razones que atribuyen valor a lo que se evalúa. Cada actor se reconoce como una persona diferente que asume el programa de forma diversa, se encuentra con obstáculos diferentes y por lo tanto sobrelleva cargas distintas. Lo importante de estas diferencias es cómo examinarlas, como establecer relaciones entre ellas para identificar méritos y valores del propio currículum. Los evaluadores comprensivos entregan sus escritos descriptivos e interpretaciones a los actores, a expertos en evaluación a personas ajenas al programa (lectores de prueba) antes de entregar el informe definitivo sobre la calidad del programa evaluado para evitar o reducir malos entendidos. El evaluador entrega el documento final, incluyendo sus propios juicios de valor pero hace énfasis en las experiencias de “primera mano”.

La propuesta específica de Stake (2006) para evaluar el currículum es a través de la evaluación comprensiva utilizando al estudio de caso como estrategia metodológica, considerando que el “caso” es el propio programa que se analiza y el proceso de estudios es el conjunto de las descripciones de las experiencias de los actores y la forma en que éstas se interrelacionan.

Desecha otras formas de investigar en las ciencias sociales porque considera que, por ejemplo, la etnografía se centra en la actividad y la cultura, no se fija en la educación que es lo que a Stake interesa de manera fundamental. Además de que considera que la experiencia tanto de los actores como de quién evalúa, permiten obtener de mejor manera los avances y méritos de un currículum que midiendo resultados o comparando grupos. Esto casi le parece una aberración pues piensa que es prácticamente imposible tener dos grupos en las mismas condiciones naturales, dado que estos están conformados por diferentes sujetos.

Sobre la forma de llevar a cabo el estudio de caso y la evaluación comprensiva, Stake (2006:153) plantea que la mejor estrategia es la observación y que aunque hay muchos que



utilizan entrevistas es a través de la observación que se obtiene una gran cantidad de datos. También considera que toda evaluación comprensiva debe triangularse con la finalidad de distinguir entre *“descripciones e interpretaciones fiables y lo que son opiniones o preferencias personales”*

Existe claridad de que este modelo es una propuesta con alta carga de subjetividad, partiendo del hecho que el que evalúa decide qué y a qué hora observa, así como la forma de informar sobre sus observaciones, pues se sabe que a través de la subjetividad se identifican las reales relaciones de los actores con el currículum, del mismo modo que se identifican lo que estos consideran valioso o no de un programa. Reconociendo que las mejores evaluaciones son las que muestran la bondad y la maldad de lo que encuentran. El propio Stake (2006:156) reconoce estos efectos al decir que *“se ha usado para servir a las diversas personas más directamente afectadas personal y culturalmente por el programa en cuestión, pero eso no impide que, de manera regular, produzca datos y conclusiones que no sean de agrado de uno u otro bando”*

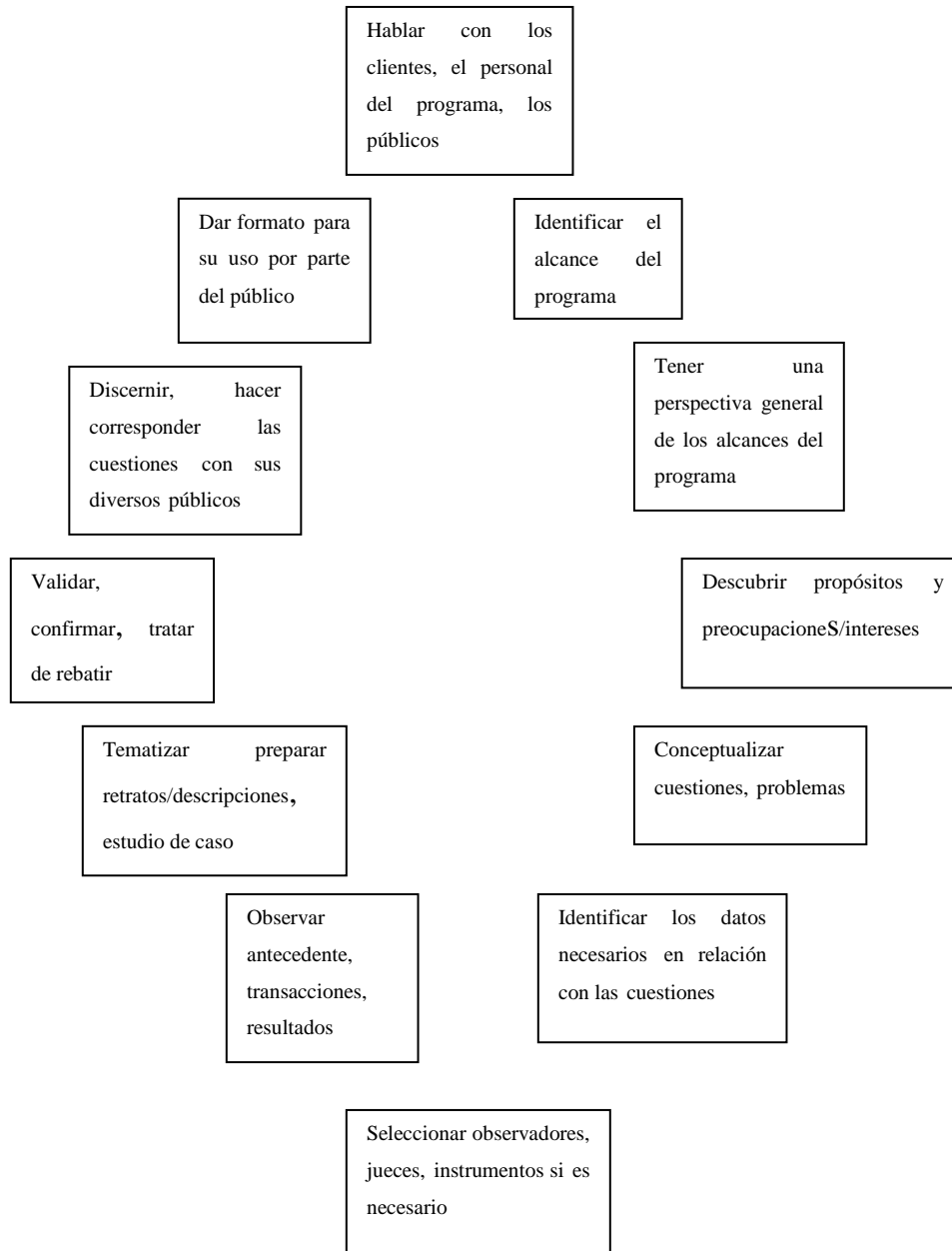
A pesar de esta fuerte carga subjetiva, Stake (2006: 107) reconoce que la evaluación comprensiva debe complementarse con la evaluación de estándares a la que describe como, *“la evaluación que supone un enfoque sumamente racional y mucho menos intuitivo de la percepción y la representación de la calidad de los programas. Exige un esfuerzo especial para fijar de un modo explícito los criterios y estándares y otros factores de la evaluación”*; dado que piensa que una buena evaluación comprensiva es la que acomoda sus métodos al “aquí y ahora”, estando adecuada a las necesidades de los actores del proceso. Además lo que funciona en el aquí y en el ahora es una combinación entre lo comprensivo y lo basado en estándares, en donde uno de los componentes lleva mayor peso. Para Stake es pertinente utilizar ambos tipos de evaluación pues piensa que enfocan su atención a aspectos diferentes, “uno a los descriptores y otro a las descripciones episódicas” lo que da la posibilidad de hacer reflexiones más profundas de un mismo fenómeno.

Stake reconoce que inició trabajando la evaluación de currículum con la estrategia basada en estándares, pero con escaso éxito por lo que decidió explorar otras formas de hacer esta tarea y fue encontrando que era necesario recabar datos de tipo cualitativo y cuantitativo, que las experiencias de las personas son fuentes ricas de información por lo que deben reflejarse en los informes de la propia evaluación. Definió doce pasos en, lo que él mismo llama, el esquema del reloj comprensivo (esquema 5) que muestra qué considerar al momento de evaluar el currículum.

Al respecto de este esquema es el propio Stake (2006: 161) quien alude a cómo hacer uso de éste, *“se que algunos de ustedes me recordarán que un reloj se mueve, precisamente, en el sentido típico de las agujas del reloj, pero, por ello, me apresuro a aclarar que ese reloj se mueve tanto en ese sentido como en el contrario e, incluso, de un lado a otro”*. Da a entender que cualquier paso puede preceder a anteceder a cualquier otro, que otros pueden ocurrir de manera simultánea y que en muchas ocasiones se vuelve sobre pasos que parecen ya cubiertos. Todo esto dependerá de las necesidades de la evaluación para poder responder al “aquí y ahora” que ya se ha mencionado anteriormente.

La finalidad de la evaluación para Stake no es la de identificar cosas y etiquetarlas, sino que se encuentre el “valor” de eso que se tiene en la presencia, lo que permite la comprensión de las experiencias.

La intención de este modelo es buscar la intersubjetividad perceptiva que puede potenciarse a través de lo que Stake (2006) ha llamado matrices evaluativas, y el autor considera que la evaluación del currículum debe iniciarse con una revisión profunda de los aspectos filosóficos, teóricos así como pedagógicos que lo sustentan, incluyendo los propósitos y objetivos que tiene planteados. Del mismo modo, el autor cree que debe construirse una matriz descriptiva con los antecedentes de las interacciones, encuentros y procesos que se dieron entre los actores y los objetivos por alcanzar.



Esquema 5. El reloj comprensivo de Stake (2006: 160)

Para Stake los antecedentes son las condiciones “preexistentes” a la interacción de los alumnos con el profesor y con los contenidos de estudio. Comprende todo lo relativo a las características de los actores del proceso educativo, las normas legales y las institucionales,

lo que la comunidad espera y necesita, el proyecto educativo de la institución y los recursos con los que se cuenta para implementar el currículum.

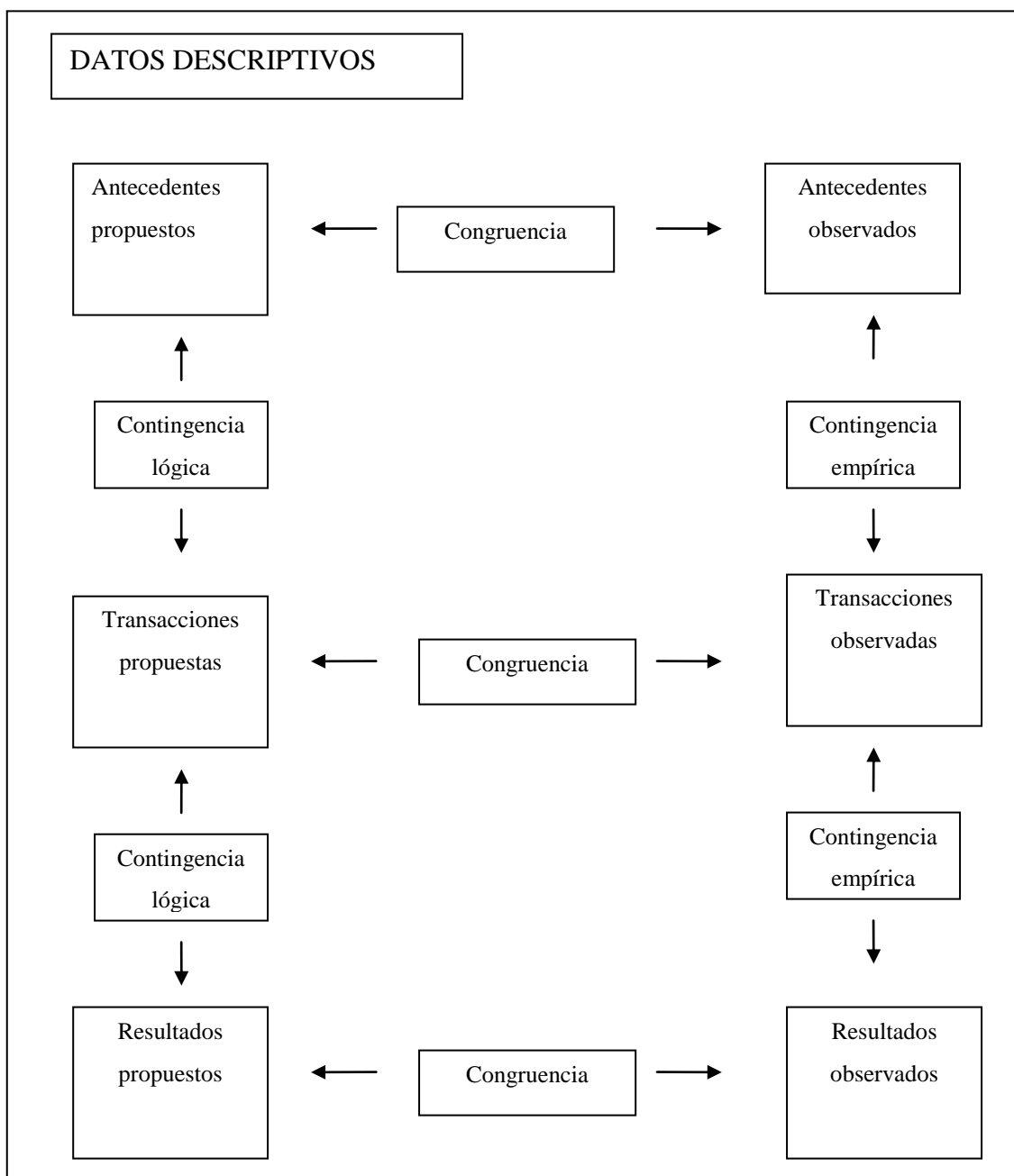
Otro punto fundamental de la propuesta de evaluación curricular de Stake es lo que este autor llama las “transacciones” y que son todas las interacciones que los alumnos tienen con todos los agentes, humanos y materiales, que intervienen en el proceso de aprender y enseñar. Entre estas interacciones se encuentran los profesores, compañeros, tutores, bibliotecarios, técnicos, textos escolares y recursos tecnológicos con los que interactúa el estudiante dentro y fuera del aula.

Stake propone construir una matriz descriptiva en dos momentos del proceso de evaluación, en la primera se establecen los propósitos, expectativas e intencionalidades que se consideraron como ideales al diseñar la propuesta curricular a evaluar; esto puede ser cuando un currículum ha sido diseñado por primera vez o cuando es un programa ya existente.

La propuesta consiste en hacer la evaluación de estas intenciones a través de un análisis de contingencias lógicas; es decir la correspondencia que existe entre lo que se esperaba y lo que se está sucediendo durante la implementación; del mismo modo es necesario analizar la consistencia entre los que se espera lograr y la forma en que se están dando los procesos y los insumos. Lo que da posibilidad de valorar la consistencia interna del programa. Sin embargo para esta investigación se hizo este análisis, sólo para lo que sucedió antes de echar andar la propuesta curricular, enfocándose en los aspectos de la gestión.

Stenhouse (1984: 153-154) reflexiona a propósito del análisis de contingencias lógicas y se relaciona con el esquema que este mismo autor presenta (esquema 6) sobre la propuesta de Stake y dice: *“en este esquema, los conceptos relacionales clave son los de contingencia y congruencia. Las contingencias relacionan entre sí los antecedentes, transacciones y resultados y la relación puede ser lógica o empírica. Es notable que a las categorías intencionales les sea asignada una contingencia lógica y Stake opina que para el pedagogo práctico, las contingencias, en su mayor parte, son lógicas, intuitivas y se basan en una*

*historia de satisfacciones y aprobaciones. Los datos para un currículum son congruentes si sucede lo que en realidad se pretendía”.*



Esquema 6. Representación del procesamiento de datos descriptivos. Tomado de Stenhouse (2003).

Una segunda matriz se construye con la información que se obtiene de observar el proceso real, es decir los antecedentes, las transacciones y lo que se ha logrado realmente, a ésta se le llama “matriz de observaciones”. Una vez elaboradas las dos matrices; una de

intenciones y otra de observaciones se establecen variables e indicadores que permitan hacer una segunda evaluación; o lo que Stake llama análisis de congruencia o correspondencia, comparando lo ideal contra lo observado. Dicho análisis se complementa con explicaciones que justifiquen las discrepancias encontradas al contrastar las variables.

Para continuar con la evaluación del currículum desde el modelo de Stake, es necesario construir una tercera matriz que es paralela a la matriz descriptiva, ésta llevará el nombre de “valorativa”, pues contiene los criterios, estándares o medidas de desempeño que serán elementos que permitirán hacer la comparación entre lo descrito y lo observado. Estas valoraciones se pueden hacer con juicios absolutos o relativos; ya sea al interior del currículum o cuando se le compara con otro de características similares.

Finalmente Stenhouse (1984: 156) ofrece una reflexión sobre la evaluación del currículum cuando afirma que las evaluaciones de tipo convencional no están destinadas a comprender el proceso educativo o en este caso, el proceso de cambio educativo y que sólo buscan certificar los resultados del currículum, mientras que propuestas como la de Stake dan la posibilidad de incidir en los procesos y en devolverle la información a los usuarios de los programas, así como a los que toman las decisiones que son los que realmente llevan a cabo las modificaciones que se requieren en función de mejorar la calidad académica. Inicia esta reflexión diciendo en pocas palabras: *“para evaluar hay que comprender”*.

La propuesta de Stake, se considera como innovadora y abre las posibilidades para llevar a cabo la evaluación de las acciones de ciertos actores y sus intersubjetividades, es decir qué interpretaron y cómo estas interpretaciones dieron acceso a sus interacciones, que hasta donde se ha revisado, no han sido considerados al momento de llevar a cabo la evaluación del currículum. Estos actores son los que toman las decisiones para la implementación del currículum en el aula, pero no son los que la operan directamente. Sin embargo, organizan a los profesores, administrativos, auxiliares, así como las acciones que permitirán ir poniendo en práctica la propuesta curricular en el espacio aúlico. Por eso se piensa que asumir la propuesta de Stake y su evaluación comprensiva, dará elementos para analizar las acciones y las decisiones que estos actores tomaron justo antes de implementar la NEC con la



educativo, intentando sintetizar la intencionalidad de esta sustentación teórica. En dicho esquema se indica a través de la línea punteada que engloba a la organización escolar que ésta pertenece a un sistema educativo más amplio y diverso, por otro lado indica que la organización está viva y que cobra vitalidad a través de las interacciones sociales que los actores involucrados en ella, llevan a cabo. Además se muestra los tres tipos de procesos que convergen dentro de la organización escolar y como estos guardan una estrecha y triunívoca relación, es decir, se requieren de que los procesos de gestión respondan a las necesidades de la práctica curricular, propiamente desde que ésta se gesta, del mismo modo la gestión debe favorecer procesos que evalúen a la práctica curricular, dicha evaluación debe ser consistente con el tipo de currículum que está en práctica y al mismo tiempo debe valorar a la gestión para verificar que tan distanciados están estos y cómo este distanciamiento está afectando a las intencionalidades del primero. Siempre se considera que la evaluación debe ser formativa para que los procesos curriculares y de gestión tiendan a mejorar y así elevar la calidad de la educación.

Además se observa que esto sólo puede ser verificado a través de un proceso cualitativo de evaluación, dado que se trata de las relaciones entre personas, así como lo que estos percibieron y construyeron acerca de la propuesta curricular, lo que esto les representó y las acciones que llevaron a cabo para tratar de favorecer dicho cambio; por lo que las ideas de Posner, Eisner y Stake sobre cómo evaluar el currículum resultaron iluminadoras.

Sin embargo, se reconoce que la metodología de evaluación comprensiva de Stake ofrece el camino más adecuado para verificar si la Lógica de Gestión tiene importancia en el proceso curricular y si vale la pena considerarlo en todas sus fases.

Así que de la propuesta de Posner se retomó para esta investigación el hecho de que el currículum está sustentado en una ideología y cuál es ésta, si la propuesta está organizada en un sentido vertical, horizontal o transversal, en quién está centrada la misma, además la forma en que están organizados los contenidos, así como las técnicas y medios de enseñanza que fueron utilizados en el aula, para identificar los principios epistemológicos y



sociopolíticos de la NEC, se considera que estos aspectos están relacionados con la lógicas de construcción y de traducción.

Otro elemento que se tomó en cuenta de este mismo autor es la forma en que están organizados los actores, el modo en que comparten, cómo interactúan, el clima organizacional que se presenta, la incidencia de los cambios políticos y normativos, los efectos de las políticas administrativas y organizacionales, la incidencia de los recursos económicos, entre otros aspectos que están más vinculados a la Lógica de Gestión. Del mismo modo se tomó en cuenta cómo se llevan a cabo los procesos de evaluación y las reales perspectivas pedagógicas que orientan los procesos, elementos que se relacionan con la Lógica de Consumo.

En cuanto a Eisner se tomaron elementos que también están relacionados con la Lógica de Gestión, como la forma en que se organizó el tiempo y el espacio, así como la forma en que esto repercute en el consumo del currículum. Por otro lado, se consideró lo que este autor propone para llevar a cabo la evaluación en cuanto a que primero es necesario describir la situación, a partir de esto realizar una interpretación, después llevar a cabo una evaluación, para lo que es necesario que quien evalúa establezca lo que entiende por educar y por acto educativo y finalmente que es necesario generalizar es decir, trasladar esta experiencia a otras instituciones.

En cuanto a Stake, se consideraron varios aspectos, uno se refiere a que la evaluación hay que llevarla a cabo en su ambiente natural, que hay que basarse en las interpretaciones y percepciones que los actores han construido acerca de la propuesta. Otro aspecto muy importante que se consideró de este autor es que este trabajo se trata de una evaluación comprensiva por lo que es necesario que el evaluador se inserte en el medio en que se desarrolló o se ha desarrollado el proyecto curricular y en lo que han hecho los actores para ejecutarlo; además de que se enfoca en las cuestiones más que en los objetos. Del mismo modo se está considerando el estudio de caso como estrategia de investigación que este autor maneja de forma tan acertada.

Además esta investigación está orientada por toda la propuesta de Stake para realizar evaluación comprensiva, en donde se propone la elaboración de matrices evaluativas para identificar las condiciones preexistentes a la puesta en marcha de la propuesta curricular, lo que se consideraba ideal para llevarse a cabo, lo que realmente sucedió, encontrando congruencias o correspondencias entre lo observado y lo propuesto, que se completa con las discrepancias halladas.

## **METODOLOGÍA**

### **La investigación social**

Dado que la educación es un hecho social expresado por medio de la aplicación de un currículo se ha considerado que evaluar esta práctica educativa implica una relación entre personas, pero no se habla de una simple relación, sino de una relación entre los actores que llevan a cabo la práctica ya mencionada y que por lo tanto hacen una interpretación de lo que el currículo tiene establecido como medio para lograr el propósito común, esta interpretación cobra un significado particular para un sujeto en específico, llevando a cabo, en gran medida, acciones a partir del significado construido. Estas acciones, empiezan a darse propiamente desde que la construcción de currículum inicia.

Como lo afirma Bazdresh (2007) el hecho social es producto de la actividad continua del hombre por lo que no es un objeto estable, y para llevarlo a cabo se requiere de la percepción y de la interpretación que se va construyendo en la interacción entre los sujetos y está determinada por el contexto. Por lo tanto cuando se habla de la práctica educativa en general y de la implementación de una propuesta curricular en particular se está haciendo referencia a un hecho social innegable que para su estudio requiere de una investigación de tipo cualitativo.

Prácticamente desde que el hombre existe ha buscado entender la realidad social en la que vive y se desarrolla para descubrir y poner a la luz sus misterios, siempre con la intención de mejorarla en función de un bien común. Como menciona Pérez (1998) se parte de la creencia de que la realidad es algo ya dado, que está, que existe y es el espacio donde se desarrolla la vida de los seres humanos y todo aquello con lo que éste se relaciona. Por lo tanto el estudio de la realidad busca que se determine dónde se encuentra el hombre, hacia dónde quiere ir y cómo puede hacerlo.

Es necesario decir que un investigador debe adoptar un paradigma y que éste marcará el rumbo de las acciones que emprenda posteriormente, sin embargo es de suma importancia mencionar que elegir uno u otro tiene que ver con la naturaleza del fenómeno que se investiga; por lo que no se trata de acomodar éste a un paradigma determinado.

En las ciencias sociales han prevalecido dos tendencias teóricas. La perspectiva positivista y la perspectiva fenomenológica: la primera surge en el siglo XIX y tiene como principales representantes a Comte y Durkheim. Se caracteriza por buscar las causas de los hechos estudiados sin tomar en cuenta la subjetividad de las personas que intervienen en ese fenómeno; parte del hecho de que no hay más conocimiento aceptable que el que se obtiene a partir del método científico; se mantiene en principios metodológicos únicos y se trata a los “hechos sociales” como objetos que sólo afectan a las personas de manera externa; idea planteada por el propio Durkheim. Para esto se requiere de una metodología de valor instrumental que es necesario conocer, que implica una actividad sistemática y planificada con la intención de obtener información, que permita tomar decisiones en función de transformar la realidad.

En cambio la perspectiva fenomenológica tiene una tradición mucho más antigua cimentada en la filosofía y en la sociología, reconociéndose a Hegel y Husserl como sus impulsores. El término fue utilizado por primera vez, según Pérez (1998:19), por Lambert al afirmar que: *“la teoría de los fenómenos es, en sentido amplio, la ciencia de los fenómenos que se manifiestan en la conciencia”*. En esta tendencia se busca, analizar el contenido de la conciencia, volviendo a las vivencias a través de hacerlas conscientes y analizar las estructuras que se han construido en la conciencia. A diferencia del positivismo, este paradigma busca comprender.

Pérez (1998:27) argumenta que la hermenéutica es *“clarificadora, iluminativa y articuladora”* cuando intenta comprender la práctica social; y que básicamente lo que se requiere es observar cómo todos los elementos de un hecho están interactuando en su contexto natural; más que establecer control sobre variables detectadas. Puede decirse entonces que hay una búsqueda holística al momento de comprender un fenómeno social.

Todo esto lleva a concluir que para entender y comprender a un grupo social, es importante analizar primero la tradición histórica y cultural de éste. Entender y comprender es una actividad dinámica que busca no sólo quedarse con aceptar la tradición una vez que se comprende, sino que se pretende ir más allá para encontrar los significados y por lo tanto el sentido; pero también intenta crear nuevos significados. Del mismo modo se reconoce que entender (que es más propio de la investigación formal, a través de la explicación) y comprender implica dos aspectos complementarios para hacer un proceso de análisis más cercano a la realidad que se estudia.

La fenomenología parte del supuesto de que lo subjetivo es fuente de conocimiento, pero también es presupuesto metodológico y objeto de la propia ciencia. La experiencia se convierte en la principal fuente de conocimiento para así acercarse a la realidad. Husserl trató, a través de la perspectiva fenomenológica, estudiar el problema de la verdad, sin embargo para Heidegger estudia la existencialidad que está sujeta a la historia y el tiempo. En la segunda mitad del siglo XX autores como Merceau-Ponty y Ricoeur han sido los representantes más significativos de esta tendencia (Pérez, 1998).

Después de lo descrito como problema de investigación y de reflexionar sobre las perspectivas filosóficas para analizar la realidad, se dice que la investigación que se llevó a cabo es de corte cualitativo dado que se enfocó en los procesos interpretativos que están más relacionados con la hermenéutica y la tradición reflexiva del conocimiento, como lo menciona Tarrés (2001); del mismo modo se buscó comprender cómo se llevó a cabo un proceso a partir de las experiencias de los actores involucrados en el mismo y de las interpretaciones que estos han hecho sobre el fenómeno estudiado; siendo ellos mismos objeto de estudio. Al respecto Pérez (1998:29) dice: *“La metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”*. Para este caso particular se tomaron en cuenta las palabras de las personas, tanto habladas como escritas, más que las conductas observables.

## La hermenéutica y la interpretación

Se ha mencionado que la hermenéutica es la corriente filosófica que se utilizó para la construcción de esta investigación Álvarez-Gayou (2003:80) menciona que la *“hermenéutica se define como la teoría y la práctica de la interpretación, y tiene un largo desarrollo histórico”*. Continúa diciendo que la hermenéutica se reconoce como tal en el medievo cuando se trata de hacer interpretaciones de los escritos bíblicos, por los monjes cristianos. Sin embargo se desarrolló ya más formalmente hacia los siglos XVIII y XIX y es Dilthey quien propone utilizar la hermenéutica en el análisis de textos como una metodología propia de las ciencias sociales. En el siglo XX la hermenéutica se transforma hasta convertirse en un “enfoque filosófico” para analizar y comprender el actuar de los seres humanos.

Para la hermenéutica, y es justo decir que también para las ciencias formales, la principal preocupación es la interpretación del lenguaje. Sin embargo para esta última interpretar el lenguaje, quiere decir “asignar significado” a las estructuras lógicas, por lo tanto el significado se considera como único y estático, de tal forma que si alguien no lo acepta, está considerado fuera del círculo de aquellos que sí lo aceptaron. Al contrario, como lo menciona Arriarán (1995); para la hermenéutica el significado está en el conjunto de los elementos que conforman el fenómeno o situación estudiada, en este modelo son relegados aquellos para quienes las cosas tienen un solo punto de vista. Además se considera que una vez que se ha optado por una interpretación se incrementará su significado, pues ésta es dinámica.

La interpretación tiene como finalidad analizar un discurso o una acción para comprender un fenómeno o el mundo que nos rodea, sin embargo no sólo se queda en la construcción de abstracciones, ni únicamente a nivel de comprensión, pretende impactar de una u otra manera en el curso de lo que sucede cotidianamente, es decir, en las acciones. Para lo cual utiliza preguntas del orden del “cómo” y del “por qué”, las respuestas a este tipo de cuestionamientos da la posibilidad de construir interpretaciones.

Otro punto importante a tomar en cuenta es que los autores de esta línea consideran que no es posible construir interpretaciones lisas y llanas, por el contrario, éstas están siempre cargadas de aspectos culturales de la persona que realiza la interpretación y por lo tanto está siempre dada en un contexto determinado. La hermenéutica va estableciendo las pautas para que se consideren las interpretaciones como tales y puedan ser utilizadas como objetos de investigación.

Alcalá (1995) piensa que deben cumplir con ciertos requisitos para que una interpretación pueda ser estudiada, tales como que se refiera a lo simbólico como algo que tiene varios sentidos; igualmente debe considerarse que la interpretación es un acto de creatividad, que está limitada por el grado de cultura del intérprete y debe buscar los motivos y las intenciones de las acciones de las personas.

Por lo tanto se puede afirmar que el problema central de la interpretación es un problema de creatividad que se encuentra restringida por ciertos límites, como los culturales, pero como cualquier otra actividad científica, entre más datos se tienen más confiable es el resultado que se obtiene.

También se dice que no hay interpretaciones que surgen de la nada, cuando una persona hace una interpretación, está partiendo de una previa que le permite construir la siguiente, Alcalá (1995) menciona que a esto se le conoce como “círculo hermenéutico”, en un sentido dialéctico, pues las interpretaciones son dinámicas y tienden a irse cuestionando y transformando, cuando las concepciones e interpretaciones entran en contacto; sin volver nunca al punto de partida inicial. Lo que se considera necesario para la tarea hermenéutica.

Particularmente para esta investigación, lo comentado en el párrafo anterior, resultó ser constante construcción dialéctica, en la que fue necesario hacer de lado, las concepciones personales que se habían construido en relación al fenómeno estudiado, hasta el momento de iniciar el análisis de la información, pues como se especifica aquí, viejas interpretaciones permitieron construir dialécticamente otras nuevas, a tal punto que ahora se

tiene un visión distinta del objeto de estudio y de los acontecimientos que se dieron alrededor de éste.

Dentro de la definición de interpretación se dice que ésta tiene como característica, entre otras, la de que las personas generan diversas interpretaciones, por lo que el problema de la hermenéutica es la de determinar cuál de éstas es válida. Este problema se puede enfrentar si se tiene conciencia de que las interpretaciones también están dadas en el interior de un marco conceptual e histórico específico y además dinámico que puede variar constantemente, para lo que es necesario establecer criterios de identificación que permitan compararlos con las diversas interpretaciones.

Del mismo modo debe entenderse que una no es mejor que la otra hasta hacer el análisis semántico de la interpretación, para después compararlos con los criterios; también habrá que comparar la interpretación con el marco conceptual común, y finalmente las coincidencias entre unas interpretaciones y otras.

### **Postura pedagógica que guía esta investigación**

Hasta aquí se han abordado los conceptos de hermenéutica interpretación y comprensión para explicar las orientaciones filosóficas de esta investigación, sin embargo no son las únicas, por lo que se hablará de la perspectiva pedagógica de esta investigación. Ésta se ubica dentro de las Teorías Críticas para estudiar programas, de acuerdo a lo señalado por Kemmis (1988) al referirse a estudios críticos como aquellos que son resueltos por los propios actores y no a partir de la teoría y aseguran que al resolver problemas en la práctica se genera la teoría, manifestando que en los problemas educativos, existe una relación estrecha entre la teoría y la práctica.

Estos autores inician diciendo que su propuesta surge a partir de identificar la indiscutible ruptura entre teoría y práctica; cuando la filosofía era utilizada como teoría fundamental de la educación, los pedagogos y los profesores estaban ausentes de las discusiones que sobre educación hacían los filósofos y para ellos no había sentido en lo que se proponía hacer.



Estos actores del proceso fueron proponiendo, entre finales del siglo XIX y principios del XX que se investigara sobre los procesos educativos y que esto permitiría construir una teoría propia.

Sin embargo las tendencias para investigar en educación se centraron en posturas positivistas que desde la visión de Carr y Kemmis (1986:98) no respondían a las necesidades de los actores del proceso, en particular a las de los alumnos que son los directamente beneficiados. Al respecto estos autores dicen: *“el hilo discursivo del enfoque positivista de la teoría y la investigación educativas descansaba en un doble supuesto: que sólo el enfoque científico de la educación garantizaba una solución racional a las cuestiones educacionales, y que sólo las cuestiones instrumentales, relativas a los medios educativos, podían ser conducidas a una solución científica”*.

Estos autores reconocen que ha habido una serie de críticas a estos presupuestos pues parece que la corriente positivista no responde a la realidad del fenómeno educativo, lo que ha llevado a establecer búsquedas que den paso a soluciones más adecuadas a las características del proceso de enseñar y aprender; manifestando que en los últimos años se ha dado paso a corrientes de corte interpretativo de las que ya se ha hecho referencia.

Para construir su propuesta, parten de los supuestos que maneja la fenomenología social a través de Schutz y Luckman en el que afirman que la sociedad no es un *“sistema independiente”* (Carr y Kemmis; 1986:99); en las que los miembros de la misma mantienen una relación extrínseca con dicho sistema. Por el contrario afirman que: *“la característica crucial de la realidad social es la posesión de una estructura intrínsecamente significativa”*; que se sostiene de las interpretaciones individuales que generan los miembros de esa sociedad. Otro supuesto importante en esta visión es que la objetividad de la sociedad está dada por los propios actores sociales cuando exteriorizan y objetivan lo que interpretan de su mundo social, lo que los autores manifiestan así: *“la sociedad sólo es real y objetiva en la medida en que sus miembros la definen como tal y se orientan ellos mismos hacia la realidad así definida”*.

Entonces, según Carr y Kemmis, la investigación sociológica debe centrar su preocupación en la forma en cómo se produce el orden social para lo que es necesario inmiscuirse en los significados de los sujetos individuales para poder comprender cómo se teje la red de interpretaciones colectivas y cómo a partir de ésta se construye dicho orden social. Dado que el acto educativo es un fenómeno de carácter social debe estudiarse bajo esta misma lógica. Es decir, investigar cómo se ha organizado socialmente el conocimiento, cómo se transmite y cómo se valora en un espacio institucional educativo específico.

El currículum es un elemento fundamental en este tipo de estudios pues es a través de éste es que se organiza el conocimiento, el saber, los valores que se pretenden transmitir o bien ayudar a construir, sin embargo, y por todo lo que se ha reflexionado, los actores, en el caso de esta investigación, no han elaborado fielmente las mismas interpretaciones acerca de la propuesta curricular y de lo que se persigue a través de la misma; esas interpretaciones diversas se han entrelazado para dar vida y sentido al currículum mismo en el proceso educativo, teniendo como resultado una práctica curricular específica. Además el currículum se construye y cobra vida en un espacio contextual y cultural que determinará la forma en que éste se ejerce, aspecto que también ha sido considerado al momento de realizar esta investigación.

Esta trama, es la que se ha analizado y desmenuzado para buscar comprender este fenómeno y establecer cuáles serían las mejores formas de llevarlo a cabo en beneficio de todos los actores del proceso educativo.

### **El estudio de caso como propuesta para evaluar el currículum**

Esta investigación se llevó a cabo como un estudio de caso, dado que se buscó profundizar en una situación particular. No hubo una selección de muestra, por el contrario, se eligió un caso que se presentó como característico a diferencia de otro y por eso el interés en observarlo y verlo en mayor profundidad, para después obtener bases que han permitido comprenderlo y explicarlo.

Pérez (1998:80-81) menciona que el estudio de caso es pertinente cuando se intenta hacer una investigación en la que se busca combinar eficientemente la teoría y la práctica y cita a Anguera quien lo define como: *“el examen intensivo y en profundidad de diversos aspectos de un mismo fenómeno”*. Lo coloca dentro de los estudios de carácter cualitativo y naturalistas, mencionando que su propósito es *“comprender el significado de una experiencia”*.

Por otro lado, Ruiz (2001) cita a Walker quien dice que el estudio de caso es adecuado para llevar a cabo la evaluación de una propuesta innovadora como puede ser el currículum para estudiar a fondo el impacto que éste ha generado en una institución. Del mismo modo hace referencia a Jenkins y Jemmis quienes afirman que esta metodología presenta una serie de atribuciones que la hacen ideal para la evaluación, entre las que mencionan que los datos que se obtienen son muy reales, además de ser amplios y ricos lo que da posibilidades de que se realicen análisis y reinterpretaciones posteriores; dando la posibilidad de tomar decisiones para la mejora y pueden servir a otras audiencias que no son las propiamente estudiadas.

Por otro lado, Stake (1998:11), establece la definición de estudio de caso diciendo, *“estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”*.

El propio Stake explica que hay tres tipos de casos, el intrínseco, el instrumental y el colectivo. Se habla de un estudio de caso instrumental cuando se busca entender otra cosa y el estudio de caso es un instrumento para conseguir la comprensión de otro objeto de estudio. Es colectivo cuando se utilizan varios casos para explicar una situación, pero cada caso se analiza de forma particular para después establecer conclusiones de lo común y diferente entre estos. Finalmente el intrínseco hace referencia a cuando hay algo particular en una situación particular que se desea indagar; como en la evaluación que aquí se realizó.

Stake dice que esta clasificación se ha establecido porque de acuerdo a la que se opte deberá seguirse una metodología propia, aunque advierte que en el estudio de caso el investigador se mantiene al margen del proceso, es decir no interviene en él. Por lo tanto es necesario explicitar que éste es un estudio de caso intrínseco, pues se ha considerado que la NEC es una situación particular que presenta aspectos particulares que merecen ser analizados para aprender de este fenómeno.

Shaw (2003:48), hace referencia a Stake como *“el primer teórico de la evaluación que situó a la investigación cualitativa y a los métodos participativos en el plano de las tareas evaluadoras”*. Además lo reconoce como el principal exponente del estudio de caso. Este autor, muestra el modelo de Stake conocido como evaluación sensitiva diciendo que tiene varios elementos, el primero dice que *“se orienta más directamente a las actividades del programa, más que a los propósitos del mismo; atiende la solicitud de información del interesado local; en el informe sobre el éxito o el fracaso del programa se hace referencia a los diferentes valores de las personas y es participativo con lo que se incrementa el control local”*.

Stake, habla sobre la dificultad que tienen los estudios de caso para ser generalizados y argumenta que la intención de este tipo de investigación no es el de generalizar, sino el de particularizar, es decir, busca identificar a fondo qué es, qué hace, cómo se comporta un objeto de estudio en particular. Sin embargo, explica cómo es sorprendente que personas que no se ubican en la naturaleza de una situación encuentran aspectos comunes cuando los sujetos, del caso estudiado, desarrollan actividades semejantes.

Para Stake el investigador cualitativo debe buscar y sacar a la luz diferencias que no se perciben a simple vista de los acontecimientos y sus secuencias en un contexto determinado así como de las situaciones personales de los actores del proceso educativo; y piensa que a través de éstas se pueden analizar y evaluar los currícula.

Según Stake no hay muchas diferencias entre personas y programas dado que son únicos y son de interés por lo que tienen de único, pero también por las cosas comunes, y a través

del estudio de caso se tiene la intención de comprenderlos, buscando cómo funcionan en sus entornos naturales, por lo que el investigador de caso debe dejar de lado sus presunciones sobre el currículum y sobre los actores del proceso educativo. Aspecto que fue complicado de lograr dado que quien hace esta investigación es parte misma de la comunidad educativa estudiada. Eso mismo ha representado una ventaja pues el lenguaje utilizado por los entrevistados no ha sido nuevo o complicado para realizar el análisis, sin embargo se ha tenido que hacer un gran esfuerzo para despojarse de la visión original que se tenía del objeto de estudio al ser parte del mismo.

Stake también considera que la objetividad del estudio debe ser cuidada a través de dar a conocer las “interpretaciones” hechas sobre las acciones y significados de los actores a los propios actores pues lo que se pretende es entender el caso en su “totalidad”. Por lo que el investigador al momento de recoger los datos debe tener claros los fundamentos que le están permitiendo analizar las interpretaciones de los sujetos estudiados y se basa en Ericsson quien llama a estos fundamentos “*assertions*”, Stake menciona que no hay mecanismos establecidos para transformar las observaciones en asertos pero que un investigador de caso está haciendo esto con regularidad mientras hace su estudio. Para cubrir este aspecto, se devolvieron los resultados a uno de los entrevistados para que a través de su lectura pudiera identificar si los comentarios hechos por estos habían sido adecuadamente comprendidos por el investigador.

Para construir los asertos Stake (1998: 23) señala, que los interpretadores se sirven de formas de comprender aspectos que están en su interior y que son resultados de experiencias personales, e incluso de los asertos que han construido otros investigadores. El investigador frecuentemente “salta” entre lo que observa y lo que interpreta, lo que le permite ir construyendo sus asertos, teniendo cuidado de diferenciar entre unos y otros. A pesar de esto el autor manifiesta que es difícil que un investigador de estudio de caso haga asertos cuando aún tiene pocos datos, por el contrario manifiesta las siguientes características del buen estudio de caso: “*es paciente, reflexivo, dispuesto a considerar otras versiones de el caso. La ética de la precaución no está reñida con la ética de la interpretación*”.

Cuando se inició el análisis de los datos, no había suficiente claridad sobre cómo se llegaría a los asertos, sin embargo, estos fueron surgiendo conforme iba abriéndose la información, a tal punto que fue necesario regresar a la teoría y reestructurar el sustento teórico para darle un mayor sentido a esta investigación. Demostrando de algún modo que la Lógica de Gestión que se propone como elemento transversal de la construcción, traducción, consumo y evaluación del currículum, está ligado a las teorías de cambio educativo y organización escolar.

A diferencia de otras propuestas de evaluación curricular que tienen como base partir del análisis de los objetivos del programa, Stake (1998:26) propone utilizar “temas” para organizar las estructuras conceptuales, pues considera que este tipo de investigación busca primordialmente lograr una mayor comprensión del caso (Lógica de Gestión), apreciando sus especificidades, así como la complejidad que éste presenta dentro de un contexto determinado y en sus interrelaciones. Sin embargo el autor menciona lo siguiente sobre los temas: *“los temas no son simples y claros, sino que tienen una intrincada relación con contextos políticos, sociales, históricos y sobre todo personales. Todos estos conceptos son importantes en el estudio de caso. Los temas nos llevan a observar, incluso a sonsacar, los problemas del caso, las actitudes conflictivas, la compleja historia de las preocupaciones humanas. Los temas nos ayudan a traspasar el momento presente, a ver las cosas desde una perspectiva más histórica, a reconocer los problemas implícitos en la interacción humana, las preguntas temáticas o las afirmaciones temáticas constituyen una valiosa estructura para la organización del estudio de caso”*.

Para Stake, siempre existe una tensión entre el tema y el caso, lo que permite que tanto el tema como el caso evolucionen y maduren hasta lograr la comprensión de ambos. Del mismo modo se considera, después de la experiencia de esta investigación, que los temas son el puente entre los autores que ya han estudiado sobre aspectos similares y el caso que se analiza, ligando los aspectos teóricos al propio estudio e incluso permite establecer las pautas para contribuir a la discusión teórica.

Como el estudio de caso es un tipo de investigación en la que frecuentemente se entrelazan la recogida de datos y la interpretación que el investigador va construyendo, se hace necesario establecer desde etapas tempranas las variables relevantes, las categorías, así como las situaciones en que éstas pueden ser observadas. Indagar sobre los temas previamente facilitará esta tarea. Esto no quiere decir que variables y categorías habrán quedado predeterminadas, y éstas pueden cambiar conforme vaya madurando la investigación.

Como ya se ha mencionado en el apartado anterior, la propuesta de Stake (2006) para evaluar el currículum a través de la evaluación comprensiva utilizando al estudio de caso como estrategia metodológica, considerando que el “caso” analizado ha sido el propio programa y el proceso de estudio ha sido representado por el conjunto de las descripciones de las experiencias de los actores y la forma en que éstas se interrelacionan.

Igualmente, en el segundo apartado se hace mención a que Stake considera que se deben utilizar estrategias cualitativas y cuantitativas para la evaluación de un currículum pues la información que se obtiene es complementaria. Sin embargo para esta investigación se utilizaron de manera estricta las interpretaciones que los encargados de implementar la NEC hicieron y cómo a partir de éstas se fueron interrelacionando, organizando, previendo, actuando, para darle vida a la propuesta curricular.

Del mismo modo ya se ha explicado ampliamente que se considera que hace falta incluir una lógica más para complementar la propuesta de Ruiz, la Lógica de Gestión. Se está partiendo del supuesto de que hay una fase, que posiblemente se presenta de forma paralela desde que la Lógica de Construcción, es considerada como posibilidad de llevarse a cabo, y se refiere al momento en que las autoridades de alto nivel o de nivel medio en una institución educativa, empiezan a gestar la propuesta. En otras lógicas como la de Traducción y Consumo es necesario analizar cómo, las autoridades organizaron a sus subalternos (profesores de tiempo, profesores de asignatura y otros colaboradores)\* para

---

\* Profesores de tiempo, son los que trabajan de tiempo completo en la institución y profesores de asignatura, son los profesores contratados por hora clase.

poner en práctica al currículum en el salón de clase. Es importante hacer notar que estos actores no son los que diseñaron la propuesta, ni los que la ejecutarán directamente en el aula. Además se propone que de la Lógica de Traducción tal como la plantea Ruiz sea separada la parte de normativas y políticas que buscan lograr un control sobre la propuesta curricular y ésta sea parte del análisis de la Lógica de Gestión.

El estudio de esta lógica es totalmente cualitativo, pues se pretende comprender cómo estos actores, que casi nunca son percibidos al momento de evaluar el currículum, interpretaron la propuesta curricular y cómo se fueron relacionando para echarla a andar. Para hacer este análisis será necesario trabajar con los directores de departamento, los responsables de los programas o de las licenciaturas, los profesores de tiempo, los responsables de programas o acciones especiales, entre otros.

La mejor manera de llevar a cabo el estudio de la Lógica de Gestión ha sido a través de entrevistas en profundidad, pues se buscó indagar lo que los sujetos, tal vez, no tuvieron consciente al momento de echar a andar la propuesta curricular, así como de las emociones y sentimientos que ésta les ha provocado. También para indagar las razones que tuvieron para implementar el currículum de la forma en que lo hicieron.

Por supuesto esta lógica está sumamente relacionada con la Lógica de Construcción, y da sentido a la Lógica de Traducción y de consumo que plantea Ruiz, convirtiéndose en un eje transversal de los procesos curriculares. Se está partiendo del supuesto de que la gestión del currículum inicia propiamente, desde que se piensa en la posibilidad de diseñar una nueva propuesta curricular, por lo que en ese momento se preparan una serie de acciones y se ejecutan otras que darán más posibilidades, o no, de lograr que las intencionalidades originales de la propuesta se lleven a cabo.

## **Los Temas**

Como ya se mencionó, los temas son centrales para el análisis de la información, pues dan las pautas para establecer los criterios que han permitido llevar a cabo la evaluación de una



propuesta curricular. En esta investigación los temas y criterios surgieron del análisis de la teoría revisada en autores como Ruiz, Posner, Eisner, Ball, Fullan, Furlán, etc., y de un primer contacto con las entrevistas y las actas de la Comisión Ampliada en dónde se identificaron coincidencias con el marco teórico referido. Es pertinente aclarar que estos no quedaron definidos en una primera revisión, sino que sufrieron algunos cambios como se fue avanzando en el análisis y codificación de la información.

Para el caso que aquí ocupa, los temas están relacionados con las “lógicas” propuestas por Ruiz; es decir, la Lógica de Construcción, la Lógica de Traducción y la Lógica de Consumo; incluyendo la lógica que se propuso evaluar en esta investigación, que es la Lógica de Gestión. Se establecieron estos temas, porque están ligados a la teoría, es decir la propuesta de Ruiz ofrece los temas y criterios que pueden ser analizados y codificados a través del estudio de caso de Stake. Además se observó que las “lógicas” no son lineales, sino que se traslapan unas y otras por la dinámica propia de las instituciones educativas.

Como ya se ha mencionado, en la Lógica de Construcción se analizaron aspectos sociales, políticos, ideológicos y didáctico-pedagógicos a través de observar cómo y en qué circunstancias surgió la NEC, algunos de estos aspectos están presentes de forma explícita o manifiesta en los documentos que sustentan la NEC y que han sido el eje a través de los cuáles se analizaron las interpretaciones hechas por los gestores que son los actores centrales de esta investigación. Sin embargo fueron los diseñadores de la propuesta, quiénes pudieron proporcionar información al respecto.

La Lógica de Traducción permitió obtener información sobre lo que los sujetos principales interpretaron y manejaron acerca de los mismos aspectos identificados en la Lógica de Construcción de la NEC, así como la forma en que los han utilizado para la gestión e implementación de la propuesta. Los informantes fueron propiamente los gestores de la propuesta curricular.

El tema de Lógica de Gestión permitió obtener información sobre la forma en que se organizaron los gestores tanto institucional como departamentalmente, del mismo modo se

Temas	Criterios
1. Lógica de Construcción	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajos del SUJ para el diseño e implementación de la NEC</li> <li>• Cómo surgió la idea de la NEC</li> <li>• Sobre el diseño de la NEC a nivel SUJ</li> <li>• Cómo surgieron los elementos centrales de la NEC</li> <li>• Las acciones propias de cada plantel</li> <li>• Trabajos de homólogos académicos</li> <li>• Inconsistencias entre la UIA-Puebla y el SUJ</li> <li>• Sensaciones y sentimientos</li> <li>• Sentimientos provocados al conocer la NEC</li> <li>• Actores</li> <li>• Los jesuitas</li> </ul>
2. Lógica de Traducción	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos Centrales de la NEC</li> <li>• Ideología</li> <li>• Sobre la estructura</li> <li>• Los elementos centrales de la NEC y su definición</li> <li>• Dónde se centra la NEC</li> <li>• La NEC es vertical, horizontal o transversal</li> <li>• Sobre los contenidos Sobre el diseño de los planes de estudio</li> <li>• Perfil del profesor NEC</li> </ul>
3. Lógica de Gestión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización para el diseño y la implementación</li> <li>• Acciones a nivel Institucional</li> <li>• Cómo se comunicó la NEC</li> <li>• La formación de los actores</li> <li>• Cambios en la normativa y las políticas</li> <li>• Acciones a nivel Departamental</li> <li>• Cómo se organizaron Departamentalmente</li> <li>• Nueva funciones</li> <li>• Liderazgo de los Directores</li> <li>• Inconsistencias entre nivel departamental o institucional</li> <li>• Aspectos Económico Administrativos</li> <li>• Recursos materiales, humanos y de tiempo</li> <li>• Lo Administrativo</li> <li>• Sensaciones y sentimientos</li> <li>• Sentimientos generados durante la fase de diseño de planes de estudio</li> <li>• Actores</li> <li>• Sobre los directivos</li> <li>• Sobre los profesores de asignatura</li> <li>• Sobre el personal de tiempo</li> </ul>
4. Lógica de Consumo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La NEC ahora</li> <li>• La NEC sigue en el discurso</li> <li>• Se modificaron las técnicas de enseñanza</li> <li>• Lo que se dice del ASE</li> <li>• Se ha logrado la NEC</li> <li>• Lo que se soñó y no se logró</li> <li>• Lo que dejarías y lo que cambiarías</li> <li>• Requerimientos para la implementación de la NEC</li> <li>• Sensaciones y sentimientos</li> <li>• Factores internos y externos que afectaron a la NEC</li> <li>• Sentimientos que se han percibido de los compañeros</li> <li>• Impresiones sobre la NEC</li> <li>• Sentimientos ante la NEC ahora</li> <li>• Actores</li> <li>• Características de los alumnos actuales</li> <li>• Diferencias entre alumnos NEC y alumnos del plan Sta. Fé</li> </ul>

Tabla 1: Temas y Criterios para la investigación. Creación propia.

obtuvo información acerca de las políticas y normativas institucionales que se modificaron o implementaron para echar a andar la propuesta curricular, la manera en que se llevó a

cabo la formación de profesores, las formas en que se ejerció el poder y el control, así como la forma en que la NEC fue comunicada a la comunidad educativa, entre otras cosas. Ésta es la parte central de esta investigación en la que se analizó la consistencia entre las otras dos lógicas y lo que sucedió entre los diferentes actores.

Finalmente en la Lógica de Consumo se buscó información que permitió entender la perspectiva de los actores sobre la propuesta curricular ya en marcha. Con esto se pretendió comprender si los propósitos de la propuesta curricular fueron logrados y cómo, o bien cuáles han sido las circunstancias u obstáculos que no lo han permitido. Para esto se estableció un cuadro de temas, de acuerdo a lo propuesto por Stake, así como de los criterios propios de cada tema que permitieron posteriormente realizar el análisis de los datos recabados.

## **Sujetos**

### **Los Actores Centrales**

Para hacer la evaluación desde la Lógica de Gestión se trabajó con ex directores y actuales Directores de Departamentos, ex coordinadores y actuales coordinadores de licenciaturas, dos profesores de tiempo, responsables del diseño de ASE, que son quienes forman el grupo de los actores centrales.

### **Otros Actores “clave” que fueron fuente de información en esta investigación**

Se hizo necesario pensar en otros actores que se consideraban clave para esta investigación, se está haciendo referencia a los responsables del diseño conceptual de la NEC, por lo que se incluyen a dos directores generales académicos anteriores al actual, uno fue de los que tuvo la iniciativa de diseñar la NEC, y el otro tuvo la responsabilidad de terminar el diseño y de iniciar su implementación. Otro personaje clave es el ex director general de servicios educativos universitarios, quien favoreció, participó y aportó una gran cantidad de ideas en

el diseño e implementación de la NEC. Otro sujeto secundario fue un académico que participó en la Comisión Ampliada que tuvo a su cargo las fases de diseño de planes de estudio y de implementación de la propuesta curricular.

## **Estrategias e Instrumentos para la Investigación**

Se consideró que la entrevista es el medio más adecuado para recopilar información para evaluar la Lógica de Gestión dado que se trata de reconstruir aspectos que ya sucedieron y que impactaron en el momento de la implementación de una propuesta curricular. Álvarez-Gayou (2003:109) define a la entrevista como: *“una conversación que tiene una estructura y un propósito, busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado y desmenuzar los significados de sus experiencias”*.

Por su parte Olabuénaga (1999:165) dice que la herramienta metodológica favorita del investigador cualitativo es la entrevista y la describe como: *“una conversación en la que y durante la que, se ejercita el arte de formular preguntas y escuchar respuestas”*. El autor hace énfasis al decir que en la entrevista se establece una interacción entre entrevistador y entrevistado en donde influyen las características personales de ambos. Igualmente considera que la entrevista en profundidad es la que da frutos a la investigación en ciencias sociales y por la que se debe optar, y afirma que ésta descansa en la experiencia *“vicaria”* que es transmitida al entrevistador a través de la conversación con otro actor social. Su función es la de buscar lo que es importante y significativo en la mente de los informantes, es decir, sus perspectivas, interpretaciones, experiencias y formas de ver su propio mundo.

El mismo autor indica que el entrevistador no es un sujeto pasivo que sólo se dedica a la recolección de los datos, por el contrario, es el *“instrumento de investigación”*. Este autor considera que la entrevista es la mejor manera para lograr la comprensión de los fenómenos que se estudian. Menciona que la entrevista en profundidad guarda tres características al decir que es individual, holística y no directiva.

Para Stake (1998) las entrevistas permiten llegar a las realidades múltiples que presentan la situación o caso en cuestión. Piensa que el entrevistador debe tener un plan de acción bien definido antes de ir a la entrevista. Igualmente señala que en el estudio de casos difícilmente se hace uso de la encuesta, pues se espera que cada actor haya tenido experiencias únicas, históricamente especiales sobre el mismo suceso. Sugiere que el entrevistador llegue con una lista corta de preguntas que podrá ser ampliada de acuerdo al modo en que se presenta la entrevista. Propone evitar preguntas cuyas respuestas sean monosílabas.

En esta investigación se utilizaron dos guías de entrevista, una fue utilizada para entrevistar a los actores principales. Como podrá observarse la guía “A” (Ver Nexo 1) está organizada en tres dimensiones que buscan identificar los aspectos sobresalientes sobre las interpretaciones que los gestores hicieron de la NEC y de cómo ésta ha sido implementada, desde que los actores tuvieron sus primeros contactos, hasta llegar a la perspectiva de cómo la perciben actualmente. Con las entrevistas se pretende recuperar la historia de la NEC hasta este momento y cómo los actores la *comprenden*, qué dificultades ha presentado, que aciertos ha tenido; cómo la Lógica de Gestión aportó al cumplimiento de lo que originalmente se pretendía, además de lo que pueda surgir y que aún no se prevé.

Una guía adicional llamada “B” (Ver Anexo 2) se utilizó para entrevistar a los actores que en este trabajo fueron considerados como secundarios. Esta guía cuenta con tres dimensiones, la Lógica de Construcción, la Lógica de Gestión y la Lógica de Consumo. Busca *comprender* cuáles eran las intencionalidades de la propuesta curricular desde quiénes la diseñaron, cómo perciben estos actores la implementación en la fase de Lógica de Gestión, así como cuál es su percepción sobre la propuesta curricular ahora. Es importante decir que la lógica central en estos actores es la de Construcción.

Para verificar que la investigación fuera objetiva se buscó una triangulación entre los datos, por lo que se revisaron los documentos fundacionales de la NEC, así como actas de la Comisión Ampliada, que decidió el rumbo de esta propuesta curricular y es lo que Stake llama revisión de documentos. En la época del diseño y puesta en marcha de la NEC, en su

primera etapa, se organizaron la Comisión Ampliada que tenía como función acompañar a los actores en la implementación de la NEC y el Grupo Revisor que acompañó a los diseñadores de planes de estudio. Las actas de las reuniones de la Comisión Ampliada en la que también participaban los miembros del Grupo Revisor han dado luz de cómo se llevó a cabo la Lógica de Gestión durante esa fase.

El análisis de los textos escritos, según Stake, sigue la misma lógica de la entrevista, es decir, se basa en las categorías establecidas a partir de los temas. Sugiere que el investigador mantenga su mente abierta a cualquier hallazgo que pueda encontrar. La intención de este análisis es buscar frecuencias o consistencias que den la posibilidad de obtener información de la situación en la que el investigador ya no puede estar. Considera que la clave para esta fase es la de una buena organización de los tiempos en función de lo que la tarea implica.

### **Cómo analizar la información para este estudio**

El análisis de la información que se recabó de las entrevistas y las actas de la Comisión Ampliada, se hizo a través de la codificación, pues se buscó establecer una relación entre la información y lo que se pensaba acerca de la misma desde que se inició el estudio. Para Coffey y Atkinson (2003) la codificación *“se refiere a la vinculación entre los fragmentos de los datos y una idea o concepto particular”*. Estos autores además explican que la codificación viene a ser la materia prima para lograr la reflexión e interpretación de la información recabada.

La codificación consiste en categorizar la información para agrupar los aspectos comunes que se relacionan con los temas o bien, a partir de esto se pueden identificar aspectos de la información que no han sido considerados en el estudio. Para lo que se realizan tres operaciones: a) identificar los fenómenos relevantes; b) identificar ejemplos de estos fenómenos y c) analizar estos ejemplos para encontrar lo común y lo diferente. Esta estrategia de análisis se utiliza para segmentar los datos hasta obtener categorías simples que permitan obtener nuevos niveles de interpretación. La segmentación consiste en dividir

los datos en unidades comprensibles y significativas por sí mismas. Se trata de reordenar los datos para pensarlos de manera diferente y así abrir más posibilidades de análisis, pensarlos de forma creativa, formular preguntas que no se hayan formulado y así generar teoría o modificar marcos conceptuales. La codificación puede iniciarse a partir de los marcos teóricos y conceptuales propios, conceptos claves, ideas ya establecidas, códigos previamente seleccionados, por lo que es importante tomar como punto de partida a la pregunta de investigación.

Sin embargo codificar no es suficiente, es sólo el primer paso y una vez desmenuzada la información se pasa a la interpretación. Se entiende como estudios interpretativos aquellos en los que el investigador realiza una valoración crítica de cómo los actores que están siendo estudiados vinculan sus experiencias con las representaciones culturales de esas mismas experiencias (Álvarez-Gayou, 2003).

Por lo tanto se buscó internarse en la información hasta el último rincón, primero para examinarla y después para interpretarla y comprenderla. Esto permitió indagar si lo que se ha planteado en la pregunta de investigación y los supuestos de la misma, son realmente un factor que incide en la implementación de una propuesta curricular y si es posible valorar dicha puesta en marcha a partir de analizar las interpretaciones y acciones de estos actores.

Lo que se hizo entonces tanto con las entrevistas como con las actas de la Comisión Ampliada, fue leerlas e ir marcando con diferentes colores, los diversos aspectos que fueron mencionados por los entrevistados o bien en las actas, de acuerdo a lo establecido en los temas. Posteriormente, la información de un mismo color fue vaciada a una matriz que correspondía a un tema específico identificando al entrevistado o bien el número de acta, construyendo las matrices de observaciones que propone Stake. Aspecto que puede observarse en la tabla 1. Esta estrategia permitió desmenuzar y reorganizar la información dejando ver nuevas formas de comprender lo que estaba sucediendo con el fenómeno estudiado.

Del mismo modo se construyeron las matrices descriptivas en la que se fue organizando las definiciones de los elementos centrales de la propuesta curricular, de acuerdo a los temas para esta investigación, así como aquello que se esperaba lograr. Para esto se analizaron el Marco Conceptual, Pedagógico y Operativo de la NEC como puede apreciarse en la tabla 3. Esta matriz contiene el tema, la pregunta de la Lógica de Construcción con la que está relacionada, el documento analizado y la evidencia.

Finalmente se construyeron las matrices valorativas en las que se estableció la relación que guardaban los dos tipos de matrices anteriores, lo que permitió llegar a un análisis profundo, al ir desmenuzando la información hasta el detalle para poder hacer interpretación de lo que ahí se iba encontrando. Esta matriz contiene la descripción de los elementos centrales de la propuesta, así como lo que los sujetos de investigación dicen del mismo aspecto, comparando entre un aspecto y los otros, además la primera columna incluye los temas señalados para esta investigación. Ejemplo de este tipo de matrices, podemos encontrarlo en la tabla 4.

<b>Matriz de Observaciones sobre los Aspectos Centrales de la NEC</b>			
Aspectos Centrales de la NEC	Ideología	Sobre la estructura	Sobre los elementos centrales de la NEC
B1	la NEC de alguna manera lo que planteaba era buscar nuevos “cómos” pero conservando los mismos “porqués” y o los “paraqués”		una de las intencionalidades de la NEC eran los troncos comunes, entonces hay departamentos que tienen troncos comunes muy sólidos y hay quienes no los tienen
B2		otro elemento de estructura clave que hasta la Fecha, creo que es un desperdicio brutal, era el tema de los módulos horarios, ya desde entonces era patente que el desperdicio de tiempo es brutal en el 70% de las materias, en el sentido de que las nuevas prácticas docentes, la lógica curricular no requiere, por donde le busques, requiere las dos horas clase o cuatro horas semana, sin descartar que hay materias que esos módulos les cuadra muy bien, incluso de más horas, pero unificar que todas las asignaturas, ya quedaba claro que no tenían ningún fundamento pedagógico. Por esas épocas Juan Manuel Robredo y yo fuimos a entrevistar a Meneses que todavía vivía y le preguntamos, cuál era el origen de lo de las cuatro horas y nos dijo que había sido una razón práctica para no tener que hacer ir a los profesores en el DF más de dos veces a la universidad en la semana, pero que no tenía un fundamento, en su concepto del proceso no tenía un fundamento pedagógico particular	hay un gran auge de las prácticas profesionales, lo cual me parece interesante

Tabla 2. Ejemplo de matriz de observación



Después de revisar diversas propuestas para evaluar el currículum se encontró que hay un aspecto que no se ha considerado o bien que se ha considerado de forma débil, encontrando coincidencia con los autores que han trabajado sobre cambio educativo y organización escolar. Los actores que organizan el trabajo y a las personas que implementarán directamente el currículum en el aula, que también juegan un papel fundamental y se pensó que probablemente de ellos depende parte del éxito de la puesta en marcha de una propuesta curricular innovadora, la interpretación que hagan y la forma en que organicen a las personas y el trabajo dará pautas para que la propuesta curricular se opere de una manera determinada en el aula. Estos actores son los directores y coordinadores de áreas académicas. Analizar sus interpretaciones y las acciones que llevaron a cabo justo antes de la implementación de un currículum, han dado pautas para considerar aspectos importantes al momento de diseñar, traducir y evaluar una propuesta curricular en lo que se ha llamado Lógica de Gestión.

Temas	Cuestionamientos	Marco Conceptual	Evidencia
1. Lógica de Construcción	- ¿En qué circunstancia se desarrolló la NEC?	Se requería actualizar la estructura curricular, pues la que operaba ya no respondía a las necesidades sociales y profesionales de la actualidad	La actual estructura curricular sustentada en la reforma de 1974 es muy rica en sus principios y fue profundamente innovadora y renovadora de la educación superior. Sin embargo, los diagnósticos realizados a últimas fechas muestran que a lo largo de estos 27 años la operación del currículum se ha ido deteriorando. Por otra parte, la vida social y profesional nos impone nuevos retos educativos.
	- ¿Qué son y cómo surgieron las dimensiones?	Orientadores transversales de los planes de estudio. Las dimensiones presentes en el currículum de licenciatura son: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensión de Formación Profesional</li> <li>• Dimensión de Articulación Social</li> <li>• Dimensión de Formación Integral Universitaria</li> </ul>	<i>Una dimensión es una característica fundamental que define el significado de la formación universitaria; orienta y da sentido a los modos concretos de elegir, presentar y organizar las experiencias y contenidos de aprendizaje de cualquier plan de estudios</i>
	¿Por qué se pensó en un modelo bajo un enfoque de competencias?	Se consideró la posibilidad de formar profesionales que tengan posibilidades de dar respuesta a una sociedad en permanente cambio, cada vez más despersonalizadas y en donde la riqueza no está bien distribuida, se pensó que era necesario que las profesiones respondieran a la sociedad y no sólo al sujeto	Esto significa reflexionar sobre el papel del profesional en una sociedad en constante cambio marcada por la despersonalización, por la concentración de los bienes y las posibilidades, por el crecimiento de una riqueza minoritaria y una pobreza mayoritaria, y por la falta de alternativas. Queremos repensar las profesiones de cara a la sociedad y no sólo desde el individuo.

Tabla 3: Ejemplo de matriz de descripciones.

Por lo tanto, se consideró en esta investigación indagar cómo los directores y coordinadores, interpretaron la NEC y qué fueron haciendo para que esta propuesta se lograra en el aula como se había intencionado originalmente; y además se analizó si estas acciones realmente han sido la causa de que esta propuesta curricular resulte exitosa o no. Esto ha permitido hacer un aporte al conocimiento sobre la construcción, traducción, consumo y evaluación sobre el currículum, y ha dado evidencia de que la Lógica de Gestión está totalmente relacionada con los trabajos de cambio educativo y organización escolar.

<b>Matriz Valorativa, sobre el Concepto de Competencia</b>	
<b>Definición de competencia:</b> “La incorporación del enfoque en competencias supone también que el egresado sea competente para servir a la sociedad desde la profesión”. (Marco Pedagógico, Comisión de Homólogos de Revisión Curricular. SEUIA-ITESO. Mayo, 2003) Una competencia se define en la Universidad como la interacción de un conjunto estructurado y dinámico de conocimientos, valores, habilidades, actitudes y principios que intervienen en el desempeño reflexivo, responsable y efectivo de tareas, transferible a diversos contextos específicos. (Marco Conceptual, Consejo Académico del SEUIA. Noviembre, 2002).	
Se entiende como una práctica reflexiva	<b>2</b>
Tejido complejo de conocimientos habilidades y actitudes ligadas a ciertos valores que se manifiestan en desempeños concretos, son reflexivos y transferibles a diversos contextos	<b>6</b>
Te permiten medirte contra ti mismo	<b>1</b>
Sólo habilidades	<b>1</b>
Valores agregados que la universidad te da	<b>1</b>
El valor mismo del alumno y su función con el resto de la sociedad	<b>1</b>
Es el elemento que tengo sobre los demás	<b>1</b>

Tabla 4. Ejemplo de matriz valorativa

## RESULTADOS

En este apartado se incluye el análisis de la información recabada en las entrevistas, así como la que se obtuvo de revisar las actas de la Comisión Ampliada. Se entrevistó a un total de dieciséis personas entre hombres mujeres, directores, exdirectores, coordinadores, excoordinadores, implementadores, administradores, responsables de la fase conceptual de la NEC, etc., esta información se amplía en la tabla 5. Se decidió utilizar la entrevista pues, como lo señala Ruiz (2001) se realizó un estudio en donde se ha considerado al currículum como una práctica social y educativa, es decir se está analizando desde un punto de vista crítico. Igualmente como lo menciona Orozco (1995) la evaluación curricular es un proceso rico y heterogéneo que debe estudiarse desde la historia y el contexto de los participantes.

En cuanto a las actas de la Comisión Ampliada, se cuenta con un total de 162 minutas de las cuales dos están repetidas, aunque en el registro electrónico del Área de Gestión Curricular de la UIA-P tienen una numeración distinta; cuatro, de la 88 a la 91, no se encuentran entre los documentos obtenidos, por lo que sólo se analizaron 156. Estos documentos datan de Febrero de 2002 a julio de 2007, cuando las autoridades decidieron que ya no era necesario que esta Comisión continuara funcionando.

Para realizar el análisis de la información se elaboraron una serie de matrices evaluativas de acuerdo a lo que establece Stake en su modelo de evaluación comprensiva. Estas matrices permitieron hacer una descripción, de lo que se pretendía con la NEC, así como lo que los actores interpretaron de este proyecto y de las percepciones que han ido construyendo; también dieron la posibilidad de identificar las interacciones, encuentros y procesos que fueron presentándose a lo largo del desarrollo del proyecto, buscando aportar al campo de la evaluación curricular desde la comprensión sabiendo que se han realizado pocos trabajos de esta naturaleza en la última década, cómo lo afirma Díaz Barriga (2003).

Posteriormente se realizó un análisis de contingencias lógicas, donde se pudo establecer un contraste entre lo que se esperaba y lo que realmente está sucediendo de acuerdo con lo que

dijeron los entrevistados. Estas matrices han dado la posibilidad de hacer comparaciones y contrastar lo que resultó semejante o cercano a las intencionalidades de la NEC y lo que no.

Se considera importante aclarar que cuando se inició esta investigación, se tenía la percepción de que la NEC había tenido un buen desarrollo hasta el momento en que se echó a andar e incluso que estaba dando buenos resultados en algunos departamentos y en otros no, además que se creía que estas diferencias se presentaban por razones de organización y por obstáculos más de tipo administrativo que de la propia propuesta.

Tabla de datos de los sujetos entrevistados									
Sexo	T o t a l	Años en la UIA	T o t a l	Puesto durante el diseño de la NEC	T o t a l	Puesto actual	T o t a l	Función durante la NEC	T o t a l
Hombres	9	1 a 5	3	Director General Académico	2	Director General de Promoción Institucional	1	Grupo Revisor	1
Mujeres	7	6 a 10	5	Director General Servicios Educativos Universitarios	1	Director de Área	4	Diseñador conceptual	3
		10 a 15	2	Director de Área	2	Coordinador de Programa Académico	3	Diseñador de planes de estudio	7
		15 a 20	5	Coordinador de Programa Académico	5	Profesores de Tiempo	7	Diseñador de ASE	1
		Más de 20	1	Profesores de Tiempo	3	Profesor de Asignatura	0	Diseñador de Carátulas	1
				Profesor de Asignatura	2	Ya no está contratado en la UIA-P	1	Administrador	1
				No estaba contratado en la UIA-P	1			No tuvo una función específica	1
								No estaba contratado en la UIA-P	1

Tabla 5: Datos de los entrevistados en relación a su función en la UIA en los años de diseño de la NEC y ahora

Sin embargo, a lo largo de trabajo de campo y con el análisis de los resultados se encontró que hubo muchas inconsistencias prácticamente desde que el proceso de construcción de la

NEC arrancó, posiblemente debido a que la Lógica de Gestión no fue considerada desde que se iniciaron los trabajos de este cambio educativo.

Del mismo modo se identifican sentimientos generalizados de frustración, cansancio y negativismo hacia la NEC por parte de los actores. Se cree que esto se debe al momento en que se realizó el trabajo de campo, en donde las autoridades que ahora están a cargo de la propuesta tienen poco conocimiento de la misma y los sujetos que estuvieron trabajando en este proyecto observan con desaliento que las intencionalidades del mismo están dejándose de lado poco a poco. Así que es posible que al leer los resultados se perciban pocos momentos de acierto en este proceso.

Los resultados han sido organizados de acuerdo a los temas mencionados en el apartado anterior que corresponde a las Lógicas de Ruiz (2001), sin embargo es importante recordar que éstas en la realidad están sobrepuestas, así que lo que sucede en una afecta directamente a las otras. En este sentido hay un gran apartado que corresponde a la Lógica de Gestión y tres subapartados en donde se muestra la relación de esta Lógica con la Construcción, Traducción y Consumo, de acuerdo a los criterios señalados en los temas en el apartado de Metodología. El aspecto de sentimiento fue ubicado de acuerdo al momento más significativo en que estos pudieron haberse presentado. La información recabada de las actas de la Comisión Ampliada ha servido para reforzar esta narración. Igualmente se incluyen algunas reflexiones que han ido surgiendo a lo largo del texto.

Es importante aclarar que toda la redacción que se refiere a los entrevistados se hizo en tercera persona y en masculino, para guardar la identidad de los sujetos que participaron en este trabajo. En el texto se puede identificar a los sujetos principales con la letra “A” y con un número que se les asignó de acuerdo al orden en que fueron entrevistados y con la letra “B” se encuentran los comentarios realizados por los sujetos secundarios. Además se están utilizando una serie de siglas sobre todo de organismos colegiados que trabajaron tanto a nivel del sistema jesuita como al interior de la UIA-P que se describen en el glosario.

Las viñetas que se presentan en los resultados fueron seleccionadas de las matrices evaluativas elaboradas, tomándose en cuenta aquellas que eran más representativas a juicio del investigador. En algunos apartados se colocaron todos los comentarios hechos a un aspecto determinado pues se considera que eso es más apropiado para entender qué sucede con la Lógica de Gestión en la construcción, traducción, consumo y evaluación de una propuesta curricular innovadora dentro de una organización educativa.

Una aclaración importante es que se realizó un análisis profundo de la Lógica de Gestión en relación a las otras tres lógicas para demostrar que hay una relación estrecha entre ellas y que la Lógica de Gestión es transversal al proceso de cambio e innovación educativa, sin embargo no se profundizó en las otras Lógicas. Por otro lado, no se pretende enfatizar que una lógica sea más importante que otra, o que una está antes que otras, pues lo que se fue observando es que todas se van traslapando durante el proceso y son igualmente importantes para el desarrollo del mismo.

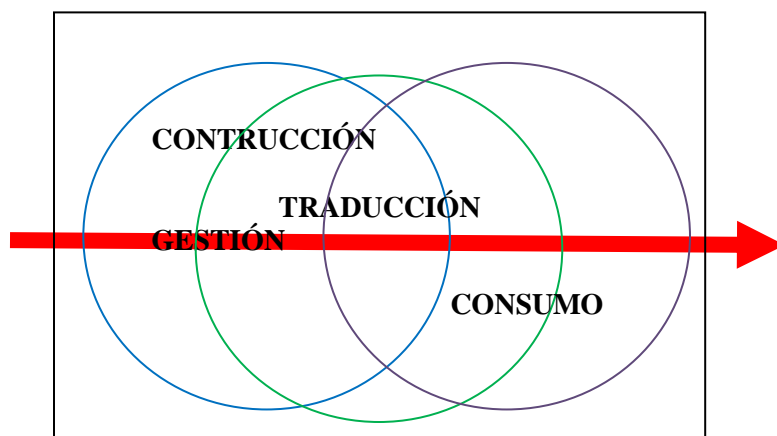
Se han considerado como *actores* a los sujetos que son parte de la organización educativa y que le dan vida a ésta de acuerdo al análisis del estado de arte de la década de los ochenta que se realizó y que indica que algunos estudios mostraron que se consideraban como actores del proceso a profesores, alumnos, padres de familia, agregando en esta investigación a los gestores que también son parte de dicha organización.

Para terminar se indica que esta evaluación curricular ha pretendido explicitar, como lo indica Elola (2000) procesos que de otro modo se mantienen ocultos, aproximarse a la naturaleza de ciertos procesos y la organización de los mismos, así como los efectos y consecuencias de los elementos que han intervenido en la innovación y cambio educativo.

## **Lógica de Gestión**

Antes de iniciar el análisis de la Lógica de Gestión se considera pertinente aclarar que aquí se centran los esfuerzos de esta investigación y por lo tanto es donde se ha hecho el mayor énfasis, también por la función transversal que se ha observado que tiene respecto a las

otras tres. El esquema 8 muestra la forma cómo se relacionan las cuatro lógicas, donde se puede observar que hay un traslape entre las lógicas de Construcción, Traducción y Consumo, así como el papel transversal de la Gestión, que incluso está presente antes y después del proceso de innovación, tratando de reflejar lo que dice Sacristán (1992) cuando define currículum, como un ámbito de interacción donde se enlazan y mezclan procesos y actores.



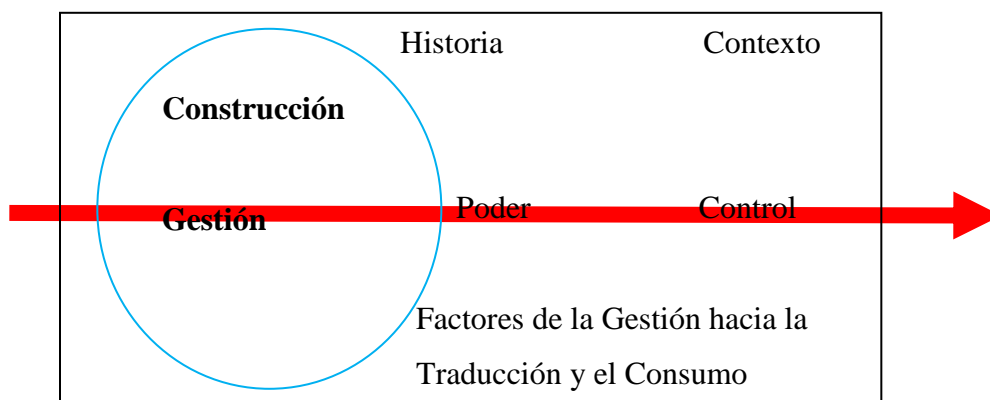
Esquema 8. Relación entre las Lógicas de Construcción, Traducción y Consumo con la Gestión. Elaboración propia.

El análisis de ésta, busca comprender aspectos tales como la organización de los actores para favorecer la propuesta de innovación, desde su Construcción, así como en su Traducción, Consumo y evaluación, qué modificaciones o transformaciones se realizaron a la normativas, qué aspectos de la micropolítica institucional pretendían lograr el cambio, que nuevas funciones se crearon , cómo se consideraron los recursos humanos materiales y económicos, cómo se llevó a cabo la comunicación de la propuesta y la formación de profesores para favorecer la Traducción de la misma, qué sistemas administrativos se adoptaron, crearon o bien cómo se modificaron los existentes, cuál fue el papel de los directores así como su liderazgo. Todo esto para que el que investiga o evalúa una propuesta de cambio educativo tenga elementos para comprender porqué se logró o no la propuesta desde la gestión. Además puede ofrecer a instituciones que están por realizar un cambio significativo, aspectos que deben considerar para que su propuesta tenga más posibilidades de éxito.

## Lógica de Gestión en relación a la Lógica de Construcción

En la Lógica de Construcción se conocen aspectos de la historia y del contexto acerca del proceso de innovación y cambio educativo, en este caso la propuesta curricular, pues como De Alba (1991) afirma el currículum es producto del contexto y la historia de la institución en la que surge. Por lo tanto implica buscar las razones por las cuales un sistema o una institución educativa pretenden realizar un proceso de innovación, las implicaciones políticas, de poder y conflicto que están presentes, además de observar cómo éstas van favoreciendo las intencionalidades del cambio y las formas de relación que se dieron entre los constructores.

Por otro lado se busca profundizar acerca de los elementos centrales que conforman la propuesta de cambio, cómo surgen estos y porqué se consideraron importantes para la institución, sistema o instancia que realizó la propuesta. A partir de este análisis le queda claro al investigador o evaluador qué se pretendía con la propuesta de innovación y hacia dónde se quería ir con ésta, para después contrastar si esto efectivamente se ha logrado o analizar las causas por las que no pudo llevarse a cabo.



Esquema 9. La Lógica de Gestión en relación a la Lógica de Construcción. Creación propia.

La correspondencia entre estas dos Lógicas puede apreciarse en el esquema 9 y está dada justamente, por las relaciones de poder que se presentaron entre los constructores, así como las formas de control que se perciben para que unos u otros aspectos quedaran considerados en la propuesta de innovación o bien, fuera de ésta. Del mismo modo es importante considerar la forma en que los constructores empezaron a tomar en cuenta factores



interconectados con la gestión para este momento de construcción y para las fases de traducción y consumo.

### ***El Montessori Universitario***

En esta sección se analiza cómo fue surgiendo la idea de la NEC a nivel del Sistema Universitario Jesuita (SUJ), así como los elementos más importantes de la propuesta, también incluye la forma en que se organizaron en el SUJ para hacer el diseño conceptual, las dificultades surgidas y cómo se fueron resolviendo éstas; por último se observa la actuación de los jesuitas como líderes morales de estas instituciones de educación superior, así como de rectores y directores generales o vicerrectores ya que todos estos actores son los que ejercen el poder y el control dentro de estas organizaciones educativas, además es importante analizar cómo estos factores favorecieron u obstaculizaron el cambio educativo que representa la NEC, aspectos de mucha importancia para este estudio pues están relacionados con la Lógica de Gestión.

Además, Ball (1987) indica en primer término que el cambio saca a flote los conflictos en una institución educativa que, de otro modo, seguirían ocultos. En segundo término comenta que el conflicto es una consecuencia inevitable del cambio, por lo tanto al estudiar el cambio da evidencia de los conflictos micropolíticos que están presentes en la institución escolar, o bien permite identificar las razones por las que una escuela decide cambiar, como es el caso que aquí se analiza.

Parece ser que la idea de la NEC surgió en 1999, dentro del Consejo Académico del Sistema (CAS) en charlas informales que los directores generales académicos de esa época tenían. Es decir no nació de los rectores del sistema de universidades jesuitas, ni fue una petición oficial de que era necesario renovar la estructura curricular o los planes de estudio. La razón de esta idea se debió a que los directores generales sentían que la estructura curricular que estaba funcionando en ese momento y a la que se le conoce como Sta. Fe II, ya no era operante con las circunstancias actuales.

*“El asunto de la estructura curricular hasta donde yo tengo memoria sí nació del Consejo Académico del Sistema y originalmente, en realidad nació de pláticas informales entre los que entonces éramos los directores generales académicos, nació en el núcleo de los directores generales académicos y no como una formalidad que nadie planteara como tal desde el inicio, sino como la inquietud de que había muchos elementos de la estructura que ya no eran operantes, y a partir de esas conversaciones con los directores de entonces, del ITESO, de León, de los planteles, no estoy seguro de Ciudad de México, él un poco después, y también le sonó bastante interesante el problema, y entonces empezamos a discutirlo ya formalmente como un tema dentro del CAS y se empezó a explorar”*

B2

También se dice que la NEC surgió en una época propicia pues estaban sucediendo muchos cambios a nivel del sistema de universidades jesuitas, pues se había llegado a la conclusión de que había fracasado el modelo en que la UIA-Cd. de México era la institución que dirigía a todas la demás universidades jesuitas y que el rector de ésta era el rector del sistema y se estaba transitando a un modelo en donde había un rector independiente en las instituciones. Se estaba redefiniendo el CAS y Consejo Educativo Superior (CES). También se estaban redefiniendo documentos orgánicos del sistema y el propio sistema cambio su nombre de Sistema Educativo de Universidades Iberoamericanas e ITESO (SEUIA-ITESO) a Sistema Universitario Jesuita (SUJ). Lo que llevó a pensar cómo se quería reorganizar el sistema y qué se esperaba de éste. Al considerar todos estos cambios los directores generales académicos pensaron que era un momento propicio para hacer modificaciones a nivel curricular, pero no pensaban en simples actualizaciones, sino estaban pensando en una reforma académica.

*“Era una época como, por un lado era propicia, porque yo creo que era una época de mucha reorganización, de redefiniciones a nivel sistema, y pues como que era un momento propicio en ese sentido porque se estaban reorganizando muchas cosas y los directores académicos de los planteles, dijeron, **bueno, entre otras cosas hay que repensar también el modelo curricular**, yo creo que ellos no sólo pensaron en una revisión de planes o en una actualización de planes, sino en una reforma académica”*

B3

Posteriormente entraron a la discusión los directores generales de servicios educativos universitarios que son responsables en los planteles de la formación transversal e integral en los estudiantes y que tenían mucho qué decir sobre la estructura curricular para que

estos temas que son de mucho interés para las instituciones del SUJ sean contemplados; por lo que se planteó que ya fuera un tema formal en la agenda del sistema.

*“Y luego empezaron a entrar, pero eso ya fue posterior a la discusión, los Directores Generales de DGSEU y entonces ya se fue planteando como que fuera un tema formal del sistema y entonces se incorporó a las discusiones formales del sistema”*

B2

En esas primeras discusiones se consideraba que la reforma curricular que se había llevado a cabo en 1973 y 1974 en la Universidad Iberoamericana era muy valiosa, pero que con el paso del tiempo se había ido desvirtuando por lo que en 1999 se pretendía rescatar el espíritu de ésta, actualizarla y ponerla en el diálogo de las perspectivas educativas novedosas de la educación superior a nivel mundial.

Además en Puebla había como la inquietud general de que lo que se venía haciendo ya no respondía a las necesidades actuales, desde el punto de formación hacia los alumnos en donde se esperaba que ésta fuera más activa y que al mismo tiempo estuviera más orientada a la misión de la UIA, pues se consideraba que no se estaba cumpliendo con el formar hombres y mujeres capaces para los demás, lo que movió mucho a todos, según la impresión de un entrevistado, proponiendo algo más innovador que en el resto de las instituciones del SUJ, por lo que fue llamado por éstas el Montessori universitario.

*“Eso me parece que a la Ibero Puebla nos movía mucho y entonces se hizo una propuesta, siento que mucho más innovadora de lo que es la NEC y que se le llamó ahí en el SUJ como el Montessori universitario”*

B4

Una impresión general de los entrevistados que participaron en la fase de diseño conceptual de la NEC es que haber hecho estos trabajos a nivel de Sistema, implicó una serie de negociaciones que tuvo como consecuencia que varios de los temas propuestos por el plantel de Puebla se quedarán marginados como puede ser el de la estructura. Al mismo tiempo existe la percepción de que había mucha inestabilidad a nivel SUJ, con tantas reformas y cambios lo que pudo haber ocasionado que no fuera el momento más adecuado

para llevar a cabo una innovación curricular de las dimensiones de la NEC. Pues no tuvo la centralidad o la importancia que requería por parte de todos los actores.

### ***Hubo mucha discusión, de verás muchísima discusión***

El Consejo Académico del Sistema (CAS) tuvo a su cargo el diseño de la NEC a nivel sistema. A éste pertenecen los directores generales académicos o los vicerrectores académicos de cada plantel, según sea el caso. También hay dos representantes de los rectores y dos de los directores generales de servicios educativos universitarios y el coordinador del sistema que era el encargado de organizar las reuniones del CAS.

Debido a que el CAS revisaba muchos asuntos, decidieron que encargarían los trabajos de la NEC a un grupo que trabajaría paralelamente a ellos, surgiendo así el Equipo de Homólogos de Gestión Curricular (EHGC), que estaba formado por un representante de cada institución que se encargaba de llevar avances de su plantel a este equipo y los avances del equipo a su plantel. Dentro del equipo se discutían las propuestas de todos y se trataban de pulir, después pasaba al CAS, también sistematizaban todo lo que se iba haciendo. Este mecanismo se siguió durante cinco o seis años que duró el diseño de la NEC. Ellos fueron los encargados de elaborar el marco conceptual y pedagógico para la propuesta curricular.

Uno de los entrevistados dice que el EHGC fue clave en los trabajos de diseño de la NEC pues ellos entendían muy bien lo que a nivel de CAS se pretendía. Este grupo era realmente el responsable del diseño y en el CAS, se discutía si las propuestas eran viables o convenientes, a partir de ahí se modificaban, se validaban o se pedía que se siguieran estudiando. Una vez hecho esto, ellos volvían a redefinir en función de lo que el CAS había solicitado.

*“Hubo mucha discusión, de verdad muchísima discusión, pero finalmente sobre todo el equipo pedagógico, que nos acompañaba siempre en el CAS, creo que entendía muy bien, cachaba muy bien, lo que nosotros teníamos como inquietud, y a nivel de sus discusiones me parece que lograban hacer propuestas que a*

*nosotros finalmente se nos presentaban las discutíamos y las modificábamos o la validábamos o les pedíamos que las siguieran estudiando, entonces fue un trabajo muy cercano a las áreas, que saben de los temas pedagógicos, didácticos, educativos”*

B4

Igualmente se considera que en el trabajo de diseño de la NEC había gente que sabía del tema educativo, pedagógico y didáctico, pues había el supuesto que el EHGC conocía del tema. Según el entrevistado era muy claro que el problema del diseño de la NEC era cómo bajar lo que estaba en el discurso a algo más operativo, para lo que se requirió del consenso.

### ***Fue una innovación que surgió un poquito de todos***

Ha sido importante analizar cómo fueron surgiendo los elementos centrales de la propuesta curricular, pues como lo indica Posner (1998) es necesario identificar las razones y las circunstancias que han llevado a los constructores a diseñar la propuesta curricular de una manera determinada, con la intención de identificar metas y prioridades, la concepción de currículum que estos actores tienen y el enfoque pedagógico al que se cree debe estar orientada dicha propuesta, lo que permitirá determinar si la propuesta es consistente y cómo va transitando a través de las Lógicas, así como la forma en que los elementos de la Lógica de Gestión se van entretejiendo.

Como ya se ha mencionado, cada uno de los planteles que forman el SUJ llevó sus propuestas de lo que consideraban que debía incluirse en la reforma curricular que se estaba planteando. Así fue como Cd. de México aportó el término **competencia** que ya lo habían trabajado mucho y habían construido una noción muy desarrollada, viéndola como una práctica reflexiva, más allá de la competencia como se percibe en el mundo laboral; investigaron autores, construyeron muchas definiciones y se considera que la conceptualización final es propia de esta institución, incluso aportaron lo relativo a los niveles de logro, aunque se afinó más a nivel sistema.

Es importante hacer notar que se criticó mucho el concepto de “*competencia*” argumentando que éste surgió del mundo empresarial, sin embargo se buscó que la definición fuera más integrada y que se incluyeran “*desempeños reflexivos*”, además de que se incorporó toda la parte de valores y actitudes. Hubo quien percibió esta visión de manera muy dogmática, pero cuando se mezclaron con las otras propuestas innovadoras se acercaron a lo que Puebla proponía.

*“Ibero Cd. de México, proponía también este tema de las competencias que ya habían trabajado desde antes, a veces yo las sentía como muy dogmática, pero finalmente al mezclarla con el Montessori y con otras propuestas innovadoras, de alguna manera resultaba lo más parecido posible dentro de estos acuerdos, a lo que nosotros queríamos”*

B4

Por otro lado, el asunto de las **dimensiones**, ya surgió de manera más colegiada en el EHGC, impulsado por Torreón y Puebla, fue un trabajo de mucha reflexión, también tratando de responder al hecho de que en las primeras aportaciones para la propuesta curricular se seguía viendo el paralelismo que había entre el Área de Integración<sup>4</sup> por un lado y lo académico por el otro, Servicio Social por un lado y lo profesionalizante por otro, y por críticas de los directores generales académicos y vicerrectores académicos, entonces en el EHGC fue surgiendo la idea de “*dimensión*”, para tejer lo integral humanista y lo social al currículum.

*“Muchos directores generales académicos de ese momento, quisieron disminuir ese paralelismo, en la Comisión fue surgiendo esa idea de las **dimensiones** como tratar de tejer lo social y lo integral humanista dentro de todo el currículum”*

B3

Estas dimensiones trataban de sustituir a el Área Libre primero y luego el Área de Integración y al Área de Servicio Social que algún entrevistado las considera como brújulas que orientan el trabajo de las instituciones jesuitas de educación superior. Se piensa que a

---

<sup>4</sup> Área que en el Plan Sta. Fé se encargaba de la formación integral de los estudiantes de las universidades del SUJ y que fue suplida por el Área de Reflexión Universitaria (ARU) para la NEC.

pesar de que las dimensiones no podían quedar fuera, nunca empataron del todo con las competencias.

Las dimensiones se pensaron como una especie de “sustrato”, que sirviera como cimiento en el que se construirían los planes de estudio, por lo que todo plan debía considerar la dimensión social y la dimensión integral humanista, además las dimensiones tendrían que reflejarse en todas las asignaturas de un plan de estudios.

Posteriormente se incluyó la dimensión de formación profesional, pues se consideraba que ya era obvia y que por lo tanto no había que mencionarla, pero se insistió en que lo profesional debería quedar explícito para no dar la idea de que las universidades jesuitas no ofrecen una formación profesional sólida, por lo que se hizo el esfuerzo de definir la dimensión de formación profesional. Además también había la idea de que en asignaturas que no fueran del corte profesionalizante, la reflexión de la profesión podía quedar fuera. También se hizo el esfuerzo para tratar de tejer las tres dimensiones.

Por otro lado, se cree que el **Área de Síntesis y Evaluación (ASE)** fue un aporte de Puebla y principalmente del director general académico que estaba en ese momento, pues esto tenía que ver con reorganizar los tiempos, tres o cuatro veces a lo largo de la carrera en donde se entretajaran materias y en donde se pudieran ir haciendo “altos” a lo largo del proceso para ir articulando lo que había pasado en una etapa específica con lo que había pasado en etapas anteriores. Del mismo modo se buscó hacer coincidir estos “altos” con las áreas curriculares, lo que implicaba reestructurar los tiempos, es decir, al reorganizar y optimizar los tiempos, estos podrían utilizarse mejor, para que los estudiantes realizaran más trabajos en equipos, tuvieran más tiempo para investigar, los profesores fueran mejor aprovechados en asesorías o supervisión de trabajos, etc.

*“Otros también lo hicieron, pero creo que yo proponía significativamente el ASE, que la idea del ASE era reorganizar los tiempos, por lo menos tres o cuatro veces a lo largo de la carrera, articulando materias, haciendo un primer, como un primer “stop” del proceso, pero sobre todo pretendía articular lo que había sucedido en etapas anteriores”*

B2

Otros entrevistados perciben que la idea del ASE, surgió un poco de todos los planteles, impulsada por la problemática de la baja eficiencia terminal sobre todo en Cd. de México, que estaba optando por titulación cero, en ese momento, para los planes Sta. Fe. Así que se pensó que había que considerar un proceso que asegurara que los estudiantes estaban preparados para el mundo laboral. Después el ASE ya se convirtió en un espacio con intencionalidades formativas, donde se introdujeron los dos momentos anteriores y no sólo el último, es decir se pretendía que estos espacios dieran elementos metodológicos de investigación de acuerdo a las epistemologías de cada disciplina.

Además se buscaba que hubiera espacios para evaluar los avances de los estudiantes en los niveles de logro de las competencias, de acuerdo a las áreas curriculares, con las dimensiones; igualmente se buscaba la evaluación de las pretensiones de la NEC, para identificar lo que no se había hecho o lo que no se había hecho bien. Finalmente se buscaba que este espacio del ASE sirviera para verificar que un alumno estaba capacitado para salir al campo profesional, ya que no iba a haber titulación.

*“Lo del área de síntesis si fue como una innovación que creo que también surgió un poquito de todos pero yo creo que un poco impulsada por la problemática de bajo nivel de eficiencia terminal de las universidades, sobre todo de Ibero México, que además en ese momento tomó la decisión de la opción cero para los planes anteriores para la titulación, entonces mucho fue el impulso de eso lo que hizo pensar en ese espacio”*

B3

Esto implicó la revisión del concepto crédito, que como fue manejado históricamente en la UIA, significaba mitad de trabajo presencial y mitad de trabajo independiente, de ahí salió el concepto de asignatura, que ya no estaba limitada por un horario específico o por otro tipo de densidad, éste fue un tema que se discutió más en Puebla que a nivel sistema.

También se observaba que había una tendencia mundial de **pasar de una educación centradas en la enseñanza a una educación centrada en el aprendizaje**, de una educación centrada en el profesor a una educación centrada en el alumno y se quería dar ese paso en las instituciones jesuitas de educación superior, incluso hubo muchas discusiones si



debían construirse módulos o si se debía seguir un modelo de asignaturas, finalmente quedó este último y se considera asignatura al conjunto de experiencias de aprendizaje que están articuladas por una intencionalidad formativa, más que por un cuerpo de contenidos.

Para el caso del SUJ, puede observarse que el plantel de Cd. de México hizo los aportes más significativos y más o menos las otras instituciones de este sistema universitario hicieron algunos otros, otros más se construyeron colegiadamente, lo que deja ver que el líder del proceso era la institución más grande en dimensión y antigüedad.

### ***Acciones de cada plantel***

De Alba, menciona que el currículum está cargando de elementos filosóficos, políticos, sociales y culturales que no son arbitrarios, sino que son cuidadosamente elegidos de acuerdo al tipo de hombre que se pretende formar y para el tipo de sociedad que se pretende transformar. Por lo tanto se hace importante identificar estos elementos para saber lo que la institución pretende cuando diseña un currículum o una propuesta de innovación.

Además las negociaciones para la construcción conceptual de una propuesta curricular es un factor importante para identificar los aspectos de control y poder que en una organización escolar se están presentando, tal como lo señala Ball (1987), incluso menciona que éstas pueden producir que las intencionalidades originales de la propuesta sufran enmiendas o bien que ciertos grupos queden marginados o tal vez se puedan lograr acuerdos.

Dado que cada plantel realizaba sus propias propuestas internas, cada uno se inclinó por algún aspecto en específico, llevando estas intencionalidades a las reuniones del EHGC y al CAS, éstas fueron establecidas de acuerdo a sus necesidades e intereses, lo que después permitió construir la propuesta conceptual.

Para el ITESO el tema central eran las prácticas docentes y consideraban que la estructura se tenía que subordinar a esto, sin embargo como ellos no iban a entrarle a la NEC debido a

que ya habían tenido una reestructura curricular, sólo participaban en las discusiones pero no se involucraban del todo.

Por otro lado, Cd. de México, ya venía trabajando con el tema de las competencias, y fue lo que propusieron como ya se ha mencionado en páginas anteriores. Puebla, en cambio, empezó a meterse en el tema de los tiempos y se empezó a trabajar sobre la idea de módulos con enlaces verticales que implicaba articulación de créditos en un concepto de asignatura más grande. Se revisó mucho el modelo de la UAM-Xochimilco sin embargo se identificaron muchos pros y contras. Así que se pensó en asignaturas que hicieran la articulación vertical y que pudiera haber una asociación horizontal hacia el siguiente semestre para culminar en el ASE

En León surgió con más fuerza el asunto de la formación docente que fue muy coherente con el enfoque de la NEC. Sin embargo estas diferencias llevaron a que cada plantel avanzara de manera diferenciada pues cada uno tenía sus propias lógicas y sus propios intereses.

### ***Era un proceso interesante porque era muy participativo***

La Lógica de Construcción, que implica la parte conceptual de una propuesta de innovación lleva consigo, según Ball (1987), un debate entre quienes participan en este trabajo. Según este autor en éste predomina el lenguaje de la política, la retórica y el idealismo, con el propósito de hacer cambios que favorezcan a la escuela. Aquí se tomarán las decisiones más importantes y estructuradas, sin embargo considera que no siempre se cumplen por todos los involucrados. Es aquí donde se establecen los límites y se determina la política pública, mostrando que la Lógica de Gestión inicia propiamente desde que se concibe la idea de la innovación.

Para el caso que aquí nos ocupa, puede decirse que en todo momento la Lógica de Construcción de la NEC fue a partir de un trabajo colegiado. Hay quien opina que el proceso de diseño conceptual de la NEC fue muy interesante y muy participativo, pero esto

también lo hacía muy complejo porque en las instituciones se organizaron grupos internos que estaban formados por personas con diferente formación que realizaban propuestas, estudiaban cómo aterrizar las ideas que iban surgiendo, realizaban diagnósticos, etc., y después todo esto se iba al EHGC, para posteriormente pasar al CAS.

*“Era un proceso interesante, porque era muy participativo, pero a la vez muy complejo, porque implicaba que cada universidad tenía una comisión formada por gentes de diferentes áreas, donde se estudiaban y pensaban propuestas, se hacían diagnósticos, etc.”*

B3

Otro de los entrevistados piensa que en Puebla, como en todos los planteles, se hizo una propuesta interesante ésta no se aprobó en la reunión del EHGC, pero fue consensada con todas las demás propuestas de la que resultó una especie de mezcla más en el sentido de los acuerdos que se iban tomando, que en ir conformado una propuesta pedagógica que siguiera algunos preceptos o teorías específicas. Es decir, los consensos iban más en el sentido político que en el académico-pedagógico.

La primera propuesta conceptual se concluyó en el 2001 y la última y definitiva quedó en el 2005, no fue un trabajo fácil, sino fue un trabajo de muchas idas y vueltas. El documento original se revisó muchas veces y hubo distorsiones entre las primeras ideas y las últimas que quedaron. Hay la sensación de que la propuesta de Puebla era la mejor y que se defendió mucho en las reuniones del SUJ.

Otras reflexiones que nos muestra Ball (1987) hacen referencia a que en estas decisiones más de corte político se ponen en juego muchos intereses, del mismo modo se ponen a prueba las alianzas y se hacen explícitas aquellas que son fuertes y las que son débiles. Éste es el momento en que los actores exponen y defienden sus argumentos para defender su posición y se hace evidente el liderazgo de determinados actores.

Así que llegó un momento en el diseño de la NEC a nivel SUJ, en el que las negociaciones se volvieron tensas y hubo la necesidad de tomar una decisión determinante, en una junta del CES, lo que se decidió es que cada plantel diseñaría sus propios planes de estudio y por

lo tanto su propio marco operativo, pues no había un consenso de cuál era el acuerdo ante SEP que debía seguirse para el diseño de los planes de estudio, si 279 o Tepic<sup>5</sup>. Entonces se decidió que cada plantel era libre de elegir el acuerdo que más conviniera a sus intereses. Este fue un momento determinante en la historia de la NEC, pues aquí se definió lo que vendría después que fue propiamente una ruptura del sistema. Aunque continuaron trabajando juntos tratando de mantener coherencia entre sus diseños para continuar con la idea de sistema, la realidad es que estaba abriéndose un abismo entre las instituciones de educación superior que forman el SUJ.

*“En ese momento también se decidió que cada plantel podía registrar sus propios planes de estudio, se registraban nada más en México, se tomó la decisión por parte de los rectores en una junta aquí en Puebla, una junta del CAS de que cada plantel iba a tener la libertad de registrar sus propias claves, no hubo un marco operativo porque incluso no todos querían tomar el acuerdo 279, entonces se dio libertad, se decidió que cada plantel era libre de hacerlo como quisiera”*

B1

*“No hubo acuerdos en cuanto a los planes de estudios: serán diversos. El Marco Operativo será una base para los planes, pero será una propuesta general para los planes diversos. El marco pedagógico también será una base amplia”*

Acta No. 24 de la Comisión Ampliada. Octubre, 2002

En ese momento decisivo, había tres universidades que pensaban que lo mejor era seguir con acuerdos de Tepic y otras tres que consideraban que había que optar por el acuerdo 279, para el registro de los planes de estudio ante la SEP. En el EHGC se había analizado que el acuerdo 279 era más consistente con las intencionalidades de la NEC.

Hay la percepción de que en este punto Cd. de México no quiso ya negociar y eso ocasionó una ruptura en la NEC, así que ITESO, León y Puebla optaron por los acuerdos 279 y Cd. de México, Torreón, así como Tijuana se quedaron con los acuerdos de Tepic. Además no

---

<sup>5</sup> Se refiere a los lineamientos que establece la SEP para que las IES organicen y construyan planes de estudio. Cada Institución que quiere el reconocimiento de SEP debe elegir uno de estos, el que más le convenga a sus intereses.

se hicieron dos versiones de los planes de estudio sino se decidió que cada plantel elaborara los propios.

Se hace manifiesto que el hecho de que cada plantel tenía una idea de cómo abordar la reforma curricular y que más que sentarse a realizar un diseño conceptual de la NEC fue un juego de negociaciones en donde se buscaba imponer las ideas sobre las propuestas que cada plantel llevaba y no una verdadera construcción pedagógica de una reforma académica, empezó a terminar con las intencionalidades de la NEC. Pues por un lado se trató de ceñir a lo que ya estaba planteado a nivel de sistema y por otro no había acuerdos en el SUJ. Esto tal vez llevó a obtener como producto conceptual una propuesta compleja, es posible que desvinculada y, por lo tanto, muy difícil de operar. Confirmando lo que Ball (1987:49) señala acerca de los acuerdos políticos al decir *que “las negociaciones pueden originar enmiendas a las propuestas iniciales, algunos grupos o individuos pueden ser marginados, pueden efectuarse transacciones y llegarse a acuerdos o bien a desacuerdos.*

Además se dio la ruptura pronosticada por este mismo autor, en donde era evidente que Cd. de México lideraba por un lado y Puebla por otro.

### ***A medio camino... hubo movimientos***

Alguno de los entrevistados considera que Puebla hizo propuestas realmente innovadoras que ya no fueron consideradas en el diseño conceptual de la NEC. Además se percibe que en el camino del diseño de la parte conceptual de la NEC hubo muchos cambios de directores generales académicos y vicerrectores académicos, como fue el caso de Cd. de México, que el vicerrector académico saliente era uno de los líderes de la NEC y además jesuita, y al llegar el que lo sustituye, parece no entender la propuesta y lo que se veía como un cambio de fondo, se detuvo, este plantel ya no hizo la reforma que la NEC planteaba originalmente y sus cambios sólo se quedaron a nivel de actualización de planes de estudio; y al ser ésta la universidad más grande del SUJ jaló, sobre todo, a las más pequeñas.

*“A medio camino, todavía no se acababa de definir la estructura y hubo movimientos de rectores a nivel de otros planteles, que afectaron la relación también como de fuerzas entre los mismos jesuitas y al interior del*

*CES, del CAS y generaron incluso rompimientos fuertes, salió el vicerrector de Cd. de México, no sólo de la vice-rectoría académica, sino de la Compañía de Jesús, entonces él era uno de los líderes de este movimiento”*

B3

Las diferencias entre las instituciones fueron determinantes en este proceso, la percepción es que había instituciones muy grandes y de muchos años como Cd. de México y otras muy pequeñas y jóvenes como Tijuana, una no quería innovar por vieja y la otra por temerosa de no poder sacar la NEC adelante y de que no hubiera quién la respaldara. También existe la sensación de que Puebla fue muy audaz y corrió el riesgo.

Aunque no se había concluido el diseño de la parte conceptual de la NEC, estaban dadas las líneas generales para el diseño de los planes de estudio, sin embargo, cada plantel se fue por una ruta distinta y mientras unos se implicaron a fondo en bajar la NEC al diseño de los programas académicos, otros sólo hicieron una actualización de planes. Puebla eligió la primera opción.

*“A pesar de las pautas generales cada quien se fue por donde quiso irse”*

B4

En el momento en que los planteles decidieron que realizarían sus propios diseños de planes de estudio, se inició un nuevo camino para algunos de los planteles, entre ellos la UIA-P, pues nunca lo habían hecho, ya que hasta este momento se dependía de la UIA-Cd. de México, que era la institución dominante, acabó imponiendo sus intereses, aspecto que ocurre con frecuencia según Ball (1987). Así que se inició una búsqueda de cómo hacerlo, entorpeciendo o accidentando las acciones de esta fase, tanto académica como administrativamente.

*“Una tarea de la comisión ampliada sería un plan operativo o guía para la elaboración de planes de estudio, tales como la intervención en el diseño de áreas diversas de la universidad para enriquecer la perspectiva”.*

Acta No. 24 de la Comisión Ampliada. Octubre, 2002.

Esta decisión llevó a la UIA-P a retrasarse con respecto al resto de los planteles, así que pidieron autorización para arrancar la NEC un año más tarde que el resto de los planteles, pues desde la percepción de alguno de los entrevistados, *“aquí se hizo una revolución”*.

Los profesores de tiempo también percibieron que había grandes diferencias entre lo que unos y otros planteles construyeron ya a nivel de diseño de planes de estudio, pues mientras en la UIA-P había una fuerte preocupación por llevar las dimensiones y las competencias a los planes de estudio, en las reuniones de homólogos de las áreas académicas se comentaba que estos conceptos eran cualquier cosa y podían dejarse de lado. Igualmente hay la impresión de que las autoridades y los responsables de la NEC en esta institución estaban convencidos de la nueva propuesta curricular y de que esto podía cambiar el modo de hacer las cosas en educación, lo que fue inyectado en todo el plantel. Incluso en la Comisión Ampliada se llegó a comentar que la NEC implicaba definir experiencias de aprendizaje que se aglutinaran en asignaturas para lograr las competencias y las dimensiones.

*“Yo me acuerdo mucho que, por ejemplo, el asunto de las dimensiones y de las competencias, para otros planteles, cuando tuvimos el encuentro con otros planteles del sistema de homólogos, pues eran temas como, en algunos casos, **cualquier cosa, no te preocupes por eso**, cuando acá en la Ibero Puebla y al menos así yo lo veía de nuestras autoridades, de ciertos grupos y sobre todo del grupo que trabajaba la NEC, que lideraba la NEC, sí había un convencimiento de que cambiáramos el modo de hacer las cosas”*

A7

También hubo la percepción en reuniones de homólogos de las áreas académicas que había un desfase en el diseño del ARU, pues mientras Cd. de México sólo le destinó cuatro asignaturas a esta área, en Puebla se asignaron seis. Algún entrevistado percibe que esto le quitó posibilidades de acercarse más con los homólogos de su área. Otro problema ocasionado por la diferencias entre los diseños de los planes de estudio fue que los intercambios de alumnos entre planteles ya no fueron posibles, lo que fue ocasionando frustración entre los coordinadores, además de que la pérdida de la idea de sistema se hacía evidente. Igualmente se reconoce que aquellos homólogos de las áreas académicas que trabajaron cercanos han tenido menos problema en esto de ser sistema que aquellos que no se comunicaron suficientemente.

Aquí se llega a una conclusión muy interesante pues justo en el momento en que se estaba terminando con el diseño de la parte conceptual de la NEC, hubo cambios de actores involucrados en el diseño que jugaron un papel clave en el diseño de la NEC en los diferentes planteles e incluso a nivel sistema. Esto incluyó al líder del proceso, liderazgo que quedó vacío, empezando así una situación de tensión sobre cuáles eran las mejores formas de continuar hacia la fase de diseño de los planes de estudios. Mostrando que el ámbito de la micropolítica exterior afectó de manera significativa a lo que sucedía dentro del plantel Puebla, impactando en su propia micropolítica, tal como lo afirma Ball (1987:55) *“la micropolítica de la escuela no puede ser observada en total aislamiento del medio social en el que se encuentra”*.

### ***Liderazgo Moral***

El tema de los jesuitas resulta muy interesante y espinoso en las instituciones educativas de la Compañía de Jesús, pues ellos son los líderes morales y a veces prácticos de las acciones que se emprenden. Por cultura, si los jesuitas no respaldan una acción no será tomada con seriedad por varios de los actores del proceso, por eso la importancia del papel que en la NEC jugaron estos actores.

Para uno de los entrevistados los jesuitas desarrollan más su área experta dentro de las Instituciones de Educación Superior que están a su cargo, sin embargo se piensa que todos cuidan que se mantenga la línea formativa que esta orden pretende. Se reconoce que en este momento no hay jesuitas expertos en el tema curricular, por lo que saben hacia dónde se dirigen sus universidades de manera general, pero no específicamente en el asunto curricular.

*“De pronto hay jesuitas más expertos en el tema educativo y entonces es más significativa, de pronto hay jesuitas que en la gestión y entonces no les importa, de pronto no hay ninguno, ni experto en uno ni interesados en esos temas, entonces yo creo que como jesuitas lo que sí cuidan, a veces a lo mejor distinguen la paja de la sustancia es que mantenga una línea formativa”*

B2



Otro de los entrevistados comenta que los jesuitas que están más en las bases estuvieron al margen de todo el diseño de la NEC, tanto de la fase conceptual, como la de planes de estudios. Incluso se reconoce que en las áreas donde se promueve la formación ignaciana no hay jesuitas involucrados, ya no se diga en la UIA-P, sino a nivel SUJ.

También se percibe que algunos de los jesuitas quisieran regresar a la propuesta pasada y que a otros no les interesa mucho el tema. Además se cree que no hay suficiente horizontalidad entre laicos y jesuitas y que estos últimos necesitan tener más confianza en los primeros que son más conocedores de algunos temas como el curricular. Ésta es una barrera latente en todo proceso de las instituciones de la Compañía de Jesús, en muchos casos se observa que falta hacer más equipo entre un grupo y el otro para lograr muchos objetivos, entre otros el de la NEC.

*“En el plano ideal lo que hubiera sido importante, como que ya hubiéramos dado más pasos en las universidades jesuitas, en general, como para que hubiera más horizontalidad entre laicos y jesuitas, que hubiera más confianza de los jesuitas a los laicos que le saben a ciertos temas, y creo que no se ha dado, creo que lo ideal hubiera sido eso, que no participaran sólo jesuitas, porque a lo mejor ni siquiera hay muchos como para que estén dentro, sino que hubiera habido más confianza en el trabajo que se estaba haciendo, de manera como colectiva, porque ni siquiera era un trabajo de líderes intelectuales, era un trabajo más en equipo”*

B3

Uno más de los entrevistados percibe que la NEC surge de los laicos, sin embargo cree que los jesuitas les dieron libertad para trabajarla, por lo que tal vez le faltó soporte epistemológico. Por otro lado cree que los jesuitas trataron de darle una base sólida a la NEC pero no estaban suficientemente involucrados, a tal punto que ellos mismos tenían visiones distintas de la propuesta curricular.

Aunque pocos entrevistados hablan de su visión acerca del involucramiento de los jesuitas con la NEC se percibe claramente que no hubo una relación sólida entre estos y la propuesta curricular lo que provocó una falta de liderazgo más de tipo moral como se mencionó al inicio de este apartado; lo que trajo consigo que algunos laicos no sintieran el

soporte moral de estos actores, teniendo la posibilidad de resistirse a la propuesta curricular al no comprenderla o considerarla poco adecuada.

Este es un elemento de la cultura que afectó profundamente a la NEC, pues lejos de modificarse el “sistema” tal como lo dice Fullan (2002) para favorecer el cambio, éste se mantuvo, del mismo modo este autor menciona que el cambio inicia por las personas, lo que no sucedió al menos con los jesuitas para el caso de la nueva propuesta curricular.

### ***Sentía mucha ilusión del cambio***

Este trabajo ha considerado los sentimientos de los entrevistados acerca de lo que fue sucediendo con la propuesta curricular, pues como Stake (2006) lo menciona, es importante analizar estos para identificar el nivel de involucramiento de los actores con la propuesta pues son quienes viven, gozan o sufren la misma. Esto a propósito de que se está observando más el proceso que el producto, así como que se está buscando comprender, desde los propios sujetos, cuál es la función de la Lógica de Gestión en un proceso de cambio educativo y de evaluación curricular.

Casi todos los entrevistados manifiestan haber tenido buenos sentimientos hacia la NEC cuando tuvieron sus primeros contactos con ésta, además de que la recibieron con gusto y tenían altas expectativas de la misma.

*“Los sentimientos fueron todos buenos, creo, porque la idea es buena, me parece, es ambiciosa, es innovadora en muchos aspectos, es vanguardista de alguna forma, porque todos los conceptos que se vislumbraban, en la NEC en el mundo en muchas universidades, en la mayoría, ni siquiera se habían pensando”*

A2

Por otro lado, hay quien manifiesta miedo y confusión, pero más por desconocer la propuesta curricular, o bien porque algunos de estos entrevistados llegaron a la misma cuando ésta ya tenía ciertos o mucho avance.

*“Primero, mucho miedo, porque dije, **nada de esto yo sé, no sé cómo voy a actuar ante esto**, porque para mí era completamente darle un giro al concepto que tenía de educar, del alumno, de cómo enseñar, entonces de principio era así como, **híjole, me voy a adecuar a esto o no**, eso fue lo primero que me vino a la mente”*

A4

Como varios de los autores lo mencionan las resistencias a una propuesta de innovación están a la orden del día; propiamente se presentan desde que el cambio educativo se da a conocer, Fullan (1996) comenta que los profesores con más experiencia y que ya han participado en otros cambios sin que llegue a pasar nada, son los que presentan mayor nivel de resistencia, mientras que los más jóvenes tienen más ímpetu pero menos experiencia. Por otro lado Ball (1987) muestra que las resistencias pueden estar relacionadas con intereses políticos, vinculados con el poder y el control.

Igualmente hay algunos entrevistados que participaron más en la fase del diseño conceptual, y desde el principio se dieron cuenta que no sería algo sencillo, primero porque la propuesta era compleja y segundo porque ya notaban resistencias desde entonces, a pesar de esto, no dejaban de estar emocionados con todo lo que implicaba la NEC.

*“Sentía mucha ilusión del cambio, pero también veía la complejidad, me entusiasmaba, le echaba creatividad y todo, pero también veía como de pronto llegaba y se atoraba con resistencias, de los coordinadores, de los profesores, etc. como que no se entendía bien o se distorsionaba, entonces eso a mí, me hizo ser moderado en mis expectativas; pero tenía la expectativa de decir a pesar de esa reducción de la reducción, va a ser algo importante, va a ser un cambio interesante”*

B3

### ***Conclusión de la Lógica de Gestión en relación a la Lógica de Construcción***

Todo lo que en estos párrafos se ha dicho, permiten considerar lo que Ball (1987) comenta cuando asegura que uno de los aspectos que deben ser revisados cuando se estudia los procesos de innovación es el de la micropolítica de las organizaciones escolares en particular los aspectos de control y poder que hacen evidente la coexistencia de diversos

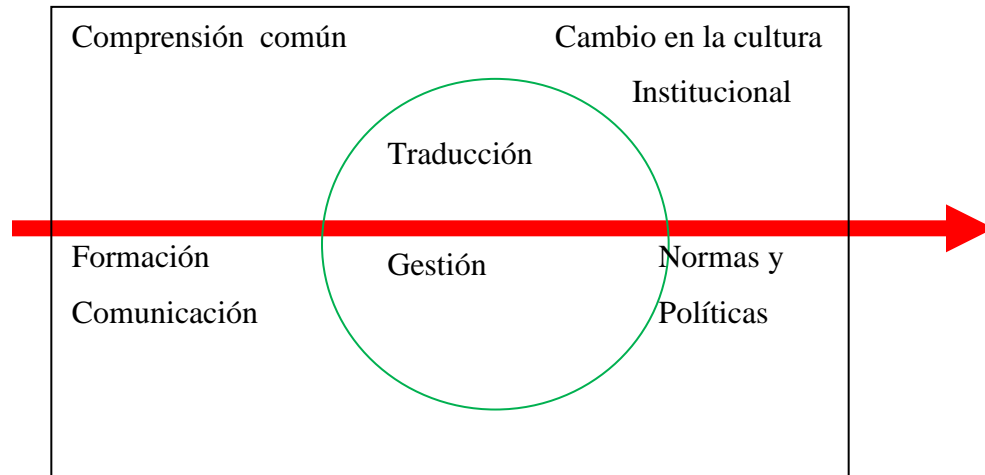
grupos, sus intereses, metas, valores, sus acciones éticas y políticas, así como la forma en que se confrontan y hacen controversia.

Además esta Lógica empieza a dejar claro que el currículum es una práctica social, política y educativa tal como lo menciona Ruiz (2001) que implica mucho más que el diseño de planes de estudio y que al hacer un análisis crítico se pueden ver las maneras de actuar, formas de pensamiento e intereses de los actores del proceso educativo, haciendo evidente las intencionalidades de estos hacia la formación de los educandos.

Podría decirse entonces que desde que la NEC empezó a ver la luz, se encontró con una serie de factores que ya eran contraproducentes para una buena traducción y consumo del mismo proceso, dado que a lo largo del diseño se fueron haciendo evidentes las intenciones de los actores que participaron en el mismo, mostrando que lejos de llegar a acuerdos pedagógicos y académicos, se dieron una serie de negociaciones e incluso imposiciones de tipo político para mantener el control y el poder, revelando que la Lógica de Gestión está presente propiamente desde que la construcción inicia sus acciones. Lo que muestra la relación existente entre la Lógica de Construcción y la de Gestión.

### **Lógica de Gestión en relación a la Lógica de Traducción**

Estas dos Lógicas guardan una relación sumamente estrecha dado que los gestores deben realizar una serie de acciones que permitan que el resto de los actores logren una comprensión de la propuesta de innovación, en este caso curricular, además que cuando la propuesta es profunda implicará una modificación de la cultura institucional, como se muestra en el esquema 10 en donde se puede apreciar los elementos que entran en juego en estas dos Lógicas. Además el mismo esquema trata de mostrar lo dicho por Sacristán (1992) acerca del currículum, acerca de que éste es un ámbito de interacción en donde se ponen en contacto y se mezclan, procesos, actores y ambientes en un complejo proceso social por lo que sólo puede ser analizado desde un enfoque procesual, como se ha hecho en esta investigación.



Esquema 10: Relación entre la Lógica de Gestión y la de Traducción. Elaboración propia.

Para iniciar este análisis es importante comentar que aún no se había concluido el diseño conceptual, sin embargo la UIA-P empezó a prepararse para la Traducción y el Consumo, así que la institución empezó a generar una serie de acciones que se analizan en los siguientes apartados. Estas acciones corresponden propiamente a la Lógica de Gestión, pero éstas impactaron directamente en la Lógica de Traducción.

### ***Lo más difícil fue lograr un paso constante y homogéneo***

En este apartado se busca comprender cómo la UIA-P se organizó para lograr que la NEC se pudiera ir internando en el pensamiento de los actores para generar el cambio educativo que pretendía. Como Fullan (1996:35) lo indica claramente cuando afirma que *“por nobles, refinadas o esclarecidas que puedan ser las propuestas de cambio y mejora, no servirán de nada si los maestros no las adoptan en el aula y si no las traducen a una práctica docente eficaz”*. Por lo tanto aquí se observa cuáles fueron las estrategias para comunicar la propuesta educativa, de formación de profesores, de normativas y políticas, así como de esfuerzos organizacionales que buscaban generar el cambio en el interior de la Institución, pues en esta investigación se considera, como Fullan lo señala, que una parte importante para el cambio es el profesor, pero otro es la gestión, que se está dando desde muy diversos puntos y por muy diferentes actores institucionales, por lo que se cree que esta apropiación debe ser de los docentes y de aquellos que los apoyan en su labor.

Cuando se iniciaron los trabajos de la NEC en la UIA-P se organizó un equipo que era vital, pues eran personas cercanas a la DGA y a la DGSEU que eran las direcciones generales responsables de los procesos educativos, tanto académicos como integrales en la Institución. Este equipo se encargó de pensar todo la parte epistemológica que se llevó al SUJ. Uno de los entrevistados cree que el trabajo que se hacía en este plantel tenía en ese momento mucha fuerza y también mucha consistencia, pues el equipo que hacía todos estos planteamientos era muy completo y cuando llegaban a faltar dos o tres, el equipo ya no trabajaba igual.

*“Aquí teníamos un equipo de NEC que era muy vital porque revisaba asuntos epistemológicos y ése fue el que fue creando esta idea de tener muy avanzadas propuestas de organización departamental, el tema módulos, algo de troncos comunes, las ASE’s. el proceso que teníamos acá, tenía mucha fuerza, creo que tenía mucha consistencia en este plantel, antes de llegar a los consensos de todos, tenía mucha fuerza porque había un equipo de planeación del tema bastante completo que cuando faltaban dos o tres el equipo ya no jalaba”*

B2

Para la fase de diseño de planes de estudio, las cosas habían cambiado y algunos de los actores mencionados en el párrafo anterior, ya no estaban en el puesto en el que habían iniciado este diseño conceptual. Entonces se formaron dos grupos en la UIA-P que trabajaban de manera coordinada para ir precisando el Marco Conceptual; uno fue la “Comisión Ampliada” en el que participaban el Director General Académico, el Director General de Servicios Educativos Universitarios, el Director General de Planeación, la Directora del Centro de Procesos Educativos (antes Desarrollo Educativo) y los miembros del segundo grupo, que recibía el nombre de “Grupo Revisor”, entre otros.

*“Se intentó desde el principio con la comisión esta de revisión de la NEC que fuera un espacio donde subieran y bajarán las cosas, porque había gente de diferentes áreas, de centros, de departamentos, de la DGA, de otras áreas como para que ellos trajeran el sentir de la gente y ahí se discutiera y se volviera a regresar”*

B3

El Grupo Revisor estaba formando por seis personas especialistas en educación, a las que les fue encomendada la tarea de apoyar todos los trabajos para la fase de comunicación de la parte conceptual de la NEC a los académicos de la UIA-P, así como de diseño de planes de estudio.

El Grupo Revisor se formó en el 2003, cuando los trabajos de la NEC a nivel SUJ ya iban avanzados, por otro lado la Comisión Ampliada, empezó a trabajar ya formalmente en el 2002. Uno de los entrevistados que participó activamente en estos dos grupos afirma que su primer trabajo fue sistematizar el Marco Conceptual para ir planteando todas las estrategias que permitieran irlo concretando e ir sistematizando todo lo que salía de la Comisión Ampliada. Otra tarea de mucha importancia fue empezar a llevar un registro de lo que ahí sucedía, por esa razón no hay mucha historia de lo que pasó antes, pues hasta entonces empezaron a trabajar bajo una minuta, a llegar a acuerdos, a dejar tareas y a sistematizar los procesos que se encontraban sueltos.

*“La tarea en un primer momento fue ir sistematizando un poco lo que salía de la Comisión Ampliada, lo que se sacaba de los grupos interdisciplinarios, empezamos a planear las estrategias por las cuales podíamos ir aterrizando el marco conceptual, diseñamos todo lo de los miércoles interinstitucionales, las personas que iban a participar, sistematizábamos todo lo que salía de éstos, para llevarlo a la comisión, hacer tareas que la comisión dejaba”*

B1

Así que se fueron diseñando los Miércoles Interdisciplinarios, que eran espacios donde los académicos se reunían a reflexionar sobre diferentes temáticas, que en estos años, se dedicaron a transmitir la fase conceptual de la NEC a todos los académicos de la UIA-P. Por lo tanto el Grupo Revisor también se encargaba de ir sistematizando lo que salía de estos espacios de análisis y reflexión, lo que indica que se hicieron esfuerzos por parte de las autoridades para comunicar la NEC hacia el interior de la UIA-P. Sin embargo en algunas actas de la Comisión Ampliada se deja ver que no siempre había una asistencia de los académicos de la Institución.

*“La asistencia fue baja, tal vez por ausencia de coordinadores”*

Acta No. 3 de la Comisión Ampliada. Febrero, 2009

Otro trabajo del Grupo Revisor fue el de diseñar reuniones con directores de departamentos y coordinadores de programas académicos, para ir informando y dando a conocer la propuesta y el Marco Operativo para el diseño de los planes de estudio. Algunas de estas reuniones se realizaron fuera de la institución con el objetivo de no tener distracciones.

Los trabajos se iniciaron con un gran foro que funcionó como diagnóstico, en donde se resolvieron dos asuntos desde las profesiones, “qué sueño con cambiar y qué problemas veo”, que fue organizado por la Comisión Ampliada. Sin embargo las mismas actas de esta comisión vuelven a evidenciar ausencias de actores claves.

*“La ausencia de varios coordinadores a este evento fue notoria, siendo estos los principales directores de esta tarea de análisis de profesiones. Se sugiere como alternativa de solución enviar a todos los coordinadores la presentación y formato de Análisis de Profesiones con fecha de entrega”*

Acta No. 9 de la Comisión Ampliada. Mayo, 2002

Posteriormente se organizaron muchos foros y espacios de discusión, para ir planeando las acciones de la Institución ya en función de la NEC. En estas reuniones había muchas discusiones entre coordinadores y directores sobre cómo se entendía la NEC y cómo se tenía que ir concretando. Aquí fue donde se propuso que se organizaran grupos por Licenciatura con los profesores de asignatura para el diseño de los planes de estudio. Incluso algunas veces se contrataron a docentes de asignatura por proyecto o como invitados temporales; para que se discutieran las intencionalidades de cada una de las áreas curriculares planteadas en la NEC y otros aspectos, dependiendo de la parte del proceso en la que se encontraban. Aunque se acepta que el trabajo más fuerte fue con los profesores de tiempo.

Para este momento se consideró necesario que se creara un Centro que se hiciera responsable de estos trabajos y que los académicos pudieran acudir a resolver sus dudas sobre la fase de diseño. Éste fue el Centro de Procesos Educativos (CPE) que empezó llamándose Desarrollo Educativo. El CPE estaba formado por tres áreas Gestión Curricular, Formación de Profesores y Orientación Educativa. La principal tarea del CPE era lograr



que la NEC bajara a una fase más operativa y que sus intencionalidades no se diluyeran en esta transición. Por supuesto Gestión Curricular era el área responsable de esto y Formación de Profesores debía apoyarla. Orientación Educativa quedó al margen de este proceso. Se considera que ésta fue una decisión acertada desde la micropolítica institucional, pues había un área encargada de controlar que la NEC lograra sus propósitos, de acuerdo a lo mencionado por Ball (1987), por otro lado como lo dice Fullan (1996) será más probable que el cambio se logre si los docentes se desarrollan en instituciones que valoren, desarrollen y apoyen a todos sus docentes en una búsqueda común para la mejora.

*“Se aprobó en Consejo Educativo la creación del Centro de Desarrollo Educativo”*

Acta No. 18 de la Comisión Ampliada. Agosto, 2002

Poco después, la Comisión Ampliada empezó a vislumbrar la posibilidad de que se optara por el acuerdo 279 de la SEP para el diseño de los planes de estudio, orientados por los trabajos del EHG. Fue entonces cuando por primera vez se reunieron con el director de servicios escolares y con las autoridades administrativas de la UIA-P.

Para entonces el Grupo Revisor empezó a trabajar con los coordinadores para iniciar la fase de diseño de planes de estudio, pues se detectaba que los directores y coordinadores no tenían elementos para hacer esta tarea. Para esto se diseñaron una serie de formatos que sirvieron para que ahí se construyeran los programas académicos y al mismo tiempo fueran los elementos para presentarlos ante SEP y obtener los registros de validez oficial. También se hizo un diagnóstico para definir cuál era el estatus de cada una de las profesiones. Se considera que éste fue un intenso trabajo en el que el Área de Gestión Curricular jugó un papel muy importante para ayudar a la sistematización de cada una de las Licenciaturas. Aunque no hubo un plan estratégico para esta fase, en las actas de la Comisión Ampliada, frecuentemente se habla de haber establecido fechas para la entrega de las diferentes tareas.

*“Se comenta que en la presentación de los departamentos no quedan claras las ligas entre desafío, objeto de estudio, problemáticas y perfiles en términos de competencias. Este último es muy profesionalizante y no se explicitan las dimensiones tampoco, reduciéndolas a la colaboración de personal de los centros. La solución*

*de este problema puede ser a través de los grupos de acompañamiento, o un taller urgente para todos los coordinadores”*

Acta No. 33 de la Comisión Ampliada. Enero, 2003

Como puede apreciarse en esta cita, la Comisión Ampliada hacía grandes esfuerzos por acompañar a los diseñadores de planes de estudio, pues se identificaba que los elementos del cambio educativo aún no habían sido asimilados por estos actores, aunque no se explicitaba de esta manera. Es posible que haya sido necesario trabajar más cercanamente con los diseñadores y crear una ruta crítica para que todos siguieran el mismo camino, considerando que los constructores de los planes de estudio eran expertos en sus disciplinas pero no en asuntos de diseño curricular. Por lo tanto se observa que éste es un aspecto de la gestión que fue débil en el proceso del diseño de planes de estudio.

Uno más de los entrevistados reconoce que se hizo un interesante trabajo de diagnóstico de cada una de las Licenciaturas pues se habló con empleadores, egresados e incluso con instancias gubernamentales, para tener un panorama más completo sobre lo que los alumnos requerían para que tuvieran mejores opciones al egresar de la universidad.

Dentro del Grupo Revisor se organizaron dos subgrupos que acompañaban a los coordinadores para el diseño de los planes de estudio, sin embargo estos subgrupos estaban desnivelados, pues en uno había tres personas de tiempo completo y en el otro había una persona de tiempo completo, una de medio tiempo y una contratada por proyecto; esto debido posiblemente, a la falta de recursos económicos para esta tarea, otro aspecto de la gestión que no fue resuelto por las autoridades en su momento para favorecer el cambio.

Este Grupo Revisor se reunía con la Directora del CPE para ir revisando avances, así como obstáculos que se iban presentando y para ver cómo se podían resolver estos, además trabajaron muy cercanos al inicio del proceso, pero cuando fueron avanzando se alejaron debido a que el trabajo los abrumó y ya no hubo tiempo para continuar con sus juntas, por lo tanto los resultados de un grupo y otro fueron muy distintos.

*“Estos grupos al principio trabajaron cercanos pero como fue avanzando el trabajo ya no había tiempo como para ir generando esas discusiones, se fueron separando y haciendo tareas propias de cada grupo y hubo resultados diferentes entre los grupos”*

B1

Este es otro elemento de la gestión que quedó en el aire, originalmente hubo buenas intenciones e ideas para desarrollar la fase de diseño de planes de estudio, sin embargo no se consideró que el trabajo los rebasaría, posiblemente por la falta de experiencia, pero tampoco se fueron haciendo los ajustes necesarios para favorecer el proceso de diseño y de cambio. Por supuesto esto fue el origen de un cansancio por parte de todos los actores. Por lo tanto es necesario considerar a un equipo de expertos en cuestiones curriculares que esté sólo dedicado a esta tarea, para orientar y acompañar a los diseñadores de planes de estudio, cuando dentro de la institución hay una fase de construcción de nivel intermedio, como fue el caso de la NEC.

Otra responsabilidad del Grupo Revisor fue el trabajo muy de la mano con los enlaces. Los enlaces eran representantes de los departamentos que tenía algún tipo de formación en lo educativo y su misión era informar a sus compañeros sobre decisiones que se tomaban en la Comisión Ampliada, así como llevar información de sus Áreas a dicha Comisión. Conforme el proceso fue avanzando la figura del enlace se fue fortaleciendo y realizaron muchos trabajos, sobre evaluación, cómo operar las competencias, la clarificación de la propuesta al Área Administrativa; pero todo esto se hizo cuando la NEC ya se estaba implementando.

Algún entrevistado percibe que en estos años, del 2001 al 2005, todos en la UIA-P, incluyendo a los administrativos, las personas que colaboraban en la oficina de Servicios Escolares, etc., estuvieron muy involucrados, mostrando buena voluntad en la fase de diseño de planes de estudio y la Institución caminaba en una única dirección. Además se observa que muchas personas pusieron todo su talento para que la NEC fuera posible. Entonces parece ser, que hubo un momento en la Institución en el cual los actores estuvieron metidos de lleno y aunque hubiera resistencias, había buenas voluntades y disposiciones que favorecieron el proceso. Sin embargo, como lo menciona Fullan (2002)

no se había considerado que era necesario realizar un cambio de roles y *desaprender* para *reaprender*, no se había dedicado suficiente tiempo para que los actores construyeran significados comunes, no se habían asignado los recursos necesarios y todo esto se pudo observar hasta que la reforma se vino abajo, estos aspectos vuelven a ser elementos de la Lógica de Gestión que son necesarios considerar en un proceso de cambio educativo.

Se reconoce que lo más difícil de esta fase, fue tener un paso homogéneo y darle unidad a los criterios con los que iban trabajando para el diseño de los planes de estudio, esto debido a que cada plantel estaba creando sus propios programas académicos. Uno de los entrevistados considera que los coordinadores tomaron con seriedad el diseño de los planes de estudio pues cree que estos tenían soportes teóricos bastante sólidos y bien estructurados.

También hace alusión a que hubo un trabajo muy complejo pues cada coordinador había realizado el diseño de su propio plan de estudios, sin haberse comunicado con los otros, así que lo propuesto por uno no encajaba con lo propuesto por otro, para enlazar el Servicio Departamental, así que los coordinadores entraron en serias discusiones sin llegar a acuerdos o llegando a estos por cansancio; esto debido, muy probablemente a la falta de experiencia en el diseño de los planes de estudio. Además como lo señala Fullan (1996) es importante que haya trabajo colaborativo entre los docentes y en ese caso entre coordinadores, cuando se trata además de un proceso de diseño departamental y de currículum flexible. Este autor menciona que la colaboración a veces no es posible por los horarios de trabajo, la sobrecarga laboral y que los mismos actores están acostumbrados a trabajar de manera aislada.

*“Lo más difícil fue lograr un paso constante y homogéneo en todas las licenciaturas y darle unidad a los criterios y a una serie de cuestiones, ese trabajo se hizo para poder realizar los planes de estudio y una vez que se tenían los planes de estudio, nos queríamos azotar, pues como ya estábamos en esto del 279 en donde cada hora cuenta estemos donde estemos, pues unos tenían asignaturas de dos horas, otros de dieciséis, de doce, y decíamos **cómo vamos a unificar esto**, y en el servicio departamental ya no coincidían en tiempos, en horas de las asignaturas comunes a varias carreras, fue así como terrible porque los coordinadores no lograban ponerse de acuerdo el que daba el servicio y el que lo recibía”*

Por otro lado se considera que el CPE primero y Gestión Curricular después, dieron muestra a la Institución de paciencia y de disposición para realizar el trabajo de la mejor manera posible. Ellos lidiaban con todos en la UIA-P en esta fase de diseño de planes de estudio y si no hubieran cumplido con su tarea debidamente, todo se hubiera desmoronado, por lo que se aprecia que estas áreas realizaron una gran labor, y que si algunos aspectos llegaron a fallar fue por falta de experiencia, pero no por negligencia, esto mismo hace que se reconozca que fue una fase de muchos desgastes. Fullan (2001) menciona que será necesario acompañar a los directivos y docentes, aunque en este trabajo se incluye a los administradores, en el proceso de cambio educativo, pues de otro modo se mostrarán ansiosos y estresados en este proceso.

Además se piensa que la UIA-P buscó hacer esfuerzos importantes desde el más alto nivel para que la fase de diseño de planes de estudio se llevara a cabo de la mejor manera posible, incluso se dice que hubo buenas voluntades para que la NEC se implementara bien. Se considera que la Comisión Revisora de Planes de Estudio (CORPLE)<sup>6</sup> y la Comisión Ampliada son ejemplos de esto, pero que no fue suficiente. También se cree que se invirtió demasiado tiempo a la fase conceptual, por cultura y porque esto les gusta a los académicos de la Institución, mientras que cuando se llega a la fase de implementación hay un exceso de confianza en que los procesos se darán por sí solos, sin considerar aspectos como la formación o la capacitación, al igual que trabajar sobre el cambio de paradigma; así que es importante aprender que la parte de implementación es tan importante como la fase de conceptualización.

*“Creo que invertimos mucho tiempo en la planeación, y después en la etapa de ejecución me parece que obviamos muchos pasos, yo creo que pecamos de exceso de confianza, de decir, **éste es el plan véanlo, ejecutémolos**, yo creo que no, un plan de esa naturaleza requiere de la preparación de las personas, un entrenamiento y una capacitación, pero sobre todo una culturización que conlleva valores, que me parece se obviaron, no nos dimos cuenta, yo me incluyo”*

A11

---

<sup>6</sup> Instancia que se encargó de la revisión de los planes de estudios a detalle para su aprobación interna, antes de enviarse a SEP para la obtención del RVOE

Estos son aspectos de la cultura institucional que, por un lado caracterizan a la UIA-P, dándole una identidad y por el otro, es un aspecto que obstaculiza cualquier posibilidad de cambio, pues éste no se llega a dar por haber un agotamiento en las fases previas a la implementación.

Por otro lado, se reconoce que en los diferentes organismos con los que se trabajaba en la fase de diseño de planes de estudio, no siempre hubo el mismo nivel de comunicación; se considera que en la CORPLE siempre hubo la posibilidad de discutir las recomendaciones que recibían o de explicar las razones por las que lo habían puesto, mientras que en Comité Académico, era más acartonado y había que cuidar las formas, sobre todo cuando el Rector llegaba a estar. Se cree que muchas veces no se cuestionaron cosas en el Comité Académico y que debieron haberse hecho, se suavizaban los comentarios para no herir susceptibilidades, todo esto a meses de arrancar y había mucha presión por esto, porque se tenía el tiempo encima. Hay quien reconoce que el trabajo con las diferentes comisiones que revisaban los nuevos planes de estudio, fue muy cordial pues en muchas ocasiones les decían qué se tenía que corregir y les hacían propuestas sobre estos aspectos o se corregían en la misma reunión evitándoles más trabajo. Además se reconoce la buena voluntad del Grupo Revisor, para agilizar más que para obstaculizar el proceso.

*“En la CORPLE las reuniones son muy productivas, han recibido bien las retroalimentaciones los coordinadores sobre sus planes de estudio, ha habido avance, se les envía por escrito, después de la sesión se hacen las observaciones y se programa la segunda vuelta”*

Acta No. 75 de la Comisión Ampliada. Marzo, 2004

Otro de los entrevistados comenta que los ritmos y los tiempos de avance en la fase de diseño de los planes de estudio fue establecido por la CORPLE, pues era la instancia que definía en qué momento se revisaba o cuándo volvían a revisión de correcciones, lo que ayudó a agilizar un poco el proceso. Además había tiempos para la entrega de carátulas, o de otros elementos de esta fase; aunque se reconoce que esto obligó a abandonar algunas de las intencionalidades de la NEC, pues se trabajaba con mucha prisa, debido a que no había una calendarización a largo plazo, no había suficiente trabajo de acompañamiento a las

diferentes áreas y los diseñadores de planes de estudio tenía otras responsabilidades; por lo que en el caso de los departamento hubo que rehacer mucho trabajo habiendo mucho desgastante.

Cuando se empezaron todos estos trabajos en la UIA-P, en el SUJ seguían definiendo elementos del Marco Conceptual, de tal modo, que los primeros folletos que sobre la NEC se editaron en la Universidad, no incluyen la dimensión profesional, lo que muestra que se fueron traslapando procesos.

Así que todo lo que en la UIA-P se planeó y se llevó a cabo para llegar a la fase de diseño de planes de estudio y posteriormente a la implementación es uno de los elementos centrales de la gestión para entender qué pasó o qué dejó de pasar para que la NEC llegara al momento en que se encuentra actualmente, confirmando lo menciona Espeleta (2000:102) cuando dice que *“la trama organizativa de la escuela –esa trama poco visible y poco cuestionada por **natural**- es un componente esencial de la gestión pedagógica. Que aunque tradicionalmente ubicada en el campo administrativo, no puede pensarse como una **forma** independiente de su contenido, puesto que la estructura y conformación institucionales de las escuelas constituyen el primer condicionante del trabajo educativo”*.

Igualmente se ha dejado ver cómo los aspectos de conflicto y poder que son transversales en el hacer cotidiano de las instituciones escolares, van haciendo evidente la coexistencia de diversos grupos con sus intereses, metas, valores, acciones éticas y políticas, así como la forma en que se enfrentan y confrontan, tal como lo señala Ball (1987).

Este comentario se aprecia en el efecto que tuvo en Puebla la decisión de que cada plantel diseñara sus propios planes de estudio. Para la UIA-P ésta parecía ser una buena decisión, sin embargo se dan muestras de que no se estaba listo para cubrirla. Es decir, cuando se iniciaron estos trabajos, no se pensaba en tener formatos o que cada universidad del SUJ tuvieran sus propios planes, entonces se tienen que diseñar y desarrollar estrategias para llevarlo a cabo, incluso aprender las rutas para obtener los RVOES (Reconocimientos de Validez Oficial) en la SEP. Todo esto se fue haciendo al andar, es decir, muchas veces se

construyeron formatos, al momento o se tomaron propuestas de las propias coordinaciones para generalizarlo institucionalmente, pues los diseños de los planes de estudio ya lo demandaban y las autoridades aún no habían trabajado sobre esto.

*“Es necesario un formato institucional para los mapas. El formato de la Licenciatura “X” parece pertinente para generalizarlo”*

Acta No. 52 de la Comisión Ampliada. Agosto, 2003

Del mismo modo se decidió crear la CORPLE cuya responsabilidad radicaba en revisar los planes de estudio diseñados internamente antes de buscar los RVOES, sin embargo ya se estaban revisando estos planes y en la Comisión Ampliada aún se estaba definiendo un plan de procedimientos para esta instancia, además de que todavía se estaban terminando de definir el Marco Pedagógico y el Marco Operativo.

*“Es necesario estructurar la forma de trabajo del CORPLE”*

Acta No. 42 de la Comisión Ampliada. Abril, 2003

*“Se comenta que para cuando el Marco Pedagógico esté listo, incluso con algunos asuntos del Marco Operativo, diseñar talleres de socialización para otoño '03 y primavera '04, teniendo en cuenta que durante el verano se hará un trabajo intensivo de planes de estudios”*

Acta No. 43 de la Comisión Ampliada. Mayo, 2003

La Comisión Ampliada trabajó muchos de los temas de la NEC, desde los más simples como la promoción de la propuesta curricular, hasta lo más complejo como definir las características mínimas que debía tener el ASE. Por esta Comisión pasaron aspectos administrativos y económicos, cuestiones de gestión ante la SEP, la discusión sobre los créditos y si se trabajaría modularmente o por asignatura, lo referente a la evaluación del aprendizaje y del desempeño docente, entre muchas otras cosas, sin embargo, la formación de profesores, la puesta en común de los elementos centrales de la NEC, así como la necesidad de modificar de raíz los sistemas administrativos de la Institución no fueron profundizados.



Igualmente se organizaron varias subcomisiones a partir de la Comisión Ampliada, para analizar varios de los tópicos que afectaban a la NEC, como lo financiero, la evaluación del aprendizaje, la promoción, etc. En muchas ocasiones las actas no dan muestra de cuál fue el producto que se obtuvo de éstas, ni tampoco se reflejó posteriormente en la fase de implementación, descuidando aspectos de la Lógica de Gestión, que marcaron la Lógica de Consumo como débil y llena de conflictos.

### ***Todo era tan claro que se daba por hecho***

Autores como Huberman y Haverlock (1973) consideran que la forma en que se comunica la propuesta de innovación es un factor importante para que se eviten tensiones, una falta de comprensión común y entregas en tiempo. Se considera que este aspecto no llega a tener la profundidad que podría tener la formación, sin embargo contribuye a la construcción de una nueva cultura institucional en función del cambio educativo, sin ésta los nuevos significados no cobran forma entre los actores del proceso, más allá de los profesores y estudiantes, va dirigida también a los administradores, los padres, la sociedad, etc. Además es la puerta de entrada a la propuesta de cambio de los docentes, considerando que de este primer contacto, estos se apropian del proyecto de innovación o empiezan a rechazarlo, de ahí radica su importancia. Por otro lado, se considera que es un aspecto propio de la Lógica de Gestión pues su principal función es atraer a los actores a la propuesta de cambio y crear significados comunes entre estos, además es responsabilidad de aquellos que están a cargo de dicha propuesta.

Para el caso que aquí se analiza, se encontró que hay cierto consenso de que la NEC no fue suficientemente comunicada, a pesar de los esfuerzos que a nivel institucional se hicieron para socializarla, que ya se mencionaron en el apartado anterior y que algunos de los entrevistados recalcan en esta pregunta.

*“No creo que me lo hayan dicho, no creo haberlo leído en ningún lado, pero al final de año y medio ya me di cuenta”*

A1

Se observan algunos factores que dejan ver una comunicación deficiente que seguramente afectó a la fase de diseño de planes de estudio así como a la de implementación, por ejemplo, desde que la NEC se estuvo socializando en los espacios de Miércoles Interdisciplinarios no se mostraba un buen nivel de comunicación, además se dice que los diseñadores de la parte conceptual lo tenían tan claro que daban muchas cosas por hecho.

Por otro lado los coordinadores fueron los encargados de dar a conocer la NEC a los profesores de asignatura cuando debió haber sido una sola instancia la que atendiera esto. Igualmente se menciona que no se formaba, ni se informaba al nuevo personal sobre la propuesta de innovación complejizando y debilitando los procesos. Por los aspectos anteriormente señalados no se puede dejar de decir que Ball (1987:48) afirma que *“la innovación surge en y adquiere legitimidad mediante, las definiciones del grupo y una apropiada estructura de relaciones, por consiguiente es un fenómeno cultural”*.

*“Debió haber sido un proceso más controlado en el que se tuviera control de lo que se comunicaba para que todos recibiéramos la misma información, los que nos incorporábamos después, nunca se pensó, qué va a pasar con los que se incorporen, si un coordinador se sale a medio proceso y llega uno nuevo, como fue mi caso, quién va a darle seguimiento, quién lo va a poner al tanto a este cuate, que entienda el proyecto, en dónde estamos, creo que no hubo un plan adecuado de comunicación, entonces lo que yo veía, es que de por sí es un concepto difícil de entender, ahora imagínate si no se cuida la comunicación”*

A2

Además quien fue profesor de asignatura en la fase de diseño de planes de estudio, hace un comentario interesante al decir que participó en varias reuniones departamentales en donde eran invitados los docentes de asignatura para recibir formación sobre la NEC, como indicación de la Comisión Ampliada. Pero la información que se les proporcionaba era muy ambigua lo que generaba angustia entre los docentes, convirtiéndose en una reunión de aclaraciones en la que no se llegaba a nada. Tal vez por la falta de formación e información entre los profesores de tiempo y porque los canales de comunicación eran diversos ocasionando desinformación.

*“A mí me tocó participar en reuniones cuando citaban los coordinadores, e iban invitando por academias y luego iban juntando academias, ahí el problema es que nos decían, **en la NEC todo es flexible, entonces como todo es flexible, a lo mejor ustedes, un día van a participar en la materia del otro y ese otro va a evaluar simultáneamente y entonces todos vamos a estar juntos y todos vamos a opinar;** y generaba mucha angustia, mucha ansiedad, porque los profesores decían, **y cómo lo van a administrar, y cómo se va a pagar y quién va a tener la última palabra,** entonces la mitad de la reunión se volvía discusión y se perdía toda la idea de porqué se estaba buscando esta flexibilidad, entonces yo fácil debo haber participado en cinco reuniones en las que nos se llegó a mucho”*

A8

A pesar de que Fullan (1996) menciona que la angustia es algo natural ocasionada por el temor de los docentes de ser exhibidos o declarados incompetentes ante las innovaciones, o bien que de entrada se considere que no son capaces de realizar el cambio, existen otros factores que también generan este sentimiento entre los profesores y es la ambigüedad con que puede manejarse la formación y la información, haciéndolos sentir que caminan en tierra poco firme.

En una de las actas de la Comisión Ampliada se detecta que hubo una breve explicación de lo que era NEC y de cómo sus elementos estaban relacionados. En este mismo documento se refleja que eso fue intencional, pero no se explican las razones, tal vez se pensaba que se iría ahondado poco a poco y no se quería abrumar a los académicos, sin embargo, parece que las explicaciones profundas nunca se hicieron. Otro aspecto interesante a mencionar es que en la organización de los Miércoles Interdisciplinarios participaron alumnas de la Licenciatura en Educación como apoyo.

*“Las alumnas comentaron que la presentación general fue muy rápida sin oportunidad de aclaraciones, aunque esa era la intención”*

Acta No. 4 de la Comisión Ampliada. Marzo, 2002

También se menciona que hubo múltiples canales de información y que cada quien manejaba algo distinto sobre la NEC y los elementos de ésta, así como los procesos para desarrollarla, que lejos de unificar la información provocaron desinformación.

*“Creo que en los múltiples discursos, porque dependía mucho de quién había estado en qué junta, porque cada quien escuchaba cosas diferentes y por lo tanto había interpretaciones diferentes”*

A8

Es claro que no hubo unidad en la forma en cómo se comunicó la NEC, lo que era un factor importante para que hubiera un cambio en la cultura y ésta tuviera cierto éxito, esto está ligado a la formación de profesores y a la socialización de la NEC, aspectos que la Comisión Ampliada trabajó fuertemente al principio, pero que fue dejando de lado conforme fue avanzando el proceso debido a la fuerte carga de trabajo que representó la fase de diseño de planes de estudio. Ruiz (2001) comenta que la politización del currículum no sólo se da en la construcción de éste sino también en las formas de aplicación e interpretación de la comunidad académica y estudiantil de la institución, sin embargo, si la comunicación es deficiente esta significación no se logrará y no habrá cambios de importancia en la aplicación.

Además no se dio seguimiento en la implementación, en donde seguramente se terminaron por perder sus intencionalidades. Como lo menciona Fierro (2005), no es suficiente con que se dé la orden del cambio educativo, se requiere que haya un proceso de culturalización sobre la propuesta de innovación, que favorezca su comprensión por parte de todos los actores del proceso, incluyendo a aquellos que mostrarán resistencias.

### ***Esto cara de qué tiene ya en el aula***

En todo proceso de cambio curricular, la formación de profesores es un aspecto clave para determinar el éxito o fracaso del mismo de acuerdo a lo señalado por prácticamente todos los autores que se consultaron sobre gestión, cambio educativo y evaluación curricular. A este respecto Fullan (1996) menciona que no se logrará ningún cambio sin el maestro, pues es quien los introduce al aula y empuja las modificaciones más amplias en la escuela, siempre y cuando el docente esté convencido y conozca la propuesta de innovación.

Este mismo autor (1996:40) menciona que generalmente quiénes deciden las estrategias de formación de profesores para una propuesta de cambio tienen una visión pasiva del docente al que se le considera un sujeto *“vacío, fallido, carente de habilidades y por lo tanto necesita ser orientado y provisto de nuevas técnicas”*. En el caso de la NEC se observa que sucedió algo similar pues éste es otro aspecto que obstaculizó la propuesta dado que el equipo responsable de este proceso no estaba de acuerdo con la NEC, así que ofrecieron a los maestros lo que consideraron más conveniente, lo que se convirtió en un problema real pues fue la única formación que recibieron los coordinadores y los profesores.

Además se afirma que inicialmente hubo un curso sobre el Marco Conceptual para todo el personal tanto de tiempo como de asignatura, que estuvo a cargo de la Comisión Ampliada y que más que formar, buscaba socializar la propuesta curricular, sin embargo después se dejó de trabajarlo. Nuevamente Fullan (1996) dice que un cambio educativo que no está respaldado por los profesores o bien que no los incluye, no producirá cambio alguno, por lo que era muy importante considerarlos, no sólo en sus necesidades, sino en lo que ellos tenían que aportar a la propuesta.

Esto generó que se formaran dos grupos entre los profesores; los que estaban en concordancia con la NEC porque habían participado en la fase de diseño de planes de estudio o en la socialización y los que recientemente se habían incorporado y no tenían ningún tipo de formación al respecto, así que llegaban al salón a hacer lo mismo de siempre.

*“Se intentó después traducir eso a la formación de profesores, pero creo que ahí fue donde ya no hubo tanta coherencia con lo que se venía haciendo, fue precisamente en esa re-estructuración, con qué personas cuentas que sean capaces para formar profesores, en el caso de nosotros, teníamos gente muy capaz, muy prestigiada, en el ámbito de la formación, pero que no conocía la NEC, y que además no creía mucho en ese proyecto, porque cree más en la transformación del profesor individualmente, y no cree que los currículos puedan hacer gran cosa, como impacto formativo, entonces yo creo que ahí fue donde se rompió la cuestión, porque el diseño de todo el diplomado que se hizo para formación de profesores fue en una línea muy interesante de formación humanista, integral, pero no tomaba en cuenta los elementos de la NEC”*

B3

Hasta en el momento en que la Comisión Ampliada se estaba haciendo cargo de diseñar los procesos de formación de profesores para el personal de asignatura, se consideraba que había que ahondar en el “cómo”, pues era evidente que estos docentes serían los que pondrían en práctica la NEC en el aula.

*“Para hacer más significativa la reflexión de la NEC es necesario abordar precisamente el **cómo**, no detener este proceso pues de hecho se da, pero que no está hecho, sino que hay que construirlo”*

Acta No. 6 de la Comisión Ampliada. Abril, 2002

Posteriormente el equipo de formación de profesores propuso un programa de Diplomado que incluía seis módulos de veinte horas cada uno, donde se analizaba todo el tema de formación integral más desde una mirada individual que desde la visión de la NEC. Inicialmente las autoridades institucionales le dieron un fuerte respaldo a esta formación de tal modo que primero se propuso que fuera parcialmente obligatorio, es decir, se tenían que haber tomado los cuatro primeros módulos para que los profesores pudieran dar clases; después se bajó la obligatoriedad a dos módulos y luego a uno. Ahora este proyecto ya no es el programa de formación de profesores.

Sin embargo se considera que para un cambio educativo como el que pretendía la NEC se requería que los profesores trabajaran más colaborativamente tal como lo propone Fullan (1996), en donde además tuvieran momentos de reflexión individual, que les permitieran irse apropiando de la innovación que se buscaba. Esto no sucedió, para el caso de la UIA-P, pues los docentes trabajaron en su crecimiento personal, pero no en las estrategias para el desarrollo de una educación con un enfoque en competencias que es la línea de la NEC.

Para muchos era claro que los profesores de asignatura requerían de formación en la NEC por el tipo de propuesta que era, así que mandaban a sus maestros al Diplomado de Formación de Profesores y se afirma que los docentes no siempre le encontraban conexión y aterrizaje en la práctica. A pesar de las buenas intenciones para formar a los profesores, debió haber un programa más amplio de capacitación, considerando que éste era muy abstracto, por lo que a mucha gente le costaba trabajo. Para varios de los entrevistados la formación de profesores para la NEC no se logró a pesar de los esfuerzos que se hicieron y

del costo económico que representó, además de que se requería de un programa serio, bien organizado y muy asertivo, que tuviera como propósito el cambio de mentalidad del docente.

*“Lo que hacíamos era mandarlos al diplomado de formación de profesores, pero la gente que iba no le encontraba conexión, aterrizaje ya en la práctica. Mi impresión es que si bien hubo acciones que buscaban formar profesores para la NEC, creo que se debió haber hecho un programa más amplio de capacitación de profesores, en la formación de profesores, pues el diplomado era muy abstracto, mucha gente... digo, a mí me sirvió mucho, a mí me gustó mucho, a mucha gente le costaba un trabajal, y esto cara de qué tiene ya en el aula”*

A2

Por otro lado, alguno de los usuarios del Diplomado de Formación de Profesores no logró identificar que éste fue el programa de formación para profesores para la NEC. Cuando se le aclara esto, comenta que lo cursó pero que no encontró ninguna conexión con la NEC, aunque piensa que sí hay muchas relaciones, no las había encontrado porque cuando les mencionaron de qué trataría el diplomado nunca se mencionó dicha relación. Sólo identifica que en algún momento vieron las áreas curriculares y los niveles de logro de las competencias, pero cree que la mayoría de los docentes no sabe qué son las competencias, ni cómo operarlas y evaluarlas.

También hay quien percibe que se equivocaron con la estrategia para la formación de profesores pues el equipo encargado de esto no estaba al mismo nivel, es decir, unos maestros tenían claro las intencionalidades de la NEC, mientras que otros no y eso dependía de con quién hubieran tomado el primer módulo. Además se afirma que muchos profesores tomaron todos los módulos por temor a perder su trabajo y que esto se convirtió en un chantaje pues esperaban recibir horas clase por haber cursado el diplomado y no porque fueran los mejores docentes.

Por otro lado Fullan (1996) comenta que cuando hay un proceso de formación de profesores para la innovación se pasa por alto las diferencias entre los docente y se les trata como si fueran un grupo homogéneo. Para el caso que aquí se estudia uno de los

entrevistados, que es coordinador de un programa académico dice que tiene dos tipos de profesores, los que se dedican a la docencia y los que trabajan en su profesión y dan clases. Afirma que estos últimos no tienen el tiempo para asistir a la formación de profesores por no contar con mucho tiempo, así que trata de mantenerlos informados en reuniones de maestros sobre qué van realizando y forma muy fuerte en la NEC a los que se dedican a la docencia para buscar un equilibrio entre ambos. Estrategia que faltó institucionalmente. Por otro lado, hubo quien decidió armar su propio curso sobre la NEC con el apoyo del área de Gestión Curricular para formar a sus docentes en la nueva estructura, ya en la fase de implementación, a falta de éste dentro de la UIA-P.

Del mismo modo, parece ser que este proceso de formación para profesores perdió seriedad y fuerza con el tiempo debido a la desvinculación con el proceso de innovación y al cambio en la obligatoriedad de los cursos. Además de que no se consideró la formación de los nuevos docentes de asignatura, en una institución donde la movilidad de estos es muy alta. También se obvió que no todos los maestros tenían tiempo para una formación tan extensa como fue el Diplomado y no se ofrecieron otras alternativas. La Comisión Ampliada se hizo cargo de este proceso que se considera central al inicio y no volvió hacerlo hasta que la NEC ya se había puesto en marcha.

*“Se tomará en cuenta las recomendaciones de la Comisión Ampliada para la planeación de los talleres de formación docente en la NEC y elaborará una ruta crítica para el trabajo de otoño 06 y primavera 07”*

Acta No. 143 de la Comisión Ampliada. Agosto, 2006.

Además, ha sido interesante observar cómo los profesores de tiempo en general y coordinadores y directores en particular no recibieron formación sobre la NEC, sólo recibieron información. Algunos de ellos mencionan que se formaron en la NEC de manera autodidacta por lo que es posible que esto haya generado muchas visiones e interpretaciones de la nueva propuesta curricular.

*“Un día me contó básicamente todo lo que era la coordinación, si me dijo de carátulas, **he encargado esto a estas personas, pero no están revisadas, esto es la NEC,** y como yo estaba ajeno, me platicó de manera*



*general, me dijo, ésta es la carpeta de la NEC, aquí está el autoestudio que se hizo para el perfil de egreso, etc. pero más a fondo, te digo, fui y me leí los documentos, finalmente”*

A5

Por otro lado, no se consideró al personal de tiempo de nuevo ingreso y estos se involucraron como pudieron, además de que dependió mucho de su nivel de compromiso con la NEC, de la forma en que los involucró el director del área, de sus compañeros y de cómo estos lo informaron sobre esta propuesta.

*“Porque ahí entró el nuevo coordinador en el momento en el que estábamos en el proceso, fue una de las cosas que dijimos, y **ahora qué le decimos**, entonces él pidió, **denme tiempo, déjenme reconstruir todo, déjenme documentarme** y bueno, siguió el tiempo en lo que avanzamos con las demás carreras y ya después nos alcanzó y salió el plan”*

A3

Además hay quien considera que la formación al personal de tiempo no debió detenerse pues la necesitaban los que se iban incorporando y para que la NEC quedara bien asimilada en todos. Como puede apreciarse éste es otro factor que quedó totalmente suelto por no haber sido considerado en las acciones estratégicas para la fase de diseño de los planes de estudio y la de implementación. La falta de formación en la NEC entre los profesores de tiempo pesó mucho al momento de iniciar la fase de diseño de planes de estudio pues lejos de comprender las intencionalidades formativas de la nueva propuesta curricular, consideraron que afectaba a los elementos de la formación profesional, resistiéndose a perder créditos o espacios curriculares para ésta.

*“Es importante, seguir trabajando con los coordinadores, este punto, pero de una manera que no los hastíe, sino que los anime como a seguir”*

A11

Así que la formación de profesores para la NEC fue pobre desde el punto de vista de la propuesta de innovación, repercutiendo en su implementación y en el trabajo aúlico, como lo señala Fierro (2005) para que un cambio educativo se logre se requiere pensar en profesores diferentes para escuelas distintas, ya que estos actores son los que realizan la

mayoría del trabajo diario con los estudiantes, entonces se entiende que la NEC prácticamente no llegó a las aulas y que más bien ha sido un mito.

Por lo tanto toda propuesta de cambio educativo, debe estar acompañada de un modelo de formación de profesores consistente con ésta, debe tomar en cuenta la experiencia de los docentes, así como sus necesidades. Éste fue otro elemento de la Lógica de Gestión que no fue debidamente trabajado afectando a las Lógicas de Traducción y Consumo.

### ***Todo giraba en torno a la NEC***

Granja (2000) menciona que es conveniente analizar la normativa pues considera que existen algunos problemas que desde ésta se presentan a la gestión y viceversa, cree que esto es uno de los problemas más controvertidos en asuntos de la gestión pues es a través de la normatividad que se ejercerá el control de la propuesta de cambio y la emergencia de espacios de autonomía donde se expresa la gestión, siendo los puntos débiles de esta controversia. De cualquier manera se considera que la normativa es un elemento de la Lógica de Gestión que es importante analizar pues la primera da pautas a la segunda.

Se identificaron muchos trabajos alrededor de la NEC, para adecuar la normativa y las políticas institucionales; es decir, todos los órganos colegiados de la UIA-P se preguntaban por dónde iba a caminar la nueva estructura. El primer gran cambio fue el de optar por el Acuerdo 279 pues se venía trabajando con los Acuerdos de Tepic de la SEP; también se analizó mucho cómo cobrarles a los alumnos y cómo pagarle a los profesores, por lo que se realizaron muchas corridas financieras, optando cobrar por créditos y no por horas.

*“Se cobrará por crédito como unidad. Falta decidir el costo y si será una unidad fija o variable (costo diferenciado por licenciatura o no)”*

Acta No. 83 de la Comisión Ampliada. Mayo, 2004.

También se revisó el Reglamento General de Licenciaturas y se cambió el reglamento de personal académico. Por otro lado se reestructuró toda la Dirección General de Servicios

Educativos Universitarios (DGSEU) y se hicieron adecuaciones en los Departamentos para crear funciones que respondieran a las necesidades de la NEC; también se hicieron muchos cambios en Servicios Escolares pues era una nueva forma de hacer las cosas en la operación, lo que representó muchas tensiones. A pesar de todo esto, se reconoce que arrancaron con la implementación sin haber hecho todos los cambios, por lo que hubo que hacer muchos otros, sobre la marcha.

*“Realmente fue un trabajo muy fuerte porque, digo yo recuerdo que todo giraba en torno a la NEC, o sea en equipo de rectoría, en Comité Académico, en Comité de Centros y Departamentos, en Comité Administrativo, era mucho estudiar qué iba a pasar con la NEC”*

B3

La UIA-P trabajó mucho para adecuar las normativas y las políticas institucionales a la NEC, sin embargo todo indica que éstas no fueron comunicadas debidamente pues muchos de los entrevistados evadieron esta pregunta y algunos otros dijeron no reconocer cambios al respecto. Sólo unos pocos comentan algunos de los tópicos que se modificaron. De los que mencionan cambios en este rubro no coinciden entre ellos.

*“Uhhmmm, por ejemplo yo creo que ésta... importantes cambios, así muy notorios, no, yo no alcancé a percibir, quizá ese sería el problema que no los vi”*

A2

*“Sí, uno desde que se cobra por créditos y no por horas, desde la parte financiera, hasta no hay titulación, están los tres momentos de síntesis y evaluación, esas fueron las normativas; también se pasó de acuerdos de Tepic a 279, también hubo como esa parte de cambio”*

A5

Se observa que dos elementos de la Lógica de Gestión se mezclan en este punto, uno que se refiere a los cambios y adecuaciones a la normativa en función de la propuesta de cambio y el otro es la comunicación de éstas para que los actores las ejerzan. Como ya se ha mencionado, la normativa permite ir controlando la innovación, sin embargo Ball (1987) menciona que las formas de control terminan, muchas veces, en situaciones conflictivas y

contradictorias, además de que los actores prefieren no hablar de ellas, sobre todo si estos no las conocen.

También hay quien comenta que se hicieron muchos cambios en normativas y políticas para posteriormente echarlas para atrás porque operativamente no funcionaban, sin embargo se cree que cuando estos cambios se justificaban debidamente fueron respetados y mantenidos, a pesar de que ya no operaban para la mayoría, presentándose la controversia que menciona Ball (1987) cuando afirma que cada escuela construye y reconstruye permanentemente su realidad porque la vida de la escuela es sumamente compleja.

*“Algunas sí, creo que hubo la disposición, también creo que depende de las personas, aquí logramos muchas cosas, todavía tenemos materias donde pudimos mantener ese eje o esa idea de co-profesores, y creo que no fue porque nos pusiéramos necios, sino porque había una disposición a escuchar si es que existía una justificación real”*

A10

Es de entenderse que este tipo de decisiones se tomaron en las altas esferas institucionales, como lo menciona Espeleta (2000) las normas constituyen el eje articulador y proveen la unidad para la concepción y operación, en este caso, de una propuesta innovadora; sin embargo no se siguieron los caminos adecuados para comunicar las nuevas normativas debidamente, lo que ya ha sido analizado anteriormente, dejando lagunas acerca de modificaciones importantes entre los actores del proceso.

En el caso de la NEC se intentó modificar la normativa en función de la propuesta curricular, lo que significa que esto era evidente para las autoridades, sin embargo es posible que no se hayan considerado todas las permutas, o que éstas no hayan sido debidamente comunicadas o bien que no hayan sido realizadas efectivamente.

A partir de esto se piensa que éste fue otro aspecto de la Lógica de Gestión, que fue considerado para la NEC, sin embargo no fue suficientemente cuidado. Además de que por la naturaleza propia de la estructura escolar la gestión requiere ir haciendo adecuaciones a acciones o decisiones que no siempre se previeron con anterioridad, lo que implica que es

necesario tener un margen hacia posibles cambios, haciendo la implementación por etapas, como lo señala Fierro (2005).

### ***Hay muchos desniveles y los desniveles son a nivel departamental***

Se establecieron dos niveles de análisis para revisar el trabajo de los departamentos, una se refiere a la construcción conceptual de las disciplinas que están aglutinadas en una determinada área que, en casi todos, generó una sinergia positiva y otra, la del diseño de los planes de estudio que fue una fase de muchos jaloneos pues los coordinadores y directores no querían perder espacios de contenidos profesionales en el diseño curricular entonces empezaron a cuestionarse muchos de los fundamentos de la NEC.

También se reconoce que hubo desniveles en los trabajos departamentales, es decir mientras que en unos departamentos estaban muy involucrados y trabajaban colegiadamente porque creían en la propuesta curricular y seguían las indicaciones, en otros se mostraban ajenos y diseñaron sus planes de estudio de forma individual. También se identifican diferencias entre coordinaciones, pero se cree que los contrastes departamentales son mayores; lo que muestra que la forma de trabajo en los departamentos determinó fuertes discrepancias en el diseño de los planes de estudio y en la Lógica de Consumo. Además se identifica que el liderazgo de los directores de departamento determinó el tipo de trabajo que llevaron a cabo. Ya se ha mencionado que el papel del director es fundamental para lograr que las propuestas de cambio tengan cierto éxito o no.

*“Hubo departamentos donde el trabajo colegiado fue fundamental, no hacían nada sin consultarlo con todos y el plan fue el resultado del esfuerzo de varias personas, y hubo otros que eran trabajos individuales; hay muchos desniveles y los desniveles son a nivel departamental sobre todo aquí no son tanto por coordinación, sí hay coordinaciones que trabajaron mejor que otras, pero me parece que sí departamentalmente hay un desequilibrio”*

B1

Esto refuerza lo comentado por Fullan (1996) cuando señala que los profesores deben trabajar de forma colaborativa pues afirma que existen muchas evidencias de que el trabajo en equipo y la colaboración entre los docentes favorecen la mejora y le dan continuidad.

Hay quien asegura que en su departamento empezaron a trabajar mucho antes de que se les entregaran los documentos conceptuales de la NEC, por iniciativa del director, así que estuvieron reflexionando y definiendo el desafío departamental\* y las líneas de investigación, con los conceptos propios de sus disciplinas, entre otras cosas; todo eso en función de la NEC y del diseño de los planes de estudio. Así que hicieron un trabajo muy serio y de mucho tiempo, incluso se habla de haber trabajado fuera de la institución partiendo de los documentos fundacionales.

*“Conforme se diseñaba la NEC a nivel institucional, paralelamente había trabajo en los departamentos sin que nos hubieran entregado la estructura, como que estábamos esperando cómo quedaba la estructura, sin embargo empezamos a trabajar, me acuerdo que en ese momento el trabajo que teníamos era determinar el desafío departamental, determinar las líneas de investigación, esperar la reestructura, pero replantear nuestros ciclos, entonces ese trabajo, fue un trabajo de mucho tiempo, que lo hicimos en varias encerronas, inclusive algunas no aquí”*

A1

Una vez que les fueron entregados los documentos de la NEC primero hicieron trabajo colegiado, cosa que se percibe les sirvió de mucho. Posteriormente se organizaron por colegios para ya entrarle al diseño de los planes de estudio, pero resulta que como hay poco personal de tiempo, los colegios estaban formados por una o dos personas y todos coinciden en que es esta fase colaboraron profesores de asignatura, sin embargo había un grupo constante que se encargaba de darle consistencia al plan de estudios. Lo que hace pensar que había instrucciones muy claras de qué esto se tenía que hacer. A partir de entonces ya no hicieron trabajo colegiado, sólo se reunían para dar a conocer avances o bien ya productos concluidos, pero sólo con la intención de informar. Sin embargo se reconoce que en algunos departamentos se tomaron decisiones unipersonales.

---

\* Orientaciones conceptuales que representan una contradicción de la realidad a la que responden las diferentes disciplinas como pobreza y equidad.

En otro caso se piensa que el trabajo departamental antes de iniciar el diseño de los planes de estudio fue desorganizado, pues no se encargaban tareas específicas, no compartieron lo que concluyeron de los foros que realizaron por Licenciatura; entre otras cosas. Aunque sí se reconoce que trabajaron mucho la parte operativa, se daban instrucciones para que todos lo hicieran dentro de sus programas académicos pero no se compartían los resultados. Sólo se acepta que hubo trabajo colegiado para la construcción del tronco común, así como el ASE departamental. Además se cree que les faltó un asesor en asuntos de educación, pues los coordinadores no son docentes de formación, sobre todo cuando se trabaja con proyectos educativos del alcance de la NEC. Esto llama la atención, pues se identifica que no hubo suficiente acompañamiento, ni seguimiento a los trabajos que sobre el diseño se iban realizando.

*“Antes de la planeación o de que empezara esto de los foros, se daban avisos, no hubo una reunión en la cual se dijera, **haber, tú trae un resumen o comparte con nosotros, lo que tú concluiste de tu foro, pero sí me acuerdo que en el departamento se veía mucho la parte de operación, es decir, el hacer las cosas, la eficacia, a ver, qué toca hacer ahora, ah, pues el análisis de la profesión, muy bien, todo mundo tiene que hacer el análisis de la profesión, pónganse a trabajar, con sus profesores no solamente de tiempo, sino de asignatura, sí me acuerdo**”*

A11

También se dice que no todos los coordinadores iban al mismo ritmo y se reconoce que algunos de ellos estaban muy atrasados y que no todos los profesores de tiempo fueron invitados a trabajar en el diseño de los planes de estudio.

*“Otro obstáculo que sí logramos vencer y que ya fue en el límite de tiempo, porque no nos poníamos de acuerdo fue el tronco común, otro elemento trabajado colegiadamente, y no fue fácil porque tiene que ver, el perfil de cada uno de los que participaban, cada quien le daba peso a su propia experiencia, así que se avanzaba y de repente la otra profesión lo cuestionaba y no le aportaba nada”*

A3

Sin embargo hay quien percibe que había mucha colaboración entre los coordinadores de algunos departamentos, pues se reunían constantemente cuando empezó la implementación para ir revisando los avances, pero entonces hubo cambios en el personal o en las funciones

de estos, por lo que hubo que adaptarse al nuevo equipo y a las nuevas funciones afectando el proceso de la NEC. Aquí se presenta otro aspecto señalado por Fullan (1996) cuando asegura que los cambios de directivos deben ser considerados en función de la propuesta de cambio y no de factores políticos, de ser así los actores tendrán poco tiempo para comprender la innovación afectándola en gran medida. Lo que parece que sucedió en el caso de la NEC. Finalmente se habla de la presión que hubo institucional y departamentalmente para terminar el diseño de los planes de estudio, que las personas se mantuvieron a pesar de esto y que la mayoría terminó su trabajo en tiempo y forma.

Igualmente se observó que hubo mucho trabajo para diseñar el Área Básica y se buscó hacer lo mismo con las otras áreas curriculares, pero como era muy demandante no fue posible continuarlo y entonces empezaron a trabajar en academias de manera aislada. Lo que provocó una mala comunicación que llevó a la desvalorización del trabajo de los otros, así como a la desvinculación entre los diseños que afectaron al Servicio Departamental.

Igualmente se afirma que aunque hubo líneas generales que guiaron el trabajo, ya en el diseño de planes de estudio cada quien le fue imprimiendo su sello. Por otro lado, hay quien trabajó cercanamente con los homólogos académicos del SUJ y se cree que esto permitió construir un mayor compromiso con la NEC, además de que pudieron compartir lo que cada uno hacía desde sus diferentes realidades. También se acepta que aún no se había concluido con el trabajo de diseño de planes, cuando comenzó la implementación, pues no todas las guías de aprendizaje habían sido diseñadas, aunque se asegura que no se ha abierto ninguna asignatura sin que esté totalmente construida.

Se percibe que las instrucciones para el diseño de los planes de estudio fueron dándose paso a paso, por lo que no se tenía una visión general de proceso y no se identifica un seguimiento de cómo se estaba haciendo esta tarea por los responsables institucionales del diseño de la NEC, puede ser, como ya se ha mencionado, porque tampoco eran suficientes. Desde esta fase se hace evidente un cierto desorden y descontrol entre los actores. Aunque de manera muy superficial, se fue cumpliendo con la tarea.



La forma en que se organizaron los departamentos es otro elemento central de la Lógica de Gestión para saber las razones por las que la NEC está en las condiciones actuales, así que los docentes no tuvieron el respaldo suficiente en la fase de Consumo tal como lo señala Escudero (1985) cuando afirma que un actor solo no puede lograr el cambio educativo y que requiere el apoyo institucional.

### ***Cena de Negros***

Ya se ha mencionado que los departamentos se reestructuraron para poder responder a las demandas que las fases de diseño de planes de estudio e implementación requerían, reconociéndose básicamente tres nuevas funciones; el responsable del ASE, el coordinador del Área Básica y el enlace.

Así que uno de los entrevistados dice que su director un día le dijo que se iba a ser responsable del diseño de ASE en su departamento, función que no existía con anterioridad.

*“Para el diseño del ASE, ya había llegado el nuevo director que te dice qué hacer, no te pregunta si lo quieres hacer, es más directivo, entonces a mi me dijo te toca el ASE”*

A1

Igualmente otro de los entrevistados comenta que prácticamente fue contratado como profesor de tiempo completo para que se encargara de la coordinación del Área Básica.

*“Pues me invitaron a formar parte ya como profesor de tiempo completo, dentro de mis funciones, inicialmente iba a ser lo que se llama la coordinador del Área Básica”*

A4

Otra función importante creada exclusivamente para la NEC fue la del enlace que tenía como principal tarea participar en la Comisión Ampliada y servir como “*enlace*” entre su departamento y esta Comisión, manteniendo informados a los departamentos de las decisiones que ésta iba tomando así como llevar información a la Comisión de los avances dentro de los departamentos y participar activamente en ésta.

Ball (1987) comenta acerca de que los actores se resisten a abandonar sus viejas prácticas en un proceso de cambio educativo, porque éstas les representan cierta seguridad, entonces para que la innovación se logre es necesario que estos sujetos dejen atrás la forma en que han venido haciendo las cosas para dar paso a las nuevas. Por lo que comenta que sería bueno adoptar un “*modelo de enlace*”, que es una persona dedicada a analizar las necesidades de los actores y a buscar y ofrecer soluciones.

La función del enlace fue clave en las fases de diseño de planes de estudio e implementación de la NEC. En todos los casos fue un profesor de tiempo de cada uno de los departamentos que tuviera alguna formación en educación, como algún posgrado, sin embargo se percibió que no todos los enlaces hacían el trabajo con la misma intensidad.

*“En cuanto a las retroalimentaciones de acompañamiento, debemos ponernos de acuerdo en tiempos y medios. El enlace será el medio de entrega”*

Acta No. 31 de la Comisión Ampliada. Enero, 2003.

En varios de los departamentos la única fuente de información era el enlace y también en varios casos éste no funcionó porque no siempre proveían de información a las áreas sobre los trabajos y decisiones a nivel institucional. Lo que provocó que desde el principio los diseños de planes de estudio fueran mal elaborados. Además los diseñadores se enteraban de esta desinformación cuando los planes estaban siendo presentados a las instancias correspondientes para su revisión, lo que implicaba rehacer o corregir frecuentemente, desgastando a las personas y provocando cansancio.

*“De alguna manera, el enlace tendría que haber reforzado justamente ciertos momentos de coincidencias entre los grupos externos al departamento y los grupos internos, y esta labor se diluyó en muchas ocasiones, por incapacidades o por desidia, no lo sé, cuando había reuniones institucionales y de repente soltaban cierta información, era cuando iba al departamento y decía, **tenemos que hacer esto, falta esto, que pasó con esto, no llegó esta información** y pácatelas se convertía ahí en una cena de negros porque el enlace no hacía su función”*

A7

Algunos otros creen que la decisión de crear la figura del enlace fue buena, porque siempre se requirió de alguien experto en asuntos educativos. Sin embargo se comenta que en algunos departamentos las cosas no salieron bien porque esta función la acabó desempeñando alguien que carecía de esta experiencia, además de que en algunas áreas varias personas pasaron por este rol, debido a que los enlaces asignados originalmente, estaban dedicados a tareas ajenas al departamento o bien institucionalmente les fueron encomendadas otras funciones. Así que se decidió crear la figura del enlace para que informara y ayudara a sus compañeros, no obstante no hubo un seguimiento a la labor que estos actores desempeñaban en ningún aspecto.

*“Pues creo que ese fue un cambio de estructura que favorecía o ayudaba mucho tener ahí a un experto de procesos educativos, pero por ejemplo en el departamento, de repente ese papel lo acabó teniendo alguien que no tenía experiencia en procesos educativos, y que al contrario, nosotros le teníamos que explicar a él después por dónde era esto, por dónde era lo otro”*

A2

Por otro lado se manifiesta que se depositó mucha confianza en los enlaces, pues llegó el momento que ellos eran los únicos en los departamentos que tenían la información y si no la comunicaban o no la comunicaban debidamente no se podía avanzar al ritmo institucional, además se percibe que en las reuniones departamentales el enlace no disponía de mucho tiempo para hacer los comunicados sobre la NEC. Entonces se deja ver que en los departamentos o en algunos de ellos no se le dio la importancia necesaria a la función del enlace, pues considerando que estas reuniones se realizan cada quince días, la interacción de este actor con el resto del departamento podía ser casi nula, con la excepción de que por iniciativa propia se acercaran a él. Del mismo modo, el enlace debió dedicarse sólo a esta labor, pero tenía otras funciones que cumplir que no le permitieron asumir esta tarea totalmente. Además, las funciones del enlace fueron definidas por la Comisión Ampliada, cuando ya había arrancado la fase de implementación.

*“Una cosa es que hubiera esta figura de apoyo, porque era el que sabía lo que se estaba decidiendo, pero otra cosa es que fuera la única persona que tuviera la información, porque lógicamente se puede diluir, cuando el departamento tiene problemas de planes, de profesores, de matrícula, no le va a prestar la*

*atención para poder transmitir en cinco minutos de reunión departamental, entonces no era el canal de comunicación más adecuado”*

A8

Además la rotación de enlaces en un mismo departamento fue algo muy poco acertado pues implicaba que el nuevo enlace tenía que involucrarse, no sólo en lo que estaba sucediendo en su departamento sino en las reuniones de la Comisión Ampliada. Queda claro que fue un error muy grave haber dejado la información de los avances de la NEC en una sola persona por departamento, cuando en la fase de diseño de planes de estudio, así como en la implementación, se fueron haciendo muchas modificaciones. Como lo menciona alguno de los entrevistados, tal vez era necesario haber construido una bitácora institucional que pudiera ser consultada por todo el que lo necesitara.

Actualmente se mantiene solamente a las personas responsables del ASE las otras dos figuras prácticamente han desaparecido. Lo que habla de que no hubo una continuación entre los trabajos de diseño de planes de estudio y de implementación. Sin embargo esto mismo da a entender que a pesar de todo, el ASE sigue teniendo un peso fuerte. En cuanto al enlace, no se puede dejar de mencionar que el papel que desempeñaba este actor era clave para que la NEC lograra una buena puesta en marcha, por lo que era de entenderse que esta función debía permanecer hasta que la propuesta curricular terminara de implementarse.

### ***En esa a mí me tocó estar, yo lo escuché***

Se percibieron muchas inconsistencias entre lo que la Institución iba indicando y lo que el departamento iba realizando. Desde el principio les indicaron que se tomaran todo el tiempo para pensar y realizar el diseño de los planes de estudio, sin embargo el trabajo siempre fue contra reloj. Además había quien entregaba en tiempo y forma, para posteriormente enterarse que otros no lo habían hecho. Las actas de la Comisión Ampliada constantemente dan evidencia de esto.

*“Se solicitará el envío al equipo revisor los productos faltantes teniendo como fecha límite el 22 de agosto, enfatizando la necesidad de la lectura de los lineamientos”*

Acta No. 52 de la Comisión Ampliada. Agosto, 2003

También se menciona que se estuvo buscando a los mejores profesores, que ya hubieran entendido, además de que se mostraran interesados en la NEC para los primeros semestres como se les había indicado, para asegurar que la nueva propuesta curricular llegara a las aulas; pero no en todas las carreras pasaba lo mismo e incluso se notaba que había coordinadores que habían hecho la tarea por cumplir pero que no estaban convencidos ni comprometidos.

Hay quien comenta que haber cumplido en los procesos de la NEC, fue contraproducente; pues se hicieron ajustes a la parte conceptual y operativa de la nueva propuesta curricular, por lo que tuvieron que rehacer el trabajo, lo que resultó muy desgastante para los coordinadores. Además cuando iniciaron el diseño del ASE todavía no estaban los lineamientos institucionales, por lo que tuvieron que hacer los suyos. También se dice que en algún momento del proceso se cometió un grave error, pues lo que entregaron como planes de estudio ya concluidos no fue lo que se envió a la SEP, se piensa que en el departamento no se cometió el error, pues el programa académico pasó a revisión con las instancias correspondientes.

*“Curiosamente nosotros fuimos el departamento que íbamos a la punta, siguiendo así a, b, c, d, cumpliendo con los tiempos, cumpliendo con todo, sin embargo eso nos fue contraproducente porque resulta que a la mera hora hubo ajustes y nosotros que íbamos adelante, tuvimos que regresar y todo eso fue desgastante para los coordinadores, los coordinadores tiro por viaje iban, cuando yo ya era director, a decirme que estaban agotados, que no iban a hacer nada, hasta que no se tuvieran realmente los documentos sólidos y fuertes”*

A7

Uno más de los entrevistados comenta acerca de una Licenciatura que vivió una experiencia similar a la descrita anteriormente pues después de haber hecho un trabajo de diseño de planes de estudio bastante serio, empezó a recibir observaciones de que sus distribución de horas con docente y horas independientes no era el correcto, sin embargo asegura que él lo hizo como se los indicaron, así que se quedaron con la sensación de que

después de haber realizado el trabajo como se les había solicitado, ahora recibían recomendaciones. Alguno de los entrevistados comenta que esto sucedió porque se traslaparon los procesos de diseño conceptual y operativo, con la fase de diseño de planes de estudio, lo que ocasionó que tuvieran que retroceder en estos e incluso rehacer. Esto desgastó mucho a las personas y creó confusiones entre los actores del proceso.

Se reconoce que en una reunión alguien de la institución les dijo que no tuvieran restricciones para el diseño y así lo hicieron, sin embargo cuando vieron el costo económico se echaron para atrás. Este análisis no se hizo antes de que los planes se mandaran a la SEP, y resultó que no era costeable. Parece ser que ésta es la inconsistencia más grande entre la institución y los departamentos, pues varios de los entrevistados mencionan que no se consideraron las implicaciones económicas y administrativas. Esto pesó mucho en la fase de implementación en donde ya sobre la marcha se tuvieron que hacer una gran cantidad de ajustes para que la propuesta curricular pudiera operar económica y administrativamente, sin embargo se sacrificaron muchas de las intencionalidades formativas de la NEC.

*“Me tocó ir a una junta donde alguien de la universidad dijo, no se preocupen si necesitan tres profesores y si van al cine se les pagan las horas del trabajo académico, ustedes vuelen, no hay límites, y así fue, se diseñó aquí para que no hubiera límites, y en esa sí me tocó estar y yo lo escuché”*

A8

También se comenta que en algún momento se solicitó un estudio económico de lo que costaría el plan de estudios que estaba diseñando, lo que se califica como una locura, pues no todos tienen el conocimiento suficiente para realizar esta tarea, se cree que se podía proporcionar información o bien hacerse dicho estudio junto con alguien, lo que demuestra que no se contaban con el personal suficiente para realizar todos los trabajos que se requerían para el diseño y operación de la NEC.

Por otro lado hay quien comenta que no llevó a cabo el plan de transición que se propuso para los alumnos y cree que ésta fue una buena decisión, pues ahora ve muy abrumados a sus compañeros coordinadores que sí llevaron a cabo esta instrucción. Por lo que se observa

que no todos los académicos siguieron al pie de la letra las indicaciones sobre todo al seleccionar a los profesores que impartirían clases en la NEC y en lo que se refiere al plan de transición para alumnos.

Por lo tanto se puede concluir que aunque no hubo muchos desajustes entre la Institución y los Departamentos, las que hubo, determinaron que la NEC, no tuviera la implementación deseada. Igualmente se empieza a observar que los factores económico y administrativo son aspectos de la gestión que obstaculizaron la propuesta de cambio.

### ***Los rectores se involucraban poco***

En este apartado se habla de la forma en que se desempeñaron los directivos de la UIA-P, tanto rectores, directores generales y directores de áreas; pues todos ellos son gestores y sus decisiones afectan los procesos institucionales.

Se observó que los rectores, que han dirigido a la UIA-P durante el proceso de la NEC se involucraron realmente poco pues se afirma que les entregaban los documentos y no los revisaban a fondo, por lo que no entendieron el significado profundo del cambio y lo consideraron sólo una actualización de planes de estudio. Se cree que esto se pudo deber a que la mayoría de los rectores eran jesuitas y ya se ha mencionado que estos tuvieron poco involucramiento con la propuesta de innovación. Sin embargo algunos de ellos, apoyaron a los responsables del diseño y la implementación en sus respectivas instituciones.

*“Los rectores yo creo que se involucraban poco, se les presentaba los documentos pero yo siento que no la estudiaban a fondo, no les entendían muy a fondo y eso hacía que tampoco hubiera como una voluntad un dinamismo institucional más fuerte; los rectores no lo entendieron, ni entendieron el nivel de profundidad que tenía, porque lo veían más como una especie de cambio de planes de estudio, porque ninguno de los rectores había sido experto en educación, entonces no tienen mucha idea, de la diferencia entre un re-estructura curricular y académica a un nuevo plan de estudio”*

B3

En la UIA-P ha habidos tres rectores jesuitas durante el proceso de innovación curricular. El que dirigió la Institución durante la fase de diseño conceptual y de planes de estudio, se mostraba poco comunicativo, pero daba plena confianza a los laicos, aunque se piensa que faltó una línea más directiva. También se menciona que el siguiente rector ya encontró las cosas hechas y no logró comprender el sentido de la NEC. Aunque este sujeto era más directivo no se dio el tiempo de conocer la propuesta tanto en sus partes positivas como en las negativas, pues encontró una institución cansada y dividida, lo que no le permitió ver las reales intencionalidades de la propuesta curricular y a partir de eso tomar sus decisiones. Tal como Ball (1987) lo afirma es necesario que el director conozca la propuesta de innovación y a los actores del proceso, pues de otro modo no tendrá elementos para prever acciones y reacciones ante las situaciones de cambio, de conflicto o simplemente del acontecer diario. El último, ocupaba un alto puesto directivo dentro del SUJ antes de llegar como rector, por lo que se supone conoce la propuesta de innovación, pero no las particularidades con las que se desarrolló en la UIA-P.

Esto parece haber causado varios desajustes, pues se supone que un rector es el líder de una IES, quien está a la cabeza y al tanto de lo que en ésta sucede, más si se trata de asuntos académicos. En el caso del SUJ en general y de la UIA-P en particular, se muestra un desprendimiento de los rectores con la NEC lo que provoca entre la Comunidad Universitaria la sensación de ausencia de quien debería asumir el liderazgo de manera natural en un proceso de innovación como el que se estaba viviendo y puede deberse a que estos actores tuvieron un exceso de confianza en la propuesta de los laicos, o bien a que desde el principio no creyeron en ésta, dejando actuar a los laicos sin dirección.

Por otro lado se afirma que entre el director general académico y el de servicios educativos universitarios siempre hubo suficiente comunicación, durante la fase de diseño de planes de estudio, que fueron personas muy comprometidas con la NEC y que ambos recibieron mucho apoyo del rector en turno, lo que permitió dar continuidad a esta fase, logrando que se concluyeran dichos diseños.



*“Definitivamente, el DGA estaba a la par con el DGSEU, yo creo que ellos fueron los autores intelectuales junto con el anterior DGA, pero el DGSEU le dio fortaleza y aparte la lideró, nadie tiró la toalla con él, y el DGA ya en la operación implementación, igual con exigencias fuertes”*

A3

Se entiende que el proceso estuviera en manos de los directores generales pues eran ellos los directamente responsables, se afirma que la actuación de estos actores en la fase de diseño conceptual y de planes de estudio, fue muy comprometida al tomar las riendas de la NEC, dirigiendo las acciones y convirtiéndose en los reales líderes del proceso. Sin embargo se hubiera esperado que los rectores tuvieran más conocimiento y hubieran estado más involucrados en las fases por las que atravesó este proceso y con las personas que lo estaban realizando directa e indirectamente, lo que hubiera dado respaldo a la propuesta de cambio.

Además está el papel que desempeñaron los directores de departamento, al respecto varios autores mencionan que el papel del director en un proceso de cambio educativo es decisivo para que dicho proceso se logre en mayor o menor medida. Ball (1987) por ejemplo, señala que la conciencia del director de los límites y posibilidades de la innovación, su concepción de que ésta debe ser gradual y su apoyo a la misma son determinantes. Por otro lado Fullan (1996) menciona que un director que controla todas las decisiones y coarta las iniciativas, que culpa antes que elogiar, que ve problemas donde hay posibilidades, generará profesores llenos de frustración y desaliento.

Por todo esto el director de departamento pasa a ser pieza clave en la fase de diseño de planes de estudio e implementación en el caso que aquí se estudia, cuya función era asegurar que dichos planes se construyeran bajo cierta lógica departamental, sin embargo se reconocen desniveles entre las acciones de estos actores, pues se identifica que hubo unos muy involucrados y otros que no lo hicieron. Además se afirma que los directores que tuvieron un trabajo previo a la NEC con sus coordinadores pudieron hacer un mejor seguimiento que aquellos que no lo hicieron.

Alguno de los entrevistados comenta que en su departamento se trabajó de manera colegiada pero que había problemas con la comunicación, entre el director y sus subalternos hasta el punto de “cortarse”, según sus propias palabras y reconoce que eso no ayudó mucho para que las cosas funcionaran.

Otro de los entrevistados cree que para que un proceso de la naturaleza de la NEC sea exitoso se requería de un liderazgo fuerte por parte del director de departamento y considera que en el caso del suyo se careció de esto, pues no había dirección, ni lineamientos, tampoco orientaciones filosóficas que fueran transmitidas por este actor. Incluso cree que en su área la NEC no tuvo un “dueño”, por lo que se descuidó este proceso.

Además otro entrevistado que era director de departamento en la fase de diseño de planes de estudio piensa que ésta fue complicada y que incluso hubo muchos roces, tal vez debido a la falta de su propio liderazgo.

*“El proceso desgastó, de manera individual al coordinador, al profesor de tiempo, a parte rozó relaciones, o a lo mejor fue falta de liderazgo mío, yo no me excluyo, era mi responsabilidad”*

A3

Hay quien percibió un liderazgo medio en su director y cree que hizo falta más presión de éste, pues sólo se dedicaba a solicitar trabajo operativo; además de que cree que no fue muy asertivo en sus decisiones.

Otro entrevistado vivió el liderazgo de dos directores, por lo que hace comparaciones entre estos, manifiesta que el primero confiaba más en sus colaboradores y les dejaba hacer más libremente, mostrándose los resultados de manera positiva; mientras que el otro tenía un grupo con el que trabajaba de manera selectiva, teniendo un liderazgo **sesgado**. Además percibió que este último director no lo consideraba a él mismo con capacidad para desarrollar trabajo académico.

*“El primero, era muy puntual, de repente decía, **bueno encuentra la solución y has la propuesta** y te dejaba trabajar, después colegiadamente se veían los resultados o de repente te orientaba, el segundo, fue muy sesgado hacia un grupo definido, y a personas, por ejemplo, como a mí, no me hacía encomiendas de tipo académico por alguna razón, nunca me las dijo pero yo intuyo que no creía que yo tuviera capacidad, no lo sé, eso es una opinión mía o una percepción mía”*

A6

Uno más de los entrevistados percibió que el director de su departamento dio instrucciones precisas de qué se tenía que hacer para iniciar la fase de diseño de planes de estudio que fueron muy bien acogidas por todo el equipo.

*“Se generaron una serie de elementos porque ya había una línea del director, había una línea de integrar el área básica de formarla en un área más grande de dos semestres en lugar de uno solo, fueron líneas que dio en un principio y que todos prácticamente las acogimos, y ahí empezamos a arrancar”*

A7

Para otro entrevistado su director estuvo ajeno a todo el proceso, dando libertades, pero no estableciendo las pautas para orientar el trabajo; así que percibe que cada quien lo hizo como mejor pudo. Otro más de los entrevistados considera que el director de su departamento es uno de los que más cree en la NEC en su área y por lo tanto el que más la ha impulsado.

Varios de los entrevistados perciben que sus directores, en lo general, no se desempeñaron con un liderazgo fuerte y a la vez democrático que permitiera que el trabajo de la NEC fluyera positivamente. Incluso parece ser que estos no se involucraron bien con sus subalternos, o los abandonaron o bien los presionaron hasta puntos muy desgastantes. En muy pocos casos se habla de que se hizo un liderazgo consistente. También se observa una rotación de directores de departamento que tampoco favoreció la fase de diseño de planes de estudio y de implementación.

Por otro lado, se cree que la falta de formación en asuntos de la NEC es la razón por la que los directores no asumieron buenos liderazgos, además de sus características personales como ya lo señala alguno de los entrevistados. Se observa que aquellos que estaban más

involucrados con la institución por tiempo o por haberse formado entre los jesuitas tienen mayor claridad del proceso que aquellos que no tienen dicha formación o que eran recién llegados a la UIA-P.

Todo esto permite observar, que hubo un parcial cumplimiento de los ocho aspectos que señala Fullan (1996) que debe realizar un buen director en un proceso de cambio educativo, que se refieren el conocimiento de la cultura institucional, del proyecto de innovación, que mantenga buenas relaciones con el exterior y que ejerza un liderazgo más democrático.

Por lo que va quedando claro que en la fase de diseño de planes de estudio, así como de implementación se tomaron decisiones a nivel institucional y departamental que afectaron de manera determinante y negativa a la NEC. Además queda al descubierto que los directores no tuvieron todas las herramientas, habilidades y actitudes para desempeñar su tarea como se hubiera esperado.

A pesar de todos los esfuerzos que se llevaron a cabo para lograr un cambio en la organización escolar, ante la innovación que representaba la NEC, hubo muchos otros aspectos que no fueron contemplados y que los entrevistados fueron mencionando a lo largo de este análisis. Se pretende ser objetivo al decir que la falta de visión sobre los factores relacionados con la Lógica de Gestión, no se dieron por negligencia de los involucrados, sino por falta de conocimiento o visión con respecto a ésta.

### ***Aspectos de la propuesta de innovación que quedaron arraigados en los actores***

Hasta aquí se han analizado aspectos de la Lógica de Gestión que están relacionados con la Lógica de Traducción, a continuación se revisará qué fue lo que entendieron los entrevistados acerca de los elementos centrales de la NEC, pues de esta comprensión se derivan muchas acciones que posteriormente llevaron a cabo o situaciones que se desencadenaron a partir de las comprensiones elaboradas, del mismo modo es importante analizar cuáles fueron las causas por las que los entrevistados las construyeron así. Por otro lado es necesario identificar los aspectos de la cultura y cómo ésta se fue modificando para

lograr que la propuesta curricular se arraigara o no en la comunidad escolar, permitiendo o no, la construcción de identidades tal como mencionan algunos estudios realizados en la década de los ochenta.

Igualmente se busca analizar aspectos de la micropolítica institucional, poder y control que estuvieron presentes en esta lógica para favorecer la comprensión de los actores sobre las pretensiones dadas en la Lógica de Construcción. También se analizan los sentimientos que se van provocando entre docentes, directivos y administradores acerca de la misma, para comprender cómo los actores se apropiaron o no de dicha propuesta de innovación.

Así que se presentan todos los comentarios que los entrevistados realizaron sobre los diferentes conceptos de la NEC o de los aspectos que están relacionados con la propuesta curricular para identificar las características de lo que, en términos generales, fue comprendido, igualmente los conceptos se organizaron de acuerdo al orden de importancia que guardan con dicha propuesta.

### ***Nuevos cómo pero conservando los mismos porqués y para qué***

Posner (1998) indica que uno de los elementos importantes para analizar el currículum es identificar la ideología que lo sustenta, para equiparar a qué grupo sirve y en qué visión política se apoya, partiendo del supuesto de que no hay propuesta curricular neutral. Torres (1991) también identifica la necesidad de analizar la ideología para determinar las intencionalidades del currículum y si éste pretende perpetuar el sistema o bien hacer una transformación social. Para esta investigación se consideró importante conocer si los actores tenían claro cuál era la posición ideológica de la propuesta de innovación y hacia dónde ésta pretende dirigirse, como elemento central de la Lógica de Traducción.

Para algunos de los entrevistados la ideología de la NEC, sigue siendo la que estaba presente en el plan Sta. Fé, pues la enmarcan en que se estaban buscando el mismo “cómo” pero con diferente “por qué” y “para qué”.

*“La NEC de alguna manera lo que planteaba era buscar nuevos **cómos** pero conservando los mismos **porqués** o los **paraqués**”*

B1

Otros piensan que era como una mezcla entre la filosofía educativa jesuita, humanista y de inspiración cristiana y todo lo de la pedagogía ignaciana, con el constructivismo y las competencias, sin embargo también hay quien cree que sólo estaba sustentado en la perspectiva constructivista. Algunos agregaron que los jesuitas siempre están a la punta en asuntos educativos y por lo tanto la NEC no es la excepción.

*“Creo que está muy centrado en la ideología de la ibero, está totalmente centrado en la ideología de la ibero, en la filosofía de la ibero, en toda esta cuestión de la pedagogía ignaciana, yo creo que esa es su fuente, simplemente adaptó lo que en la actualidad a nivel mundial se está desarrollando en lo que es la educación que es toda esta situación de las competencias”*

A1

Otros consideran que tiene que ver con la educación centrada en el alumno, que el profesor se vuelve un facilitador para que el alumno crezca y sea él mismo quién logre su aprendizaje, además piensan que el rol del docente se modifica de ser un director a ser un acompañante, siendo su función más del que realiza las preguntas para que el alumno encuentre las respuestas.

*“Creo que el fondo tiene que ver con el aprendizaje centrado en el alumno, la filosofía era o es me parece, que el profesor se vuelve un facilitador para que el alumno crezca, que sea él, el que detone su propio crecimiento, es decir, el rol del profesor cambia, de un director a ser alguien más acompañante, alguien que hace preguntas para que él encuentre respuesta, más que tener respuestas para el alumno”*

A2

Uno de los entrevistados cree que se centra en la libertad en donde se deja hacer al alumno y al profesor, siempre dentro de ciertos lineamientos y políticas establecidas y por otro lado cree que está basada en el constructivismo.

*“Yo creo que es la libertad, de dejar hacer un poco también, ser más libres no atarnos, claro, existe un plan de estudios, lineamientos, políticas como todo debe existir, pero hay esto, dejar que el alumno y el profesor*

*tengan esa libertad de actuar, de expresarse, de comentar, de decir las cosas, creo que es uno de los elementos básicos de la NEC”*

A9

De los dieciséis entrevistados once responden a esta pregunta, siete respondieron que la NEC se basa en la filosofía jesuita o en los preceptos educativos de estos. Tres de ellos consideran que está apoyada en el constructivismo donde la educación está centrada en el alumno y el rol del profesor cambia. Dos consideran que la ideología que está detrás es la filosofía jesuita, y que sólo se están buscando nuevas formas de lograrlo con la NEC. Dos piensan que tiene que ver con esta visión mundial de una educación con un enfoque en competencias y sólo uno cree que está basada en la libertad de los actores del proceso educativo. Como puede apreciarse no hay una idea general de cuáles eran las bases ideológicas y filosóficas que sustentan a la NEC, sin embargo en los documentos conceptuales de ésta, está claro que tiene como base la Filosofía Educativa y el Ideario de las instituciones que conforman el SUJ.

*“La Filosofía Educativa, el Ideario y otros documentos básicos de la Universidad Iberoamericana expresan las opciones fundamentales de su Modelo Educativo. El marco aquí expuesto expresa la vida de nuestras Universidades como un sostenido impulso innovador en el cumplimiento de la misión que nos proponemos desde la función docente”*

Marco Conceptual para la Revisión Curricular del SEUIA. Noviembre, 2002.

Esto hace pensar que no todos los entrevistados han leído los documentos fundacionales de la NEC, en donde es evidente que la propuesta curricular tiene como sustento ideológico a la filosofía educativa jesuita.

### ***Si una parte no funciona, no funciona nada***

La estructura curricular está compuesta de áreas, dimensiones, así como de competencias genéricas y específicas, éstas dan el perfil de egreso. De hecho para definir las seis competencias genéricas lo que se hizo fue revisar el perfil de egreso del estudiante Ibero, para traducirlo en términos de competencias. Las dimensiones y las áreas se tejen en una

organización de contenidos y experiencias de aprendizaje para lograr el desarrollo de las competencias.

Es importante dejar claro que las competencias y las dimensiones son elementos diferentes del currículum pues las primeras son características que se espera desarrolle el estudiante para lograr un egresado autónomo, mientras que las áreas y dimensiones son formas de organizar lo que tiene que suceder para que las competencias se logren.

*“La estructura curricular en sí está compuesta de áreas y dimensiones, y las competencias genéricas y las específicas son, como elementos del perfil del egresado que se buscan, de hecho lo que se hizo para construir las seis competencias genéricas, fue revisar el perfil del egresado de la ibero que ya existía el documento y traducirlo a términos de competencias porque estaba muy en el lenguaje anterior, entonces yo creo que sí tienen relación, pero lo que pasa es que las dimensiones y las áreas se tejen en una organización de contenidos y experiencias de aprendizaje que quieren dar como resultado el desarrollo de esas competencias”*

B3

Todavía durante la fase del diseño conceptual, se decidió que las áreas curriculares (área básica, área mayor, área menor y área de integración) quedaran como se venían trabajando en el plan Sta. Fé, conservando su sentido original, sin embargo se consideró necesario que fueran revisadas para su actualización. Por lo que el área de integración cambió por reflexión universitaria y sólo se sumó el área de síntesis y evaluación, no debe olvidarse que éste es uno de los aportes más significativos de la NEC

Del mismo modo, la nueva propuesta buscaba que la estructura curricular fuera más flexible, que hubiera menos candados y menos seriaciones, que no todo el proceso fuera dentro del aula, que las carreras fueran más cortas y no fueran tubulares, que el currículo propiciara un perfil más multidimensional a través de las competencias de los estudiantes, para lograr su autonomía, más que centrarlo en lo profesionalizante.

*“La estructura curricular no implica solamente horas de estar en el salón de clase frente al alumno, se buscaba que fuera más flexible, que hubiera menos candados, menos seriaciones, y todas estas cosas que van como amarrando el proceso de formación, se hablaba mucho contra el modelo tubular de que solamente*



*entras y tienes que pasar el mismo camino para salir, eso se fue haciendo como, que hubiera más flexibilidad, más opciones, y en menos horas a la semana de clase, las carreras más cortas, también porque la tendencia mundial era reducirlas, y que fuera como más... y que el currículo propiciara un perfil más... como multidimensional, de habilidades de los estudiantes más que centrado en contenidos profesionalizantes”*

B3

Igualmente hay quien percibe que la NEC se basa fundamentalmente en que todos los elementos que la constituyen funcionen, si una parte no funciona, no operaba nada, porque es un todo integrado, logrando ver que el engarzamiento de los elementos de la estructura es tan fuerte y sólido, lo que indica que el entrevistado se empapó de la NEC y la conoce a fondo.

*“Me parece que la propuesta de la NEC, que ahorita la vamos a revisar, es muy buena y es muy rica pero que se basa fundamentalmente de que todos los elementos que la construyen funcionen... si una parte no funciona, no funciona nada”*

A1

Para uno de los entrevistados la reducción de tiempo no fue exactamente una buena decisión, a pesar de que percibe que es necesario y que son las exigencias actuales de acuerdo a las demandas del mercado, pero considera que el tiempo no es suficiente para la formación profesional en su área del conocimiento, además de que hay muchas asignaturas de Área de Reflexión Universitaria (ARU). Aquí puede observarse cómo para este entrevistado los conocimientos siguen siendo la parte central del proceso enseñanza aprendizaje lo que da evidencia que no se ha podido transitar de un proceso educativo centrado en la enseñanza a un proceso educativo centrado en el aprendizaje, donde los alumnos son más importantes que el conocimiento.

A esta pregunta respondieron sólo unos cuantos de los entrevistados, especialmente todos los entrevistados considerados como secundarios y sólo tres de los principales. Parece ser que no hay mucha claridad sobre cómo está organizada la estructura de la NEC y que ésta se convirtió en el engarce entre áreas y dimensiones que permitieran generar experiencias de aprendizaje en función de los contenidos para favorecer el desarrollo de competencias.

En las definiciones que tienen en sus mentes los entrevistados y con las que han trabajado, veremos qué tanto esto fue entendido.

*“Se ha trabajado en la incorporación del enfoque de competencias al diseño curricular de una manera propia, y en el diseño de una estructura curricular que posibilite el desarrollo de esas competencias de una manera integrada a partir de áreas curriculares y dimensiones formativas”*

Marco Conceptual, Consejo Académico del SEUIA. Noviembre, 2002.

Resulta interesante cómo para otro de los entrevistados el asunto del logro de la autonomía del estudiante a través de las áreas curriculares es el tema de la estructura, es importante considerar que este entrevistado se incorporó a la UIA-P cuando la NEC estaba en su fase de diseño de planes de estudio. Sin embargo sus compañeros reconocen que se involucró muy rápidamente con la NEC.

Estos comentarios dan evidencia de lo que afirma Fullan (2005) cuando dice que el cambio debe empezar por las personas, pues aquellos que se involucraron seriamente con la NEC, alcanzaron a ver sus beneficios y lograron un buen nivel de compromiso.

Para comprender cómo los actores se han apropiado de la propuesta ha sido necesario observar cuáles son las definiciones que los entrevistados han construido de cada uno de los elementos centrales de la NEC, para lo que se organizaron unas tablas que presentan las respuestas textuales de los entrevistados para así analizarlas.

Son como los valores agregados de la Ibero

Doce personas respondieron a la pregunta sobre la definición de competencia, seis respondieron de manera muy cercana, a la definición que contempla el Marco Conceptual. Los otros seis dan respuestas que pueden estar ligadas pero que no es una definición de competencia, ni el concepto que se maneja en la NEC.

Llama la atención que las seis personas que tienen clara la definición de competencia estuvieron involucrados de lleno con la NEC; una participó en el diseño de la parte

conceptual de la NEC, tres son personas que llevan diez años o más en la universidad y dos llegaron en el proceso de diseño de los planes de estudio. Lo que deja claro que el tiempo que se ha laborado en una institución educativa no es un factor de involucramiento con una propuesta determinada, sino más bien éste se relaciona con la decisión de las personas de iniciar el cambio, así como de asumir un fuerte compromiso, retomando nuevamente a Fullan (2005).

<b>Matriz Valorativa sobre el concepto de Competencia</b>	
<b>Definición de competencia:</b> “La incorporación del enfoque en competencias supone también que el egresado sea competente para servir a la sociedad desde la profesión”. (Marco Pedagógico, Comisión de Homólogos de Revisión Curricular. SEUIA-ITESO. Mayo, 2003) Una competencia se define en la Universidad como la interacción de un conjunto estructurado y dinámico de conocimientos, valores, habilidades, actitudes y principios que intervienen en el desempeño reflexivo, responsable y efectivo de tareas, transferible a diversos contextos específicos. (Marco Conceptual, Consejo Académico del SEUIA. Noviembre, 2002).	
“Se entiende como una práctica reflexiva” B2 “Es un tejido complejo en donde se mezclan conocimientos, habilidades y actitudes ligadas a ciertos valores que se manifiestan en desempeños concretos que no son mecánicos, sino desempeños reflexivos, además son transferibles a diversos contextos” B3	<b>2</b>
“Es un tejido complejo en donde se mezclan conocimientos, habilidades y actitudes ligadas a ciertos valores que se manifiestan en desempeños concretos que no son mecánicos, sino desempeños reflexivos, además son transferibles a diversos contextos” B3	<b>6</b>
“Son aquellas que te permiten medirte contra ti mismo, porque hay niveles de logro y muchas cosas y es aquí donde yo me cuestiono mucho, yo creo que sí se miden y sí se evalúan pero contra ti mismo, tú te entiendes con ciertas competencias y con ciertos niveles y la idea es crecer, te estás midiendo contra ti mismo, entonces esto serían las competencias” A1	<b>1</b>
“No es un término nuevo, son las habilidades o aquellas características que te distinguen, en el sentido de que haces bien algunas cosas, y lo que no estás haciendo bien, no es que lo hagas mal, sino que tienes que trabajar en ellas para trabajar y mejorar” A3	<b>1</b>
“Las competencias... pues son, yo creo que son como los valores agregados que le da la Ibero, que pretende la Ibero darle a un ser humano para vivir” A7	<b>1</b>
“Las competencias genéricas tiene que ver con el valor mismo del alumno y su función con el resto de la sociedad y entonces eso le da un plus” A8	<b>1</b>
“Es como aquel elemento con el cual yo sobresalgo, o es el elemento adicional que tengo sobre los demás, lo que voy a generar realmente, para que sea competitivo en el mercado laboral, o dentro de la propia universidad, esos elementos agregados que me van a hacer diferentes de los demás” A9	<b>1</b>

Tabla 6: Sistematización del concepto de competencia de acuerdo a lo que expresaron los entrevistados

Aunque varios de los entrevistados tienen clara la definición de competencia, es evidente que varios de ellos no lograron su apropiación, posiblemente provocado por la falta de concordancia con el programa de formación de profesores. Sin embargo se cree que el

hecho de que estas personas hayan trabajado en esta fase con una concepción tan débil de este concepto, pudo haber ocasionado muchos desniveles y desaciertos en el diseño de planes de estudio. Por otro lado, se hace evidente que los que llegaron posteriormente no recibieron formación sobre la NEC.

Del mismo modo, se hace notar que aunque varios de los entrevistados podían definir el concepto “competencia” casi como está en los documentos conceptuales, no significa que hayan adquirido las herramientas pedagógicas para favorecer el desarrollo de éstas en el aula. Son dos factores que están relacionados, pero que pueden subsistir el uno sin el otro.

Una brújula que nos lleva a todas las Iberos

Del mismo modo se presentan las definiciones que los entrevistados dieron acerca del concepto de dimensión para hacer más evidente lo que estos han elaborado al respecto, pues es la idea con la que han estado trabajando la NEC.

Sólo cinco personas respondieron a esta pregunta, tres dieron una definición y dos dieron elementos relacionados con las dimensiones pero no lograron construir ésta. De las cinco respuestas sólo dos se relacionan con la definición elaborada en el Marco Conceptual de la NEC pero no alcanzan a estar completas.

Las dos personas que se acercaron a la respuesta, participaron en el diseño de la parte conceptual de la NEC, los otros tres son personal de tiempo, uno de ellos llegó en el momento de la implementación. De los que no lograron una definición uno fungió como director de departamento en el momento del diseño de los planes de estudio y el otro llegó justo en el momento en que se estaban construyendo estos y se ha desempeñado como coordinador de carrera. Lo otro importante es que no hubo dos respuestas iguales o que se acercaran entre ellas.

Es muy claro que este concepto difícil de lograr no se internó en los entrevistados y posiblemente tampoco en las personas que participaron del proceso, a pesar que en la

Comisión Ampliada se afirmaba que la formación era clave para lograrlo. Prácticamente es algo más o menos adquirido por aquellos que participaron en la construcción de la parte conceptual, pero para el resto es algo nebuloso que no se logra definir con claridad.

<b>Matriz Valorativa sobre el concepto de Dimensión</b>	
<p><b>Definición de Dimensión:</b> Una dimensión es una característica fundamental que define el significado de la formación universitaria; orienta y da sentido a los modos concretos de elegir, presentar y organizar las experiencias y contenidos de aprendizaje de cualquier plan de estudios. (Marco Conceptual, Consejo Académico del SEUIA. Noviembre, 2002).</p> <p>Hay tres dimensiones, la de articulación social, la de forma integral universitaria y la profesional, se presentan separadas para comprenderlas y hacerlas operables, pero son en realidad elementos que convergen en un solo proceso formativo. (Marco Pedagógico, Comisión de Homólogos de Revisión Curricular. SEUIA-ITESO. Mayo, 2003)</p>	
<p>“Fue surgiendo esa idea de las dimensiones como tratar de tejer lo social y lo integral humanista dentro de todo el currículum”</p> <p style="text-align: right;">B3</p>	1
<p>“Una brújula que nos lleva a todas las Iberos”</p> <p style="text-align: right;">B4</p>	1
<p>“Son los enfoques... de cómo voy a estar aplicando aquello que se da en estas competencias y que me voy a permitir crecer día a día”</p> <p style="text-align: right;">A1</p>	1
<p>“Sé que son las maneras interactuantes en las que se tiene que mover el alumno, que tiene que ver con la profesión, con su vida social y con su vida en la universidad”</p> <p style="text-align: right;">A4</p>	1
<p>“Son como los carriles que no tienen frontera, pero que sí permiten una formación integral. Las dimensiones... son ciertamente rutas para lograr una formación integral”</p> <p style="text-align: right;">A10</p>	1

Tabla 7: Sistematización del concepto de dimensión de acuerdo a lo que expresaron los entrevistados

Es muy probable que estas inconsistencias hayan provocado muchos problemas al momento del diseño de los planes de estudio, y que las dimensiones hayan sido ignoradas durante la implementación, lo que deja claro que uno de los elementos centrales de la NEC no ha sido tomado en cuenta y mucho menos operado durante la puesta en marcha de la propuesta curricular.

Es esta posibilidad de poder evaluar los diferentes niveles

Otro de los elementos clave de la NEC es el ASE, por lo que también se revisan y analizan las definiciones textuales que dieron todos los entrevistados que respondieron a esta pregunta.

<b>Matriz de Valoración sobre el concepto ASE</b>	
<p><b>Definición de ASE:</b> Su intención es promover que el alumno integre, aplique y evalúe la adquisición de las competencias genéricas y profesionales y su posibilidad de aplicarlas en situaciones concretas. Su función es ofrecer <i>espacios en diferentes momentos de la licenciatura con fines de síntesis, integración y evaluación de los aprendizajes —tanto profesionales como humanos y de vinculación social.</i> (Marco Conceptual, Consejo Académico del SEUIA. Noviembre, 2002).</p>	
<p>“Cómo sabemos que hay un área básica que supuestamente da los elementos de base para una formación universitaria de la carrera que sea, y comprobamos que de verás se avanzó en ese nivel de logro de competencias que se supone se debería de dar en el área básica, y luego cómo comprobábamos que sucedía en el área mayor que es la que define el perfil básicamente profesionalizante, con las dimensiones y con todo lo que estaba involucrado en la NEC y luego al final pues si no iba a haber titulación, pues que hubiera un espacio en el que se pudiera comprobar que el alumno estaba capacitado para salir al campo profesional, entonces de ahí es que decidimos que debería de haber un área de síntesis y evaluación”</p> <p style="text-align: right;">B4</p> <p>“Poder garantizar que en el aprendizaje del alumno había momentos de corte que son los ASE’s, y digamos ir garantizando, que lo que tú le dabas al alumno, el alumno realmente se lo apropiaba”</p> <p style="text-align: right;">A6</p>	2
<p>“El ASE es esta posibilidad de evaluar los diferentes niveles, se antojaba como algo que iba a permitir, medir si el alumno pasaba de aprendiz a director de arte, o generador de proyecto”</p> <p style="text-align: right;">A10</p> <p>“Son áreas de síntesis y evaluación, donde uno iba a ver qué tanto de la etapa de iniciación avanzaba uno, luego qué tanto de la etapa intermedia, que es ésta en donde se comienza a tener conocimiento ya más especializado de la profesión, ya más dentro de lo que es, y luego finalmente la etapa de autonomía, que es donde el estudiante prácticamente ya comienza a tomar decisiones sobre aspectos relacionados con campo laboral, pero también en el desarrollo de proyectos de manera más autónoma con respecto a una relación del profesor y el alumno”</p> <p style="text-align: right;">A11</p>	2
<p>“Evaluar, evaluar, hígole, es que aquí está bien chistoso, como yo lo entendí al inicio era este sentido de evaluación del profesor que evalúa al alumno, que evalúa el programa, me costó mucho trabajo y mucho tiempo entender, la cuestión de la autoevaluación y darme cuenta que es más importante la autoevaluación que la evaluación, aunque no pierda importancia pero no puedes dejar de lado”</p> <p style="text-align: right;">A1</p>	1
<p>“En un primer momento el ASE era un planteamiento articulador”</p> <p style="text-align: right;">B2</p>	1
<p>“Además un poco de eso se trata la asignatura, de que ellos se den cuenta en qué han avanzado y en qué no, es una síntesis”</p> <p style="text-align: right;">A2</p>	1
<p>“Fue un espacio con intencionalidades formativas”</p> <p style="text-align: right;">B3</p>	1
<p>“Para mi ASE, un área de conjunción donde vamos a hacer un proyecto, donde vamos a elaborar algo real, donde tú lo puedes aplicar a tu vida profesional”</p> <p style="text-align: right;">A9</p>	1

Tabla 8: Sistematización del concepto de ASE de acuerdo a lo que expresaron los entrevistados

Responden nueve de los entrevistados, tres de ellos secundarios y seis de los principales. A excepción de uno, todos tienen muy clara la parte evaluativa del ASE, pero no todos muestran claridad en cuanto a la parte de síntesis.

Sólo uno de los nueve indica que se trata de evaluación y síntesis a lo largo de la formación profesional. Otro de los entrevistados que participó muy cercanamente en la fase de diseño omitió el elemento de síntesis en el ASE, pero dice que además puede servir para valorar la NEC. También llama la atención como alguien más hace énfasis en la parte de autoevaluación, haciendo referencia a que son los alumnos los que deben lograr esto.

Todas las respuestas, menos una, se acercan mucho a los elementos del ASE de acuerdo al Marco Conceptual y la que está alejada fue dada por una persona que ahora es coordinador y que llegó a la UIA-P cuando la fase de implementación ya había empezado.

Por lo tanto, se considera que el concepto de ASE está bien anclado en los actores entrevistados en su parte evaluativa, pero no así la de síntesis. Por tanto se comprende que los diseños e implementación de las asignaturas de ASE puede estar cercana a lo que se buscaba. Sin embargo sigue preocupando que aquellos que llegaron a la UIA-P cuando ya se estaba implementando la NEC no cuentan con la claridad conceptual para operarla o realizar su gestión.

### Un cambio de mentalidad

Otro aspecto importante de la propuesta curricular es dónde se centra ésta, de acuerdo a lo mencionado por Posner (1998), por lo tanto se realizó esta pregunta para identificar lo que a este respecto piensan los entrevistados lo que permitiría identificar hacia dónde se orientaron los diseños y también las prácticas pedagógicas.

En la tabla 9 se puede observar que a esta pregunta responden ocho personas, de las cuales dos participaron en el diseño del Marco Conceptual de la NEC. De los otros seis dos

llegaron en el momento del diseño de planes de estudio y cuatro tenían ya tiempo en la UIA-P.

Las respuestas son diversas, pero puede decirse que sólo dos dieron una respuesta equivocada, dos se acercaron a la respuesta y cuatro dieron la respuesta correcta si consideramos que de acuerdo al Marco Pedagógico la NEC se centra en el alumno y que los procesos de aprendizaje son medios para que esto se logre.

Esto lleva a concluir que más o menos se extendió la idea de que los alumnos son el centro del proceso en la NEC, sin embargo hay confusión sobre si en el centro están los procesos de aprendizaje o el alumno; así como que hay quien todavía cree que el centro son los profesores y los contenidos, lo que es opuesto a las pretensiones de la propuesta curricular.

<b>Matriz Valorativa sobre dónde se centra la NEC</b>	
<b>Dónde se centra la NEC:</b> Se sugiere que el maestro planee, defina objetivos, organice, coordine y evalúe cada una de las sesiones de las diferentes asignaturas para que los alumnos aprendan un método para procesar la realidad y ejerciten las operaciones mentales y afectivas que los lleven a construir conocimientos, desarrollar habilidades, actitudes y aprendan a valorar, decidir, comprometerse y actuar. (Marco Pedagógico, Comisión de Homólogos de Revisión Curricular. SEUIA-ITESO. Mayo, 2003)	
<p>“Un cambio de mentalidad, una nueva forma de enfrentar la educación, poniendo como centro del trabajo al alumno, en el desarrollo del alumno”</p> <p style="text-align: right;">B1</p> <p>“En las reuniones que estuve, siempre se nos dijo que estaba en el alumno, que el alumno tenía que lograr construir conocimiento, que el alumno debería ser capaz de tomar decisiones”</p> <p style="text-align: right;">A8</p> <p>“En el alumno, sí, seguro que en el alumno, y en una real preocupación de que ese alumno, reciba aquí todas las visiones, y pueda conformar ese conocimiento de manera integral, sí creo que sea el alumno”</p> <p style="text-align: right;">A10</p>	<b>3</b>
<p>“Una noción más centrada en los procesos de aprendizaje”</p> <p style="text-align: right;">B2</p> <p>“Creo que el énfasis está en la nueva forma de aprender, y en los procesos”</p> <p style="text-align: right;">A4</p>	<b>2</b>
<p>“Tal vez ese sea otro rasgo clave de la NEC, que era un cambio de pasar del proceso centrado en el profesor a un proceso centrado en el alumno, de un proceso centrado en la enseñanza a un proceso centrado en el aprendizaje”</p> <p style="text-align: right;">A2</p>	<b>1</b>
<p>“El papel del docente ahora es el elemento central, ya no es el modelo, ya no es el diseño, qué está haciendo el docente en el aula para que la NEC cumpla, qué es esto del desarrollo de las habilidades en los tres momentos de las competencias se vaya dando”</p> <p style="text-align: right;">A3</p>	<b>1</b>
<p>“El conocimiento del oficio es muy importante, la práctica del oficio es más importante, pero si además del conocimiento y la práctica del oficio, ellos lo hacen, te aseguro que salen verdaderamente formados de aquí”</p> <p style="text-align: right;">A6</p>	<b>1</b>

Tabla 9: Sistematización acerca de dónde se centra la NEC



## Creo que transversal

La horizontalidad, verticalidad y transversalidad del currículum es otro aspecto de importancia en la NEC, que fue analizado de acuerdo a Posner (1998), pues la idea que los entrevistados tuvieron al respecto, pudo dar evidencia de cómo fueron construidos los planes de estudio y de cómo se está operando ahora la propuesta curricular.

<b>Matriz Valorativa sobre la transversalidad de la NEC</b>	
<b>La NEC es horizontal, vertical o transversal:</b> Aunque en ninguno de los documentos se expresa explícitamente si la NEC es horizontal, vertical o transversal, se comprende que las competencias, así como las dimensiones son transversales y el ASE pretende ir haciendo la síntesis y la evaluación de manera transversal.	
“Creo que transversal, porque lo que pretende la NEC es ir avanzando de manera vertical en semestres pero combinando todo lo que se va... aprehendiendo, aprehendiendo con <b>h</b> a lo largo de todos los ciclos, entonces no necesariamente ahí van los conocimientos en sentido vertical y horizontal” A1 “Yo creo que... yo creo que en el diseño acabó siendo más verticalmente (se refiere al diseño de los planes de estudio), aunque se tuvo la idea de que fuera otra cosa más rica que la simple organización vertical, acabó siendo vertical” A2 “Sí es transversal, pero, y es flexible también” A4	<b>3</b>
“Creo que son los horizontales” A9	<b>1</b>
“Buscábamos todo el tiempo esto, porque es fundamental para cada proyecto el conocimiento hacia arriba y hacia abajo, pero también la horizontalidad” A10	<b>1</b>

Tabla 10: Sistematización acerca de la estructura horizontal, vertical o transversal de la NEC

Llama mucho la atención que los entrevistados no tienen claridad sobre si la NEC guarda una estructura horizontal, vertical o transversal, como puede apreciarse en la tabla 10. Es de entenderse que tiene elementos horizontales y verticales, pero su intencionalidad principal son los procesos transversales que se manifiestan a través de las competencias y las dimensiones; además del atributo de síntesis y evaluación que otorgan los tres ASE's.

Muy pocos entrevistados respondieron a esta pregunta. Es importante aclarar que no se le formuló a los entrevistados secundarios, sólo a los principales. De los cinco que respondieron dos han fungido como responsables de ASE uno de ellos da la respuesta correcta y el otro se acerca a ésta; hay otro más en esta misma condición; esta persona se

desempeñaba como coordinador de licenciatura en la fase de diseño de planes de estudio. Los otros dos responden de manera errónea, siendo uno de ellos director de departamento y el otro coordinador de licenciatura.

Por lo tanto se muestra que esta idea de los procesos transversales en la NEC, quedó poco arraigada entre los académicos de la UIA-P y seguramente también en los diseños de los planes de estudio y en la implementación

Una cosa es lo que buscábamos en el papel y otra lo que sucede en la realidad

Cuando se realizó la fase conceptual de la NEC se cuidó mucho que los contenidos guardaran relación, por lo que se pretendía que hubiera más contacto y comunicación entre asignaturas de práctica y de teoría, o bien que asignaturas similares pudieran tener una misma intencionalidad y que los profesores pudieran trabajar en academias interdisciplinarias. Tal como lo propone Posner (1998), éste es uno de los factores que es necesario analizar en un proceso de evaluación curricular así como la relación que guarda con los principios epistemológicos y sociopolíticos de la propuesta.

Para algunos de los entrevistados existe la percepción de que se cuidó mucho el tejido de los contenidos en la NEC al realizar el diseño de los planes de estudio, pues es algo que tiene que ver con los niveles de logro de las competencias, es decir en el Área Básica puede haber asignaturas con contenidos aislados, pero en la de transición se pueden hacer coincidir muchas asignaturas y se puede trabajar en éstas con un mismo proyecto, para el Área Menor más que plantearse proyectos, se pueden plantear problemas que se solucionan profesionalmente, sin quitar el dedo del renglón de que las tres dimensiones deben estar presentes.

*“Sí lo cuidamos nosotros y si lo estamos implementando de esa manera, yo creo que tiene mucho que ver con estos niveles de logro, esta cuestión de la iniciación, es decir los niveles de logro de las competencias, porque al inicio como que si hay tipologías que tienen que de pronto que verse de manera aislada y que en una materia las tienes que hacer convergir, pero en la etapa de transición ya puedes mezclar más, ya planteas más materias de proyecto... yo creo que desde tercero toda el área de transición se sugiere a los estudiantes*

*que tomen paralelamente dos o tres materias porque tienen un mismo proyecto estamos rescatando lo que ya aprendieron antes y en las subsecuentes materias conforme más se acercan hacia el final o hacia el tercer momento, hay materias totalmente integrales en donde se les plantean problemas, problemas que pueden ser solucionados de manera profesional”*

A1

En otros casos se reconoce que se buscó relacionar los contenidos entre unas y otras asignaturas, sin embargo existe la percepción de que una cosa es lo que queda en el papel y otra la que realmente sucede, además de que por la misma flexibilidad del currículum no siempre hay el control de las asignaturas y se percibe que no siempre se trabajó dentro de la institución de manera responsable y comprometida con la NEC.

*“Nosotros, si buscamos relacionarlos, pero una cosa es lo que buscas en el papel y otra es lo que sucede en la realidad, otra tiene que ver con que había muchas materias de tronco común que te las daban pues otras áreas, yo lo que me di cuenta es que yo ejercía cierto control sobre las materias que dependían de mi coordinación, pero sobre las que no, no, y en algunas se estaba enseñando, bueno, lo contrario”*

A2

Alguno más de los entrevistados afirma que tuvieron muy poco tiempo para el diseño de los planes de estudio y que esto provocó, a veces, que los contenidos quedaran desconectados, o hubo repeticiones por lo que considera que es necesario revisarlos.

*“Digo obviamente, ahora que revisamos los planes, **decíamos aquí sí se nos patinó gacho, o esto está muy similar a estos contenidos y habría que revisar o ajustarlos**, pero bueno, dices oye en un proceso de un mes, de dos meses que tienes que entregar un plan de estudios, pues sí, algunos detalles sí se nos iban”*

A5

Hay quien considera que en el diseño de los planes de estudio sí se buscó establecer una relación entre los contenidos, incluso por eso hay algunas asignaturas que son prerrequisitadas, sin embargo al momento de la puesta en práctica no se puede garantizar porque se tiene un currículum flexible en donde el alumno es quien decide qué inscribirá y esta decisión, en la mayoría de los casos, no es orientada por cuestiones formativas. Por otro lado se considera que la reducción de los semestres de nueve a ocho, e incluso en

algunas licenciaturas de diez a ocho, como ya ha sido mencionado, ha significado el sacrificio de contenidos, o bien se abultaron algunas asignaturas para no perderlos.

*“Esas materias que sí van prerrequisitadas que sí necesitan llegar al taller con ese conocimiento previo, sí lo buscamos, el problema es que no lo podemos garantizar, porque los alumnos toman su decisión y no la toman en función de su formación. Nuestros planes de estudio se tuvieron que recortar a un menor número de semestres, entonces de repente las materias teóricas, el programa es muy complicado porque tienen que abordar muchos temas, y las de tecnología también”*

A10

Es importante hacer notar que se trató de guardar consistencia en los contenidos con la visión epistemológica e incluso sociopolítica de la propuesta curricular, sin embargo hay otros factores que afectaron el diseño, como la reducción de semestres y la decisión de abultar asignaturas o bien, la repetición de contenidos entre las asignaturas; todo esto como consecuencia de las prisas que conllevó esta fase, así como el trabajo bajo presión.

También llama la atención cómo los entrevistados no se desprenden del todo de los contenidos, y los siguen viendo como una parte central del proceso, así que se puede decir que la NEC sigue sin ser comprendida del todo y que romper paradigmas es algo complejo, por lo que siempre es pertinente trabajar en la modificación de la cultura, cuando de innovación educativa se trata, tal como lo menciona Fullan (1996).

Hasta creo que falta identificar el perfil del docente

No hay claramente definido un perfil de profesor NEC en el Marco Conceptual o en el Marco Pedagógico aunque sí de la actividad docente que se debe desempeñar, de ahí se puede deducir que se refiere a un profesor que acompaña la actividad de sus alumnos para que estos aprendan y reflexionen sobre su propio proceso, sin embargo se cree que no se tiene establecido un perfil pues se pretende mantener la política de la UIA sobre la libertad de cátedra, pues tal como lo sugiere Fullan (1996) es importante considerar que hay una diversidad de profesores, que está determinado por su tipo de vida, por los estilos de

formación, los intereses de los docentes frente a su trabajo pedagógico y hasta el género es un aspecto a considerar en la docencia.

Entre los comentarios que se hicieron en relación a los docentes NEC, se nota que hay cierta preocupación porque el profesor adecuado esté en el área indicada; pero no hay una fuerte preocupación por que éste realice la práctica pedagógica deseada para lograr las intencionalidades formativas de la NEC. Tampoco se nota la preocupación por el hecho de que el docente reflexione sobre su propia práctica, que es el elemento central sobre este aspecto señalado en los marcos conceptual y pedagógico. Uno sólo de los entrevistados, se acerca a lo que los documentos de la NEC mencionan sobre la actividad de los docentes en la propuesta curricular, para decir que hubo muchos obstáculos para que esto se lograra.

*“El profesor clave en la NEC, dejaba de ser el docente frente a grupo, permitía facilitaba una serie de elementos para que el alumno se apropiara de su propio conocimiento, y trascendiera hacia él, hacia su entorno, hacia sus compañeros, hacia su vida, etc.”*

A7

*“No tanto al papel del docente, hasta creo falta identificar el perfil de docente de la Ibero de Puebla”*

A8

La NEC evita describir un perfil de profesor porque no pretende encasillar a los profesores en una serie de atributos a lograr, además proyecta mantener la libertad de cátedra buscando modificar las estrategias de aprendizaje más que los estilos de profesor. Sin embargo los sujetos entrevistados mostraron falta de claridad en este rubro, dejando ver que esperaban una serie de aspectos concretos que pudieran realizar en el aula para llevar a cabo la nueva propuesta curricular, lo que refleja falta de claridad pedagógica sobre la misma.

### ***El docente tenía que ser más creativo***

Las metodologías de enseñanza son el medio a través del cual los profesores llevarán a cabo las nuevas estrategias propuestas en una innovación, por lo que cobran un particular significado cuando se quiere saber si efectivamente se realizaron cambios en el aula. Para el

caso de la NEC, era modificar estas metodologías hacia unas más centradas en los estudiantes, favoreciendo el desarrollo de las competencias y al mismo tiempo incluyeran las intencionalidades de las dimensiones.

Este apartado ha resultado interesante porque los entrevistados sólo mencionan algunas cosas que tienen que ver con lo que el Marco Pedagógico propone para que el docente lleve a cabo su práctica pedagógica de acuerdo a las intencionalidades de la NEC. En este documento no hay una lista de acciones, sino una serie de recomendaciones que serían deseables y que hacen más posible las intencionalidades ya mencionadas.

Sin embargo, se evidencia que hay claridad en que el rol del docente ahora es el de ser un guía, un facilitador y un mediador del proceso de aprendizaje. Por otro lado, también se nota que es importante para los entrevistados que los profesores deban partir de lo que el alumno ya sabe o tiene construido para que a partir de esto sea él mismo el que construya sus aprendizajes. Y hay cierta claridad que el maestro debe planear, definir objetivos, organizar y coordinar actividades de aprendizaje y por supuesto evaluar.

*“La propuesta era que se modificaran las prácticas pedagógicas, hacia la parte del aprendizaje, es decir, también el profesor, el docente, tenía que ser más creativo, para proponer sus cursos, precisamente para que no fuera el único que estuviera hablando y hablando, y que el alumno fuera participe y constructor de este conocimiento”*

A5

Llama la atención que sólo uno de ellos mencionó que el profesor debe preguntarse sobre cómo opera el aprendizaje y que para él es necesario hacer explícito cómo hacer para que sus alumnos aprendan. Se considera que éste un aspecto muy importante que no ha sido aprehendido por los entrevistados y se cree que tampoco por el resto de los profesores de tiempo y de asignatura.

Lo que sí es que los entrevistados mencionaron otras cosas sobre las metodologías de enseñanza que resultan interesantes como el hecho de que se reconoce que no se hicieron modificaciones importantes a su práctica pedagógica porque de hecho ya venían trabajando

así, debido a la naturaleza de las disciplinas que enseñan. O bien que fue muy difícil romper con el paradigma del profesor pues no estaba del todo convencido de hacerlo cómo se le estaba proponiendo. Nuevamente tal como lo menciona Fullan (1996), que el cambio trae consigo una serie de valores, así como las intenciones que están ligadas a aquello que va a ser cambiado, así que propone que se escuche a los profesores para que estos no se sientan frustrados y desalentados frente al proceso de innovación.

Otro más de los entrevistados no identifica que los documentos fundacionales de la NEC recomienden sobre cómo el profesor puede llevar a cabo su práctica pedagógica. Otro menciona que no se enseñó a trabajar a los profesores con un enfoque en competencia. Finalmente uno de los entrevistados afirma que se propusieron otros esquemas de prácticas docentes, como la co-docencia para facilitar procesos interdisciplinarios y acercar la teoría y la práctica, a través del trabajo de academias. Sin embargo hubo poco trabajo de colaboración entre docentes, que los autores de cambio educativo enfatizan continuamente como un elemento importante, siempre que esté acompañado por espacios individuales de reflexión, permitiendo que el profesor se vaya apropiando poco a poco de la nueva cultura provocada con la innovación.

*“Nosotros estamos acostumbrados a trabajar así desde hace mucho tiempo, por ejemplo yo acá tengo dieciocho años, pero de ser maestra tengo veinticinco, y desde que yo empecé en todos los cursos la evaluación de los proyectos se hace común, con todos los estudiantes, y les planteas los criterios de evaluación, le planteas objetivos, les dices de qué se trata y yo no evalúo, evalúan ellos, yo me quiero imaginar que es por la cuestión de los talleres”*

A1

*“Yo veía todo el marco y veía todo lo que se quería del alumno, pero no veía un espacio que dijera cómo podía ser el profesor, entonces, a mí sí me hubiera gustado ver una parte donde dijera o no sé si la haya”*

A4

Lo que se puede concluir es que hubo intencionalidades establecidas sobre modificar las prácticas pedagógicas pero no todos los elementos mencionados en el Marco Pedagógico en este aspecto fueron adquiridos por los actores del proceso, por otro lado, ellos identifican

algunos obstáculos para llevar a cabo estas propuestas, además evidencia la falta de relación entre el programa de formación docente y la NEC.

### ***Fue un cansancio impresionante***

Para las fases de diseño de planes de estudio el trabajo ante la NEC fue provocando diversos sentimientos y sensaciones entre los entrevistados. Varios mencionan cansancio y pesadez, debido a que el diseño conceptual se seguía trabajando y ya se estaban haciendo avances con el diseño de los planes de estudio. Sobre todo los que avanzaron primero, por tratar de cumplir en tiempo y forma, tuvieron que rehacer en varias ocasiones porque se habían hecho cambios a la parte conceptual u operativa. Además la falla en la comunicación, así como en el seguimiento, ocasionaron estos sentimientos pues hasta que los diseñadores llegaban a las instancias revisoras se daban cuenta que no era lo que se había solicitado. Incluso en la Comisión Ampliada ya se detectaba este tipo de sentimientos en etapas iniciales.

*“Preocupa el ánimo general de los coordinadores. Es necesario un acompañamiento, pero es importante el soporte afectivo, pues hay confusión y desesperación”*

Acta No. 56 de la Comisión Ampliada. Septiembre, 2003.

Además para los responsables institucionales del diseño e implementación significó una constante conciliación de intereses entre lo que la propuesta pretendía, lo que los coordinadores buscaban y lo que la SEP solicitaba, también se puede agregar que hubo mucho trabajo bajo presión por terminar al mismo tiempo que los otros planteles del SUJ.

*“Al final era un cansancio impresionante, que me parece que una cosa más que se pedía y, **no, ya no por favor, casi, casi, no te lo voy a hacer, o no te lo quiero hacer o ya a la primera sale y ya no me pidas más, sí mucho cansancio, tanto emocional, como intelectual, hasta físico”***

B4

En cambio, para otros fue una oportunidad de ir conociendo en más profundidad la NEC e ir descubriendo que era una propuesta innovadora que respondía a las necesidades



educativas del momento por lo que se estaba a la vanguardia, habiendo un sentimiento de satisfacción porque además respondía a la filosofía educativa de los jesuitas.

*“Y después sí fue como decir, esto es algo importante, interesante, entonces como un entusiasmo, podríamos decir, como una esperanza, de decir, órale, seguimos cambiando, seguimos modificando y como jesuitas siempre hemos sido, bueno los jesuitas han sido líderes en la enseñanza, en la educación, entonces decir, oye, qué bueno que seguimos con esos cambios”*

A5

También se afirma que había una sensación de responsabilidad ante el trabajo que la NEC representaba, pues se alcanzaba a vislumbrar que esto afectaría a muchos alumnos y se deseaba que ese impacto fuera lo más positivo posible.

Hay quien menciona haberse sentido frustrado por no haber sido tomado en cuenta, lo que muestra que siempre hubo algunas personas que se sintieron relegadas de las fases de diseño de planes de estudio e implementación, lo que también pudo haber generado o incrementado resistencias. Por otro lado, hay quien afirma haber disfrutado de esta etapa, del diseño, de las revisiones, de las discusiones con los equipos e instancias revisoras pues era un trabajo reflexivo y realmente académico.

### ***Conclusión de la Lógica de Gestión en relación a la Lógica de Traducción***

Es importante destacar que este apartado reporta los resultados de la propuesta que se hizo en este trabajo y que se refiere a que la Lógica de Traducción propuesta por Ruiz (2001) se dividiera en dos, dejando los elementos propios de la gestión en la Lógica denominada con el mismo nombre y la apropiación de los conceptos por parte de los actores en la de Traducción, considerando que los primeros pueden ser obviados al no quedar lo suficientemente explícitos.

Así que se considera importante destacar la función transversal que cumple la Lógica de Gestión, pues inicia desde que la propuesta de cambio se concibe y ésta se va desarrollando

prácticamente como van surgiendo las otras dos lógicas lo que ocasiona que los procesos se vayan traslapando.

Así que para que haya una buena traducción, es decir, para que los actores tengan una sana apropiación de la propuesta de cambio y se vaya generando un cambio en la cultura es necesario que los gestores garanticen una formación de profesores amplia, diversa y totalmente relacionada con la innovación, generar los canales de comunicación que permitan que todos los involucrados, siendo importante recalcar esta parte, se enteren de modificaciones en normas y políticas, así como de la propuesta misma para que la cultura institucional vaya transformándose poco a poco. Del mismo modo es de suma importancia que se atiendan las resistencias que naturalmente irán surgiendo, así como escuchar las razones que tienen aquellos que se resisten para asumir esta actitud, rescatando aspectos que tal vez no han sido considerados por los gestores para favorecer la propuesta de innovación.

Para el caso de la NEC es claro que los aspectos señalados en el párrafo anterior no fueron atendido con el debido cuidado por los gestores, por lo que no hubo una buena traducción de los elementos centrales de la propuesta en los actores del proceso, quedando muchos huecos para la fase que estaban por venir. Lo que hace evidente que desde el inicio esta propuesta curricular tenía perspectivas limitadas para su implementación, pues no era del todo comprendida, de acuerdo como estaba previsto originalmente.

En algunos conceptos, hay ciertas coincidencias, mientras que en otras hay diferencias preocupantes. Además fue de llamar la atención que varios de los entrevistados se resistieron para responder a estas preguntas, hablando de otras cosas, metiéndose en los asuntos que les eran más claros, guardando silencio, pero en muy pocas ocasiones diciendo que no sabían claramente de qué se estaba hablando.

Esto parecía dar evidencia de que ellos se daban cuenta que no tenían el concepto construido pero no querían o pensaban que no era bueno reconocerlo, después de lo que la institución ha trabajado en este proyecto de innovación. Dos personas resaltaron del grupo

que parecía ignorar los conceptos. Uno que respondió de manera errada a casi todos estos, es de entenderse porque lleva poco tiempo laborando en la UIA-P, mientras que el otro, respondía con mucha seguridad tratando de demostrar que sabía mucho, sin embargo dio pocas respuestas acertadas. Este entrevistado lleva trabajando en la UIA-P ya varios años. Otro aspecto que llamó mucho la atención es que los directores de área, tenían muy poco apropiados estos elementos.

Otro aspecto que se hace evidente es que no hubo una buena traducción, porque los elementos de gestión que están relacionados con esta Lógica no fueron operados adecuadamente como la comunicación y la formación de profesores, mostrando una vez más la función transversal de la Lógica de Gestión.

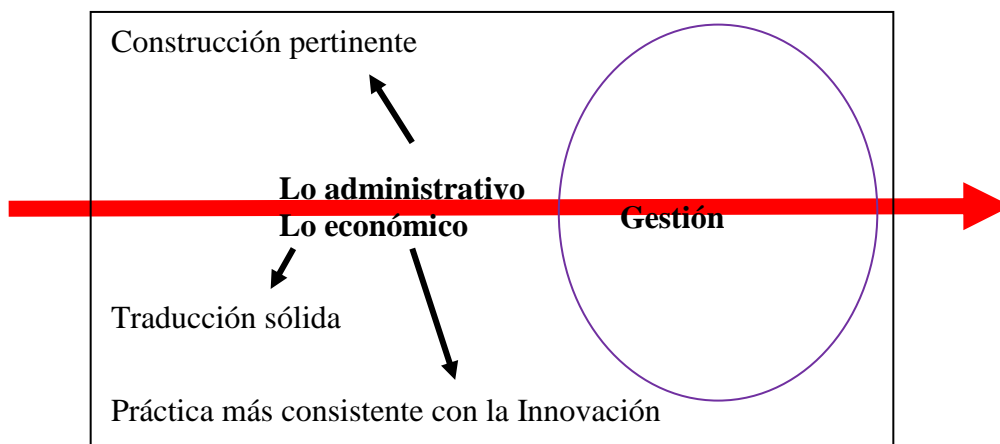
### **La Lógica de Gestión en relación a la Lógica de Consumo**

Mientras la Construcción está sucediendo, es necesario que la institución revise, valore y compare los sistemas administrativos y económicos bajo los cuales ha estado trabajando hasta ese momento, para considerar si estos coinciden y son los más adecuados para favorecer la propuesta de innovación, tanto en sus fases de Traducción como las de Consumo. En caso de no ser así, será necesario diseñar nuevos sistemas que respondan al cambio.

Es de suma importancia que se considere que la fase de cambio requerirá de apoyos, sobre todo, de tipo económico requeridos para cubrir los gastos de comunicación de la propuesta, la formación de profesores y la modificación de la cultura. Ya en el Consumo el factor económico puede ser determinante para que la propuesta de innovación llegue a buen puerto.

Por otro lado, en esta misma fase los aspectos administrativos tendrán que ser cuidadosamente considerados, pues no es lo mismo, tener una propuesta curricular cerrada y fija, que una flexible y con un enfoque en competencias, tanto para el registro de

calificaciones como para el pago a profesores, los recursos materiales que se requieran, entre otras cosas.



Esquema 11. Relación entre la Lógica de Gestión y la de Consumo. Creación propia.

En el esquema 11 puede apreciarse la relación de los aspectos administrativos y económicos con las tres Lógicas de Ruiz, es decir, si estos aspectos fueron considerados desde la Construcción, la Traducción tendrá mayores posibilidades, siendo más sólida y como consecuencia de ello, será de esperar que la innovación llegará al aula con menos dificultades. Estos aspectos de la Gestión se han considerado principalmente con el Consumo dada la relación estrecha que existe entre los factores administrativos y económicos para que la propuesta innovadora tenga cierto éxito en la práctica.

### ***Aspectos Económico-Administrativos***

Recursos económicos, materiales, humanos y de tiempo

Otro aspecto de la Lógica de Gestión que causa inquietud es el de los recursos económicos, materiales, humanos y de tiempo, pues todos estos requieren del factor financiero para funcionar y si no se cuenta con este recurso es prácticamente inviable que cualquier proceso educativo se logre, Furlán (2000) comenta que en la región latinoamericana los sistemas escolares y sus miembros enfrentan una seria crisis de financiamiento, por eso la importancia de planear y asegurar los recursos.

Los comentarios de los entrevistados dejan ver la falta de experiencia para el diseño de planes de estudio que vivió la UIA-P. Pues en función de respetar las intencionalidades de la NEC no se consideraron los recursos económicos, materiales y de tiempo para su implementación. A pesar de que en las actas de la Comisión Ampliada se habla de revisar los cobros ante las nuevas circunstancias de diseño de planes de estudio.

*“También habría que tomar en cuenta el cobro por hora o crédito, hacer un ejercicio”*

Acta No. 40 de la Comisión Ampliada. Abril. 2003.

En el acta 55 de la Comisión Ampliada se menciona la creación de la Comisión Financiera, que tenía a su cargo la revisión de los aspectos económicos de la NEC, particularmente, la forma en que se cobraría a los alumnos y se pagaría a los profesores. A pesar de que en esta instancia se dijo que la NEC resultaría más cara, no se establecieron los mecanismos para resolver este aspecto. Por otro lado, otros factores de la propuesta curricular que requerían de este tipo de recursos fueron poco revisados, entonces hubo que echar marcha atrás por la falta de estos en el momento de la implementación.

*“Me parece que en el caso de la NEC, no se dimensionó de manera adecuada, lo que iba a costar, entonces comenzamos de una manera muy libre sin restricciones a planear. Surgió la famosa NEC financiera y se formó la Comisión Financiera, yo participé en ello, y nos dimos cuenta que sí iba a ser costoso”*

A11

En cuanto al tiempo y personas con las que se contó para el diseño de planes de estudio, así como la formación de profesores, el acompañamiento a académicos, etc., hay discrepancias, pues algunos aseguran que las personas que estaban a cargo del diseño de los planes de estudio desde lo institucional y lo departamental eran los suficientes, pues se cree que fue un problema más bien de tiempos, mientras otros consideran que no eran los suficientes como ya se ha visto en apartados anteriores. En cuanto al tiempo hay ciertas concordancias, pues se considera que el periodo en que se diseñó la NEC tanto en su fase conceptual, como en su fase de diseño de planes de estudio fue muy largo, sin embargo estos lapsos no fueron bien optimizados, por lo que en muchas ocasiones se trabajó bajo presión.

*“Yo creo que con más o menos plazas éramos los suficientes para hacerlo, lo que yo creo que no hicimos bien fue la programación, porque empezamos ya el 2004 a apretar, apretar, apretar, cuando lo pudimos haber hecho desde antes, entonces en la conceptualización, en la discusión y hasta lo mejor en el diseño teórico del modelo, a lo mejor perdimos, o invertimos más bien, mucho tiempo”*

A3

Para las áreas de corte más tecnológico, siempre ha quedado claro que hay un rezago que debe irse cubriendo en cuanto aparecen nuevas tecnologías, el problema radica en que la Institución no puede preverlo, así que en el momento de la implementación hubo asignaturas que tuvieron que ser replanteadas. Igualmente se considera que no hay los espacios físicos suficientes para desempeñar ciertas actividades que exige la NEC. También se asegura que la institución no proporciona el material suficiente para que algunos académicos realicen su trabajo.

*“Un software, se puede estar creando y ese software no está contemplado en una nueva estructura curricular, entonces cuando sale al mercado el software, lo tenemos que meter con calzador, así que debíamos irnos emparejando a los cambios tecnológicos”*

A6

A lo que se llega después de analizar este apartado, es que no se tomó suficientemente en cuenta lo que se requería en tiempo, personas, recursos económicos, materiales e infraestructura para que la NEC funcionara, de acuerdo a los diseños, en la Lógica de Consumo. Lo que puede resultar más grave es que de muchas de estas cosas no se dieron cuenta los que operarían la nueva estructura, hasta que ésta se echó a andar. Fullan (1996) comenta que en muchas ocasiones, se pretende operar un cambio educativo con los recursos con los que ya se cuenta, lo que es irreal, es decir, si se quiere lograr un cambio es necesario ajustar los recursos para que éste se logre.

Lo administrativo

Fierro (2005) hace la advertencia de que los procesos, pedagógicos, políticos y administrativos están íntimamente ligados en el proceso educativo y que esto finalmente se

refleja en el aula, por lo que cuando se hace una investigación de esta naturaleza no se puede realizar el análisis desde uno solo de estos aspectos, del mismo modo demuestra la relación que guardan todas las lógicas propuestas por Ruiz.

En este aspecto, cuando las universidades del SUJ empezaron el diseño de planes de estudio no hubo una buena planeación administrativa, dado que primero fue contemplado todo lo académico, así que al revisar la parte administrativa ya había mucha presión para implementar la NEC y ya no hubo el tiempo suficiente para hacerla a fondo. Además se percibe que aunque en lo general los administrativos tenían buena voluntad, siempre prevalecieron en sus mentes los aspectos económicos que rigen la vida de estas Instituciones.

*“Durante la reunión con representantes de áreas administrativas se expresaron dudas sobre difusión de los planes de estudio y los prerrequisitos por área. También expresaron su preocupación por el pago a profesores y sobre la no adecuación de los sistemas para los nuevos planes de estudio y sus implicaciones. Sistemas no está listo y no han recibido solicitud formal para modificarlos”*

Acta No. 69 de la Comisión Ampliada. Enero, 2004.

*“Creo, que siempre ha habido un divorcio entre lo administrativo y lo académico, y no es exclusivo de esta universidad, los del área administrativa han tenido siempre en la mente la viabilidad de financiera económica, una NEC es más costosa, hicimos los estudios en costos y por supuesto que era más cara que lo que veníamos haciendo, en ese sentido hubo que ceder en muchas cosas que hubiéramos querido que se hicieran y que no se podían hacer por viabilidad financiera”*

B4

Este comentario resulta muy interesante porque parece que había algunos actores que sabían que no todo sería posible antes de que iniciara la fase de implementación, sin embargo dejaron avanzar al resto. Se cree que es porque se confiaba en que la NEC en sí misma daría más de lo que realmente podría ofrecer si estaba aislada, dado que no se podrían resolver los problemas administrativos y económicos que se estaban generando con la nueva propuesta curricular. Tal como lo señala Escudero (1985) cuando se refiere a que el profesor de manera aislada no puede lograr el cambio, por lo que es necesario tener el soporte institucional, así que había que modificar los sistemas administrativos, para que la propuesta curricular tuviera mayores expectativas.

Por lo tanto la mayoría de los entrevistados, que son los que diseñaron los planes de estudio y actualmente operan la NEC, han vivido muchos desajustes que inician, como se ha mencionado , con las indicaciones de que estos se diseñaran sin considerar los elementos económicos y administrativos, pues no hubo una previsión acerca de que eso sería contraproducente. Lo que provocó muchos problemas desde el inicio de la Lógica de Consumo.

*“Uno de los aspectos que a mí me pareció terrible fue que toda la parte administrativa, no se fue viendo como a la par, y que eso lo sabemos perfectamente bien, pues generó posteriormente infinidad de dificultades operativas, graves varias de ellas”*

A7

A este respecto Espeleta (2000) afirma que las cuestiones pedagógicas están al margen de las actividades propias de la gestión y que de estas últimas sólo se considera lo administrativo, pero además no tienen ninguna relación con lo pedagógico. Lo que puede observarse fue un desatino en el caso de la NEC, pues se hace referencia a que a las reuniones de la Comisión Ampliada estaba invitada el área de Planeación de la UIA-P, representados por Servicios Escolares y el área de Informática para ir viendo todos los aspectos administrativos de la NEC tanto de alumnos como de profesores. Sin embargo la participación de estos era prácticamente nula porque sólo se trataban asuntos académicos.

*“Uno de los problemas graves es que en la Comisión Ampliada, estaba participando la parte de planeación que en ese momento tenía servicios escolares y la parte de personal que era informática que forman la parte administrativa de la NEC, pero no hubo presencia del área de planeación en la propuesta, aunque estaban invitados, no participaban y las cuestiones que se hablaban eran académicas, pero faltó el saber si las propuestas eran viables o no administrativamente hablando”*

B1

Del mismo modo hay quien comenta acerca de que los administrativos no comprendieron del todo la NEC y que tampoco pretendían entenderla, lo que fue siempre un aspecto incómodo y la razón por la que se tuvo que estar en constante negociación con ellos.



*“Percibí que nunca el área administrativa alcanzó a comprender la NEC, no sé si porque era muy compleja, o porque no querían entenderla, o porque era más cara, porque era cambio de muchos sistemas, porque era más trabajo y más recursos”*

B4

Cuando se inició la implementación el primer paso fue la transición de alumnos del plan Sta. Fe II al plan NEC que se elaboró con la intención de favorecer a más muchachos con la nueva estructura curricular, sin embargo ya no fue posible como se había planeado, se llevó a cabo con algunos estudiantes y tarde se dieron cuenta que no se podía realizar porque una estructura estaba soportada por Acuerdos de Tepic y la otra por el 279; sacrificando los intereses académicos y económicos de varios estudiantes, además de haber generado más complicaciones administrativas.

En lo general se percibe que la implementación de la NEC ha sido muy complicada porque no se diseñaron los sistemas administrativos que respondieran a las necesidades de la misma, por lo que la propuesta curricular se tuvo que adaptar a los sistemas ya existentes, rompiendo con muchas buenas intencionalidades de ésta.

*“En el área de Servicios Escolares creo que... no es que todo haya sido así, pero no predominó la actitud de decir, **cómo hacemos posible la intencionalidad pedagógica para que se lleve a registrar a SEP y que funcione**, sino más bien, **cómo hacemos que lo que se está diseñando entre en las lógicas que ya tenemos nosotros establecidas y que la SEP nos admite**”*

B3

Por otro lado hay quien percibe que hubo un momento en que los actores administrativos se mostraron con buena voluntad para lograr que los procedimientos administrativos estuviera al servicio de lo académico confirmando lo que dice Fullan (2002) acerca de que el cambio empieza por las personas, sin embargo se cree que faltó visión para realizar la planeación de este aspecto en tiempo y forma, aprovechando esta circunstancia que no duró por mucho tiempo.

*“Los administrativos estaban en ese momento circunstancial, convencidos de que la administración se tenía que subordinar y resolver las necesidades académicas, pero eso duró poco tiempo”*

Este es otro aspecto que parece no tener sentido, pero que puede deberse a la falta de experiencia para el diseño de planes de estudio y la implementación de una nueva propuesta curricular. Puede decirse que se pecó de excesos de confianza, creyendo que con diseñar lo académico, la NEC podría lograr sus propósitos y que el soporte administrativo no se requeriría, lo que tuvo un duro revés sobre la marcha, así que es importante considerar lo que afirma Fierro (2005) cuando dice que lo pedagógico, administrativo y político están íntimamente relacionados en las instituciones educativas.

Por otro lado, Espeleta (2000) señala que las cuestiones pedagógicas se siguen concibiendo al margen de las materias propias de la gestión, además aclara que estos dos elementos coinciden de manera natural en el ámbito de la escuela, en donde la gestión tiene una débil noción en el terreno de lo administrativo y no se relaciona con los aspectos curriculares, sin embargo asegura que esta relación surge en la práctica cotidiana en circunstancias precisas y en condiciones materiales diversas en donde los actores organizan y desarrollan su actividad.

A partir de este apartado se pretende observar cómo se ha puesto en marcha la propuesta de innovación en el espacio aúlico, dado que es ahí donde se lleva a cabo la real práctica educativa, buscando comprender si efectivamente el cambio está cercano a las intencionalidades de la propuesta original o analizar las razones por las cuáles no se está llevando a cabo de este modo.

También se busca comprender qué aspecto de la micropolítica, el poder y el control de la vida institucional están presentes en esta fase y cómo éstas han favorecido u obstaculizado la propuesta en su fase de consumo. Del mismo modo es importante observar los sentimientos que los actores tienen acerca de la innovación, cómo la perciben y que comentarios hacen acerca de la misma. Otros aspectos que permiten observar el consumo es analizar cómo se perciben estos cambios en los estudiantes, lo que los actores mantendrían o cambiarían de la propuesta para observar si la consideran valiosa o no, o bien en qué

aspectos pueden hacerse ajustes, además de identificar si la propuesta de innovación está presente en el discurso institucional y cómo; pues estos elementos dan pautas de cómo realmente se está llevando a cabo el consumo.

### ***No podemos confiarnos que los que se planea se va a llevar a cabo***

Como lo señala Ruiz (2001) hay una conciencia de que una cosa es el currículum formal y otra es el real, así que muchos teóricos del currículum reconocen que existe una distancia entre lo que se pretende en el papel y lo que realmente sucede en la institución educativa. Es decir, en la puesta en marcha es donde se verifica si lo que se pretendía se ha logrado y en qué medida, es por esto que se hace necesario considerar al currículum como una práctica pensada y vivida, en donde los que echan a andar un proceso curricular, tendrán sus propias interpretaciones de la propuesta, sus creencias, inquietudes, concepciones, etc., que influirán en la implementación.

En general se reconoce que el planteamiento de la NEC es muy bueno, pero que ha habido la necesidad de hacer muchos ajustes en la implementación. Los desajustes de la implementación empezaron antes de que esta etapa arrancara, pues se elaboraron las tablas de equiparación entre el plan Sta. Fé y la NEC para la SEP, convirtiéndose en el primer obstáculo, pues había carreras que buscaban fusionar en una asignatura la teoría y la práctica, quedando dos o tres asignaturas de un plan en una sola del otro, lo que para esta Secretaría no era posible comparar.

Además hubo que hacer infinidad de ajustes a los planes de estudio. Por ejemplo, había topes para cursar el ASE y se han tenido que ir modificando pues no todos los alumnos pueden cumplir con estos, complicando la administración. Otro ejemplo es que nadie detectó que no se había creado el espacio curricular para el Seminario de Servicio Social que implica una parte fundamental en la formación de los estudiantes en la UIA-P, así que ya sobre la marcha hubo que hacerlo. También se hicieron muchos ajustes, sobre prerrequisitos, horas con docentes y horas independientes, dado que los coordinadores fueron percibiendo que como lo habían diseñado no era benéfico para el desarrollo del

conocimiento, empezando a dar mayor peso a los contenidos que a los procesos de los alumnos. En la Comisión Ampliada se mencionó en algún momento que trabajar bajo presión podría llevar a errores de este tipo, que podían no ser detectados en la revisión, y así sucedió.

*“Hubo cuestiones que no se consideraron como las de servicio social en donde todos los créditos son independientes, entonces el seminario de servicio social no tenía un espacio curricular en el que los alumnos estuvieran frente a clase, ni se podía pagar a los profesores, así que se tuvo que ajustar y yo creo que hasta el momento sigue habiendo ajustes”*

B1

Aunque en la Comisión Ampliada se habló de trabajar el tema del servicio departamental, nunca se trabajó a fondo, además desde etapas iniciales, se observaron resistencias; lo que en la fase de implementación afloró. Esto ocasionó un retroceso, pues hubo que hacer los reajustes necesarios.

*“Es importante ir concretando el servicio departamental. Se prevén resistencias pero es un asunto en el que hay que ser firmes e ir avanzando”*

Acta No.67 de la Comisión Ampliada. Diciembre, 2003.

Además se observa que hay una mala interpretación de las intencionalidades del ASE por quien lo opera, pues esta área pretende evaluar y sintetizar lo que el alumno ha avanzado, así como lo que le queda por avanzar y mejorar, todo esto sin hacer rígido el currículum, dado que no se puede perder de vista que se trata de un currículum flexible. Sin embargo hay quien pretende que los alumnos hayan cursado el cien por ciento del Área Básica para cursar su primer ASE para que estos no lleguen con desniveles, queda claro, que no se ha entendido qué es lo que el área de síntesis y evaluación pretende. Incluso hay departamentos que han forzado a los alumnos a cursar las mismas asignaturas al mismo tiempo, lo que es inconcebible con la flexibilidad curricular o bien, pagaron a profesores

para que “regularizaran” a los estudiantes que no habían cursado el currículum ideal\*. Esto para que todos tuvieran los mismos elementos al llegar a ASE I.

*“Creo que como candado ahora sólo tienen que cursen ARU, o sea IPU, y ya es el único candado y que tengan el sesenta por ciento cubierto del Área Básica, yo creo que eso lo hizo para facilitar al alumno que cursara el ASE, pero no le estoy viendo un resultado positivo, al contrario, yo les dije a los profesores, ahorita que se va a hacer una revisión de la NEC, sugieran que hasta que el alumno haya cubierto el cien por ciento del Área Básica, entonces sí evaluarle el ASE I porque sí, yo estoy viendo mucho problema en que vienen así los chavos (sube las manos de arriba para abajo, alternadamente), como toman sesenta por ciento disparate de todo”*

A4

También hubo quien estableció el primer ASE en segundo semestre cuando todos lo tenían en el tercero, ya en la práctica se observó que esto no era adecuado, ni pertinente para el proceso de los alumnos, así que decidieron moverlo. Del mismo modo se fue observando que el tronco común tenía buenas intencionalidades, pero hubo que sacrificar éstas, debido a que se perdían estudiantes que esperaban entrar a la formación profesional desde que ingresaban a la universidad. Por otro lado, se percibe que el Área Básica quedó muy cargada en créditos en lo académico, de tal modo que los alumnos estaban agotados y los padres molestos por lo que tenían que pagar, lo que desencadenó una mala experiencia del primer semestre de implementación de la NEC.

Además se percibe que la puesta en marcha y la parte final del diseño de los planes de estudio se traslaparon, pues no se habían terminado estos, cuando se inició la implementación porque se estaba retrasado con respecto al resto de los planteles del SUJ. Hay quien agrega que no se había acabado de resolver la parte administrativa cuando se echó a andar la nueva propuesta curricular.

Por otro lado, se piensa que faltó una visión a mediano y largo plazo, en donde se asegurara la implementación de lo que se había diseñado, lo que implicaba haber hecho un trabajo

---

\* Dado que hay un currículum flexible en la UIA, se establece un currículum ideal que determina una forma, que se considera la mejor, para transitar la formación profesional.

más intenso que el que se llevó a cabo en la fase de diseño. Sin embargo en la implementación se bajó la intensidad en la forma en que se venía trabajando, bajó el ánimo, bajó el nivel de compromiso y las cosas se enfriaron. Esto se considera normal, por alguno de los entrevistados, pues después de un trabajo tan intenso las personas empiezan a fijarse en otros proyectos, por lo que se piensa que faltó trabajar más el seguimiento del proceso de innovación en la Lógica de Consumo, siendo también éste un elemento de la Gestión. Además se observa una desilusión, sobre todo entre los profesores de asignatura al ver que la propuesta curricular propiamente se está dejando de lado, por lo que el profesor no ve reflejado su esfuerzo en ésta.

*“Me parece que los problemas comenzaron a suscitarse cuando comenzó la ejecución del plan; como un proceso de preparar a la gente, de capacitarlos, se pensó que podríamos hacerlo, exceso de confianza en el grupo por un lado, y por el otro lado, a mi me da la impresión, que faltó esta visión de mediano y largo plazo porque no podemos confiarnos que lo planeado se llevará a cabo tal cual, tienes que asegurarlo, de que se iban a cumplir los planes establecidos; creo que ahí se tuvo que haber trabajado, incluso, con mucho más intensidad ya en la ejecución, que en la planeación”*

A11

### ***El síndrome del conquistador***

Se trató de identificar qué aspectos afectaron a la NEC, como otro factor que permitiera entender lo que sucedió y si había factores de la Lógica de Gestión que hubieran afectado el proceso, así que se preguntó a los entrevistados sobre esto encontrando respuestas interesantes.

Los cambios de directores generales, en medio del proceso, es el factor que más afectó el rumbo de la propuesta curricular, desde la perspectiva de los entrevistados, dado que estos actores la conocían a fondo al haber participado en la fase de diseño conceptual, por lo tanto eran los líderes en la UIA-P de este proceso. Así que cuando se hacen estos cambios, se pierden los liderazgos y las intencionalidades de la NEC comienzan a diluirse al llegar nuevos personajes que desconocen las razones por las cuales se habían hecho las cosas, así como las formas en que la Institución se mueve, dado que la mayoría de ellos eran de reciente ingreso en la UIA-P. También se hicieron cargo de la NEC algunos actores que son

reconocidos en la institución como aquellos que venían resistiéndose a la propuesta curricular. Así que no se cumple con lo mencionado por Fullan (2001) cuando dice que los cambios de los directivos de una institución educativa deben pensarse en función de la propuesta de innovación más que en intereses políticos, para que el proyecto tenga tiempo de ser comprendido, mostrando como los asuntos de la micropolítica afectan los procesos de cambio educativo en función de mantener el control de la institución.

Del mismo modo Ball (1987) deja claro que el control por la organización provoca luchas y confrontaciones entre grupos que pocas veces consideran el proceso de innovación, así que se piensa que los cambios en puestos altos, desencadenaron mucha tensión en las relaciones dentro de la Universidad y en el propio proceso de la NEC, pues estos nuevos actores han hecho modificaciones de fondo en la estructura organizacional, en personas y por su puesto en el propio proyecto de innovación. Finalmente se piensa que los actuales operadores de la NEC y responsables de la misma; la administran pero no la conocen.

*“Yo creo que el cambio concreto de la DGA, como todo cambio, yo lo entendería, la persona que entró desconocía esto, entonces le costó un rato entender de qué se trataba y verle el valor, y en ese ratito que tardó en entender sí hubieron muchas barreras, creo que después ya se entendió el proceso, se entendió todo, y entonces se están dando ciertas facilidades, pero es muy rígido”*

A1

Además se comentó insistentemente que hubo mucha rotación de actores en todos los niveles, siendo los más notorios los de coordinadores, es decir, en varios de los programas académicos los coordinadores que diseñaron los planes de estudio no estuvieron en la parte conceptual que fueron construyendo en los departamentos y los que operan actualmente, no son los que diseñaron los planes de estudio, incluso entre estos hay muchos nuevos actores que no tienen la historia, ni han recibido formación. Nuevamente Fullan (2001) comenta que es necesario crear significados del cambio educativo entre los académicos para que estos no se sientan confundidos, frustrados, ansiosos y abandonados; mientras que Ball (1987) afirma que la innovación adquiere legitimidad a través de las definiciones que construye el propio grupo porque se trata de un fenómeno cultural que los actores recién

llegados no pueden comprender a no ser que sean debidamente formados y apoyados para su inmersión en ésta.

Realmente son muy pocos los coordinadores que han estado en todo el proceso. A esto puede agregarse que se percibe que no hubo un buen cambio de estafeta entre un coordinador y otro, lo que hizo que no hubiera continuidad en el proceso, hay quien menciona que no hubo una administración del conocimiento, ni una sistematización sobre cómo se iba avanzando, además de que en la UIA-P prevalece la “cultura del conquistador”, por lo que al llegar un nuevo personaje a un puesto ignora todo lo que ha hecho el anterior, provocando que no haya ilación en los procesos y en caso de la NEC que toda la propuesta pierda su sentido, tal como lo menciona Brovelli (2000) cuando afirma que otra característica de las instituciones educativas es la diversidad de metas más que el consenso de las mismas.

*“No había un sistema, como le llaman ahora, de administración del conocimiento, que nos permitiera como ir poniendo allí, almacenar, clasificar, incluso poner las lecciones aprendidas, a mí, cuando yo entregué la carrera, nadie se sentó a recibírmela, no hubo nadie al que le dijera, **mira, esto era lo que se buscaba, esto era lo que se pretendía con esos cambio, nadie.** Creo que en la universidad hay el síndrome del conquistador, **llego al nuevo puesto y todo lo que estaba antes hay que enterrarlo, no sirve, oye, esto es rescatable, no vamos a empezar de nuevo,** entonces, todo lo enterramos, lo aplanamos y empezamos a construir sobre de eso, creo que eso en definitiva, fue un desastre, eso fue ya lo que rompió lo poco que quedaba”*

A2

Por lo tanto se reconoce otro aspecto de la Lógica de Gestión a considerarse en un proceso de cambio educativo, se refiere a que si es necesario que un directivo de cualquier nivel abandone el proceso y tenga que ser sustituido por otro actor, haya una entrega del puesto, ilustrando al nuevo responsable sobre el punto contextual e histórico en que está recibéndolo para darle la mayor continuidad posible al proceso.

Sin embargo en las actas de la Comisión Ampliada se observa que se diseñó un espacio virtual en donde se fueron almacenando los avances de los programas que ya habían sido aprobados y otros insumos como los trabajos sobre el análisis de las profesiones, aunque



sólo tenían acceso algunas personas para asegurar que la información no fuera alterada. Se cree que el nuevo coordinador pudo haber solicitado al responsable de este espacio la posibilidad de obtener su programa, pero por lo que dicen los entrevistados, algunos de ellos no sabían de su existencia. Del mismo modo hubo una persona responsable en la Biblioteca de la Institución para que organizara toda la información que se iba recabando, para consulta de los usuarios, con excepción de las propias actas de la Comisión Ampliada.

*“El drive U contiene los archivos de las licenciaturas. Tienen acceso a éste los miembros de la comisión”*

Acta No. 80 de la Comisión Ampliada. Abril, 2004.

Siguiendo con los coordinadores se observó, que estos actores además de estar involucrados en el diseño de los planes de estudio, seguían con sus cargas habituales de trabajo, lo que no permitía que tuvieran todo el tiempo para pensar en la propuesta curricular, o bien, iban diseñando en sus “tiempos libres”, lo que también contribuyó al agotamiento. Por lo tanto no se previó, tal vez por la falta de recursos económicos, que hubiera personas que soportaran el trabajo administrativo que los coordinadores venían realizando y que no podía detenerse, pues también es necesario considerar que los procesos en una institución educativa no paran y como en una carrera de relevos, un corredor debe alcanzar a su compañero para entregarle la estafeta, mientras que el otro lo va esperando para obtenerla.

*“Porque también los tiempos de la universidad, teníamos encima esto, pero no dejabas de cargar grupos, seguía el ritmo, y las complicaciones porque mientras ya estábamos abriendo las materias del área básica, nos decían, **es que administrativamente esto no se puede**, entonces había que resolverlos sobre la marcha, y eso era un desgaste”*

A10

Otro aspecto interno que afectó en demasía a la NEC fue el desmantelamiento del Centro de Procesos Educativos, pues se dejó en desventaja al área que tenía la tarea de cuidar que la NEC se implementara debidamente, quitándole el poder que debía tener para mantener un diálogo horizontal con el área académica y convirtiéndola en un área de servicio. Esto da evidencia de que los aspectos oscuros de la organización escolar afectan cualquier proceso,

así como las decisiones que se toman desde la micropolítica para mantener el poder y el control, como lo menciona Ball (1987).

Furlán (2000) comenta que a veces los intereses y comportamientos de los actores de una comunidad educativa no convergen con la propuesta de innovación y que con frecuencia esto crea conflictos de diversa índole. Es así como los entrevistados piensan que desde el principio la NEC no fue bien acogida y se cree que pudo ser por dos razones, la primera que no todos en la UIA-P quedaron convencidos del diseño conceptual después de todo lo que se había trabajado en este plantel para llevarlo al SUJ; mientras que otros no estaban interesados en hacer cambios tan radicales, por lo que se piensa que al interior había quien detenía constantemente el proceso.

*“Lo que más afectó fue la actitud propia de la gente de la universidad, de los que somos de tiempo, si yo tengo una actitud apática, frente a los nuevos programas de la estructura, no puedo entusiasmar a mis profesores, y ellos son la base para que la transformación suceda, de entrada, ese sería como el principal suceso interno, no creernos, la apatía frente a esto”*

A5

Por otro lado, Fullan (1996) asegura que un contexto laboral hostil que no brinda apoyo a sus profesores y además desconfía del proceso de cambio educativo, no favorecerá estrategias de desarrollo de los docentes adecuadas a la innovación, condenando a ésta al fracaso. En el caso de la NEC se cree que el profesor de asignatura no recibe una compensación proporcional por lo que trabaja, y no se hace referencia a la parte económica sino a lo que algún entrevistado llama *“los intangibles”*, es decir se refiere a estos motivadores que hacen que los docentes se involucren cada vez más y mejor con la propuesta curricular.

*“Los intangibles de ser profesor en la Ibero, es decir, hay muchos intangibles como, el que sienta que la institución confía en él, el que sienta que la institución aprecia su trabajo, porque por el tiempo se mandaron todos los mensajes al revés, **la institución desconfía de ti, por eso tienes que poner tu huella, la institución a veces valora tu trabajo, pero a veces no**, porque en muchos discursos se decía que estábamos muy mal, que mal, que mal, y que mal, entonces, esos son intangibles que también recibe, entonces recibes poco de la institución”*

Además se observó que el diseño conceptual de la NEC no responde a los criterios de la acreditadoras y certificadoras, por lo que desde el inicio de la fase de diseño de planes de estudio, hubo programas que se tuvieron que ajustar a los indicadores de éstas sacrificándose aspectos centrales de la propuesta; igualmente muchas de sus intencionalidades no quedaron plasmadas en los formatos de SEP por ser estos muy reducidos para lo que se pretendía lograr.

*“En el caso de planes de estudio que tienen una certificación que no se desea perder, los planes no variaran mucho”*

Acta No. 47 de la Comisión Ampliada. Junio, 2003.

Se asegura que en algún momento se hizo cargo de la dirección de Servicios Escolares una persona que no estaba convencido de la propuesta curricular, afectando muchos procesos de la misma. Entre otros, el plan de transición de alumnos, así como programas que fueron aprobados en SEP que no eran los elegidos para su envío en la UIA-P, entre otras cosas.

Igualmente, se menciona que cuando se inicia la fase de implementación, comienzan a darse cuenta que hay cosas que administrativamente no son operativas y que tuvieron que ir resolviendo al momento, lo que hizo el trabajo muy desgastante. Se observa que muchas cosas se pudieron resolver por la buena voluntad de los actores, pues se veía que el problema era de todos, sin embargo en muchas ocasiones fue a costa de las intencionalidades de la NEC o con un alto costo económico.

Por otro parte, se percibe que existe una tensión institucional entre la tradición o lo que ya se venía haciendo y la innovación, pues los entrevistados comentan que ahora hay la tendencia de volver todo como estaba antes de empezar el proceso de la NEC, porque hay mucha gente que descalifica la propuesta.

Todos estos aspectos de la gestión del currículum que no fueron atendidos, han repercutido de una u otra manera en la Lógica de Consumo. Lo que ahora predomina entre quienes

operan la NEC es un total desconocimiento y por lo tanto incomprensión de la propuesta curricular, generando una serie de problemas administrativos, así como una lucha por el poder y control que han ocasionado un total caos en esta Lógica.

### ***La NEC ha perdido fuerza en el discurso***

Del mismo modo se preguntó a los entrevistados acerca de cómo perciben el discurso institucional actualmente en relación a la NEC tratando de identificar si ésta sigue siendo una prioridad para las autoridades y los miembros de la comunidad universitaria, pues como lo señala Kemmis (1988) es pertinente estudiar el discurso, para entender el contexto y las circunstancias históricas en que se está desarrollando el currículum.

<b>Matriz Valorativa sobre el Discurso Institucional</b>	
La NEC sigue en el discurso	
Continúa en el discurso	<b>1</b>
No continúa en el discurso	<b>4</b>
Sigue en el discurso pero con la intención de modificarla	<b>5</b>

Tabla 11: Sistematización sobre la percepción de los entrevistados acerca de la continuidad de la NEC en el discurso institucional

Además según Granja (2000) analizar las percepciones que tienen los actores acerca del discurso institucional permite reconocer los elementos que marcan la vida de la organización escolar, deja al descubierto el tipo de relaciones que se están dando, manteniendo identidades y ofreciendo posiciones que tienden a ser inestables de acuerdo al discurso que circula dentro de la escuela.

La tabla 11 muestra, que la NEC ha perdido su sentido dentro de la UIA-P, ya no son las personas que la diseñaron las que actualmente la están operando, y lejos de comprenderla y ver sus beneficios, han vivido lo complicado de su operación. Es importante aclarar que esto se debe a que las acciones de la Lógica de Construcción y Traducción no fueron consistentes con las de la Lógica de Gestión, dando como consecuencia una Lógica de Consumo complicada y desarticulada.

*“Hoy oigo un discurso que me parece... uso del desconocimiento, pues se dice que hay que evaluar pero sin comprender cabalmente la NEC anterior”*

B2

La misma tabla muestra que para varios de los entrevistados la NEC ya no está en el discurso, o bien está pero con la intención de modificarla. Algunos opinan que está más en el discurso institucional y otros observan que está más dentro de los departamentos. Casi todos coinciden en que ahora se habla de una nueva versión de la NEC.

*“Yo creo que la NEC ha perdido fuerza en el discurso, o sea hace mucho tiempo se hablaba mucho de la NEC, y ahorita ya nadie habla de eso, y ahorita todo el mundo habla de que ya viene otro diseño”*

A1

*“Sí lo escucho en el discurso sobre todo el de la DGA, en donde sí se ha apostado mucho para ello, pero ya en el discurso como departamento, como coordinación, no, sí se le da, por supuesto, un nivel, pero no más allá”*

A9

Hay dos comentarios que parecen interesantes uno se refiere a que la NEC se mantiene en el discurso porque de pronto no se le puede decir a la Comunidad Universitaria que tanto trabajó en la NEC que ésta ya no está dentro de las prioridades institucionales; y el otro hace referencia a que existen espacios de la Institución donde no es pertinente hablar bien de la nueva propuesta curricular porque no se es bien visto.

*“Poco a poco ha ido cayendo en ese discurso, todavía con la estafeta de NEC, aunque me da la impresión de que no”*

A12

*“O cuando la mayoría no quiere saber de la NEC, o cuando son pequeñas islas donde tú compartes, pero sales y no lo reconoces porque hay ciertas estructuras donde tú no puedes hablar bien de la NEC, porque entonces inmediatamente, eres como focalizado, y éste qué”*

A10

Estos comentarios indican que se están cuidando las formas pero no así las intencionalidades académicas de los procesos de la UIA-P, además de que se observa que se está ejerciendo un control para que la NEC con su propuesta original deje de existir, ocasionando ciertos conflictos como lo señala Ball (1987), y encaminando los aspectos de la Lógica de Gestión para que la NEC cambie su rumbo. Por lo tanto la NEC está en el discurso institucional sólo para cambiar sus intenciones originales.

### ***Cambió nada más el nombre***

En todo momento se consideró que la NEC es un currículum crítico, Torres (1991) dice que este tipo de currículos no sólo se interesa en seleccionar contenidos, sino que está interesado en cierto tipo de estrategias pedagógicas que favorecen el desarrollo de la criticidad de los alumnos.

Ya se ha dicho que las estrategias pedagógicas no fueron modificadas, incluso se comenta que los profesores que participaron en el diseño de planes de estudio, no hicieron mucho por modificar dichas estrategias. Además se observaron muchas diferencias entre las prácticas docentes de un departamento y otro, por lo que se afirma que la falta de una modificación cultural en el contexto institucional que permitiera resignificar o enriquecer la práctica docente para que la NEC llegara a las aulas, no fue logrado por los múltiples factores que ya se han venido mencionando, aspecto que según Fullan (1996) es de suma importancia para los procesos de cambio educativo.

*“A nivel docente seguimos exactamente igual, cambió nada más el nombre, no cambiaron las formas, ni el fondo”*

A5

En cambio, hay quien identifica a un grupo de profesores comprometidos que va tratando de modificar sus estrategias pedagógicas y busca apoyos para obtener bases que les permitan lograr esto, también se aprecia que son los docentes que sólo se dedican a esta actividad. Sin embargo se reconoce que hay otros que no tienen ningún interés al respecto,

tal vez por su labor profesional. A pesar de esto se menciona que los alumnos han disminuido sus quejas lo que le indica que los profesores han mejorado en sus prácticas aunque sea un poco.

*“Sí siento que el profesor sí está interesado de pronto en... es que también es un grupito, no puedo decir que todos los profesores, pero sí están trabajando en saber cómo le hacen para cambiar la forma en cómo hacen su práctica”*

A4

Se dice que la NEC sirvió para renovarse, pero se cree que no bastaba con que la Universidad lo quisiera que se requería del compromiso de los profesores y del trabajo colaborativo entre estos, aspecto que señala Fullan (1996) y que debió haberse trabajado dentro de la Institución. Además se cree que faltó ofrecer estrategias didácticas a los profesores para que estos se pudieran desempeñar en la NEC, aspecto que ya fue revisado.

Existe una percepción generalizada de que no hubo cambios significativos en las metodologías de enseñanza de los docentes, lo que parece comprensible después de que el proceso de formación de profesores no estuvo en la línea de la NEC, que no hubo un seguimiento que permitiera observar cómo se desempeñaban los docentes, además no se formó al personal nuevo, ni de tiempo, ni de asignatura, igualmente no se trabajó para elevar el nivel de compromiso del cuerpo docente, no se favorecieron estrategias colaborativas para que estos pudieran sentirse más seguros dentro de la innovación, además de que la cultura institucional no se transformó suficientemente hacia la propuesta de cambio educativo.

Es rescatable la mención acerca de que hay un grupo de profesores interesados y comprometidos, todo parece indicar que caminan solos y que no reciben apoyo de sus coordinaciones. También es importante decir que hasta el periodo de primavera 2009, se inició la impartición de cursos para docentes en función de la NEC. Igualmente ya se ha comentado (Fierro, 2005) que el cambio educativo no sólo puede depender del actuar profesor, sino que requiere de todo el respaldo institucional para lograrlo.

## ***Se fueron para atrás***

Se consideró importante cuestionar a los entrevistados acerca de su percepción sobre el impacto de la NEC en los estudiantes ya que Kemmis (1988) afirma que el proceso curricular inicia en las circunstancias en que es concebido, pero termina en los efectos que éste ha generado en los alumnos.

La mayoría de los entrevistados comenta que sí han percibidos diferencias entre los alumnos de un plan y otro, a pesar de todo lo que en estas páginas ya se ha dicho acerca de lo que se dejó de hacer o se obvió en las fases de construcción, gestión, traducción y consumo de la NEC. El elemento más mencionado sobre dichas diferencias fue la criticidad, también se menciona la apertura y la disposición al trabajo.

*“Si emocionalmente distintos, la carga de trabajo era más cuestionada por los de Sta. Fe que por los de la NEC, porque, porque entran con una carga muy fuerte, de trabajo, de lecturas, de análisis, de reportes, de cuestionamientos de reflexión, entonces si metes a los de Sta. Fe en eso cuestionaban mucho”*

A3

Sin embargo llama la atención que hay quien comenta que no hubo un ritmo constante en sentido ascendente, sino que al aumentar los semestres cursados se nota una caída, esto puede deberse a que la implementación de la NEC fue teniendo sus desajustes a lo largo de su puesta en marcha, así como los cambios que se generaron en los puestos claves le dieron un giro y tal vez un freno a la propuesta.

*“Cuando recién arrancó la NEC yo daba clases en cuarto semestre, la primera generación NEC que me llegó me dejó impresionado de lo que los alumnos sabían en cuarto semestre, de acuerdo a lo que percibía de mis alumnos en los años anteriores. Sabían muchas cosas en cuarto semestre, una claridad de muchas cosas y un manejo de procesos. Pero los mismos alumnos, no todos, los tuve el semestre pasado, y se habían venido para abajo, eso sí como que me desmotivó, porque en cuarto yo decía, **la NEC se está logrando** y llegan a séptimo y veo que se fueron para atrás”*

B4



A pesar del nivel de criticidad que se percibe en los estudiantes NEC, hay quien afirma que tienen otras carencias como la falta de herramientas metodológicas para la elaboración de sus trabajos universitarios, a pesar de que en las actas de la Comisión Ampliada se refleja que este aspecto se fue cuidando.

*“Cuando les dejo trabajos a los de la NEC, les cuesta mucho trabajo, articular, armar un trabajo, desde un índice, una introducción, unas conclusiones, etc., les cuesta mucho esa articulación del trabajo porque no se tienen los elementos metodológicos”*

A9

Igualmente se nota, que aquellos que mencionan que no hubo cambios, son aquellos que se han mostrado más resistentes ante la NEC, por ser docentes de corte más tradicional o porque son más nuevos en la UIA-P, entonces se cree que se basan en otros criterios para establecer estas diferencias, como lo menciona Fullan (1996) muchas veces los docentes se resisten porque tienen dudas o bien están en desacuerdo con la propuesta, dado que tienen sumamente arraigados sus formas de hacer las cosas, ya que la profesión docente está llena de creencias que son difíciles de modificar.

### ***Fue un proceso tortuoso, difícil***

Al dialogar con los entrevistados, en varias ocasiones salió en la conversación, cómo se observaban los ASE's ahora, y en las actas de la Comisión Ampliada se encontraron elementos que le daban sentido a estos comentarios, por lo que se decidió agregarlo en este apartado en el que se analiza cómo se percibe ahora al ASE.

Desde la Comisión Ampliada siempre hubo la percepción de que el diseño del ASE se tenía que realizar entre personas de los departamentos y los centros para garantizar que sus intencionalidades permanecieran en el Consumo. Sin embargo, ya estaban por arrancar la implementación de la NEC y no se había realizado el diseño de esta área, ni se habían establecido los lineamientos institucionales para el mismo.

*“Se comenta que ya hay que empezar a pensar cómo se va a organizar esta área porque ya van a empezar a operar los planes”*

Acta No. 114 de la Comisión Ampliada. Junio, 2005.

Sin embargo, a través del análisis de las entrevistas, se fue percibiendo que cada departamento ha trabajado el ASE de una manera muy diferente y que cada uno tiene un concepto distinto de esta área, pues algunos creen que no hay un “núcleo integrador” que oriente hacia dónde debe avanzar el ASE, esto debido a que el documento de Intencionalidades del ASE que define la forma y el fondo de la misma, así como los elementos mínimos que todos los diseños deben contener, fue construido por Gestión Curricular y los enlaces, cuando la NEC ya se estaba implementando, habiendo una pobre difusión de dicho documento; mostrando que éste es uno de los muchos elementos que se construyeron con prisa cuando ya se había echado a andar la NEC. Esto mismo era un temor de la Comisión Ampliada, que posiblemente no se trabajó con el debido cuidado.

*“Todavía no han quedado claros muchos aspectos del ASE. Cada coordinador tiene sus ideas pero estas deben ponerse en común en la comisión”*

Acta No. 119 de la Comisión Ampliada. Julio, 2005.

Ya se ha dicho que una nueva función en los departamentos fue el responsable de ASE, quien fue abriendo brecha para el diseño y la implementación de dicha área. Después se conformaron pequeños equipos, respaldados por la academia del Área Básica. Estos equipos revisaron a fondo los documentos de la NEC para entender lo que el ASE buscaba, teniendo muchas confusiones, sin embargo fueron avanzando. Cuando lograban diseños concretos los presentaban a sus departamentos en donde se tomaban las últimas decisiones, por lo que se considera que éste, fue un trabajo colegiado.

Alguno de los entrevistados mencionan que en sus departamentos se han hecho muchos esfuerzo para el diseño de ASE y que ha transitado por muchas etapas, entre otras cosas porque los profesores, sobre todo de asignatura no lograron entender la intencionalidad del proceso, así que no colaboraron para que esto se lograra. Además se dice que hay quien iba muy adelantado en el trabajo y cuando implementaron el ASE no fue revisado por nadie y

por lo tanto no recibieron ningún tipo de retroalimentación, así que llegó el momento en que tuvieron que hacer un alto e incluso retroceder.

*“El ASE que fue clave, que era un área clave, sí se desarrolló colegiadamente y departamentalmente, fue un proceso tortuoso, difícil, en el que hubo muchas negociaciones entre nosotros, etc. pero salió un producto muy bueno”*

A2

Hay quien comenta que los diseños de las asignaturas de ASE se iniciaron tarde por el trabajo absorbente que había representado el diseño de planes de estudio, así que decidieron trabajar una metodología en particular que fue propuesta por uno de los coordinadores, no todos los docentes estaban preparados para esto, así que se reconoce que una y otra cosa provocaron mucha improvisación y que los alumnos se daban cuenta de eso.

Por otro lado alguien agrega que la forma en que se diseñó inicialmente el ASE en su departamento le gustaba dado que se calificaba más el proceso que el producto y ahí no importaba si el alumno ya había visto una cosa o la otra, además de que se le solicitaba al alumno su portafolio como evidencia de sus avances, pero cuando llegó el nuevo director pidió que se cambiara el ASE, quitó la estrategia que se estaba trabajando, confirmando el supuesto del “síndrome del conquistador”.

Alguno de los responsables de ASE aseguran que coordinan las acciones del ASE, sin embargo no tiene voz ni voto, por lo que finalmente hacen lo que los coordinadores les piden, por lo que comenta que el ASE no ha terminado de quedar claramente definido en este departamento. Se ha percibido que en la primera fase se trató que los diseños de ASE cumplieran con lo establecido en los documentos de la NEC, sin embargo hubo coordinadores que no se comprometieron, esto complicó seguir con el proceso. Se percibe que hay personas que continúan trabajando en esto pero el resto está un poco paralizado al respecto.

*“Coordino el ASE pero no tengo mucha voz ni voto, finalmente hago lo que los coordinadores quieren, entonces los coordinadores sugirieron que como había cinco o seis materias iguales en las seis carreras, que*

*se hicieran módulos y que el alumno recorriera esos módulos y se evaluara en cada módulo, pero finalmente no había un trabajo, de los seis módulos, ni había una conexión entre los seis módulos”*

A4

Otros de los entrevistados, aseguran que en sus departamentos no hubo un grupo diseñando el ASE sino fueron diseños personales, aunque sí reconoce que las propuestas fueron presentadas ante los académicos del departamento con la intención sólo de informar. Alguien más menciona que durante la implementación del ASE I se tuvieron que ir haciendo muchos reajustes pues los estudiantes presentaban muchos desniveles porque no habían tomado las mismas asignaturas. Así que se trató de que los alumnos tomaran las mismas asignaturas con la consecuencia de una enorme resistencia de los estudiantes para hacerlo. Ball (1987) afirma que los profesores en el momento de la implementación están solos en el aula aplicando nuevas estrategias y bajo la mirada severa y crítica de los alumnos que no fueron consultados sobre la innovación, por lo tanto la comprenden poco y muestran resistencia.

Otro más de los entrevistados considera que el ASE no fue una buena decisión en su departamento y cree que es importante que haya examen profesional para garantizar que los estudiantes están listos para salir al mundo laboral y aunque reconoce que ésta es una práctica que ya no se está realizando, afirma que se puede solventar con trabajos escolares que den evidencia de esto y afirma que él lo está haciendo ya en el ASE III, mostrando que las intencionalidades del ASE se han quedado en el olvido y que cada quien lo opera según su criterio. Esto confirma lo que señala Serrano (2002) cuando afirma que las nuevas tendencias de evaluación deben modificarse primero por los profesores, pero también por la institución educativa, los alumnos, los padres de familia y la sociedad en general para que éstas logren su transformación.

*“Yo creo que como toda institución universitaria, nuestro producto final es un alumno, y sí, yo sí considero que se debe hacer un examen profesional, sustentarlo, claro que entramos en una situación donde las escuelas ya no hacen todo ello, pero podemos solventarlo internamente con trabajos o actividades escolares que pueden rendir en ello, yo lo estoy haciendo con mis alumnos de ASE III”*

A9

Para otros entrevistados el diseño del ASE I está muy bien, pero se tienen muchos problemas en su implementación, sobre todo de tipo administrativo. Para el ASE II, en cambio, los trabajos ya son más disciplinares por lo que hay menos tensiones y se reconoce que buscan que sea un momento festivo en el departamento y en la institución en general. Hasta el momento de hacer este trabajo de campo, se afirma que el ASE III está en su fase de diseño, sin embargo están considerando elementos del Servicio Social y las prácticas profesionales para el último proyecto, como lo indica el documento de intencionalidades del ASE, se afirma que aún no ha sido implementado.

Igualmente se percibe que los ASE's fueron bien aceptados, sin embargo se reconoce que se diseñaron tarde y no se sabe en realidad hasta dónde lograron efectivamente sus intencionalidades. Otro comentario interesante es que se cree que no todos los coordinadores han comprendido el concepto de ASE, hoy la usan para meter contenidos de una asignatura que sienten coja, a otros les sirve para integrar y sólo algunos le están dando su verdadero sentido.

Se percibe que el portafolio que debió jugar un papel importante en el desarrollo del proceso del ASE, ha quedado en el olvido, pues el área encargada de arrancar este proceso con los alumnos no lo comunicó como debía, nadie le da seguimiento a dicho proceso, no ha sido comprendido por los estudiantes, así que cuando los muchachos llegan al ASE no cuentan con esta herramienta para su proceso de síntesis y evaluación.

Algunos comentarios dejan ver que las intencionalidades del ASE no fueron claramente comprendidas, pues en una propuesta curricular flexible, no se puede esperar que todos los alumnos vayan al mismo ritmo o estén en el mismo nivel y justamente eso es una de las cosas que el ASE pretende, que cada estudiante puede verificar cuáles han sido sus avances, así como qué es aquello que le queda por avanzar o mejorar. Los comentarios indican que los diseños de ASE están contruidos para que el alumnado camine linealmente, lo que se opone a las intencionalidades de la NEC. A pesar de todo esto se percibe que el ASE es uno de los elementos de la NEC que mejor se han logrado.

### ***Reforma curricular truncada***

En este apartado, se trata de observar si los entrevistados, en lo general, creen que le NEC se ha logrado o no. Así que varios de los entrevistados perciben que hay aspectos de la NEC que abrieron nuevas pautas en la vida académica a la UIA-P, como el cambio de visión de centrar los procesos en la enseñanza al aprendizaje, que se cree se reflejaron en el diseño de las guías y las carátulas, además de que las competencias han abierto una nueva perspectiva y se menciona que se ha avanzado sobre la búsqueda de la autonomía que los estudiantes han ido logrando. Sin embargo se percibe que la mezcla de competencias, dimensiones y áreas no es algo que haya quedado claro para los actores del proceso.

*“Creo que las guías sí lograron reflejar un tránsito más al aprendizaje de los chicos, a otra perspectiva de la docencia en donde el profesor ya no es un repetidor, creo que eso se logró bastante hasta donde logro ver”*

B2

Por otro lado, hay quien cree que la NEC no se ha logrado debido a la mala comunicación que hubo entre la Institución y los departamentos, quedándose muy por debajo de lo que se esperaba, sólo a nivel de discurso sin llegar a ser una realidad, a pesar de los esfuerzos que hicieron los responsables de la NEC en el plantel para que ésta fuera debidamente socializada. Además se percibe que no hubo una conciencia a nivel institucional de cuál era el cambio real que se tenía que haber dado. Finalmente se cree que la NEC es inviable, administrativa, logística y económicamente hablando.

*“Lo que yo te puedo decir es que se ha quedado en un 20% o 30%, la idea principal no se ha llegado a tratar, digo por eso, desde toda la universidad no se tiene como esa conciencia de cuál es el cambio real que se tenía que haber dado. Es un poco más en el discurso, porque en la realidad no se está dando”*

A5

Otros más mencionan que el proceso de la NEC ha valido la pena porque ha permitido construir una Institución diferente, hablando positivamente. También se dice que hay elementos de la nueva propuesta de los que habría que sentirse orgullosos porque otras

instituciones ni siquiera los consideran, por lo que se cree que las intenciones eran buenas y que la línea que se sigue es la correcta.

*“Tal vez no hemos dado en el clavo, no hemos ajustado todas las tuercas, pero yo creo que la línea es la correcta, que es por ahí, tal vez no hemos encontrado la manera; pero desde esa dimensión de lo social, creo que la universidad puede sentirse orgullosa de que propuso algo, hay otras universidades a las que no les importa y aquí nos importó, y nos desgastó, pero le buscamos, eso tiene que ser altamente valorado”*

A10

Finalmente hay quien se refiere a esta experiencia como “la reforma curricular truncada” o el “intento fallido”, pues se tiene una clara percepción de que muchas cosas se distorsionaron en las fases previas a la implementación. Sin embargo se tiene la esperanza de que algunas otras hayan quedado en el interés de los actores del proceso.

*“Pensé el término como de reforma curricular truncada, porque pensé qué había pasado, y yo creo que no hasta el momento en que se echó a andar, cuando dijimos, **en este agosto empieza**, sino desde antes empezó a haber muchos elementos que distorsionaron. Pero yo quiero pensar que de cualquier forma algo quedó, algo ha ido quedando de impacto y de hacer las cosas diferentes”*

B3

En esta respuesta se percibe un dejo de nostalgia por las cosas que no se han logrado. Hay una perspectiva mayoritaria de que la parte de la NEC que buscaban cambiar de una visión centrada en la enseñanza a una visión centrada en el aprendizaje es lo que mejor se ha logrado y lo que mejor ha quedado en el interior de los actores sobre lo que es la NEC.

Sin embargo la mayoría percibe que la NEC no se ha logrado, algunos dejan ver que el decline inició desde antes de su implementación y otros perciben que empezó a decaer justo con la puesta en marcha. Llama la atención el comentario que se refiere a que hay que sentirse orgullosos por proponer cosas que otras instituciones no tienen en sus imaginarios como es la Dimensión de Articulación Social y lo que ésta representa.

### ***Todo el concepto es valiosísimo***

Este cuestionamiento se planteó para identificar lo que los entrevistados consideran que es valioso de la propuesta de cambio y por eso la mantendrían, buscando algunas razones por las cuales la innovación pudo no haber funcionado, encontrando cosas realmente sorprendentes.

<b>Matriz de Valoración sobre lo que se conservaría de la NEC</b>	
Lo que dejarías de la NEC	
La propuesta de la NEC como tal	<b>7</b>
Los ASE's	<b>2</b>
Los desafíos	<b>1</b>
Que es nueva	<b>1</b>
La posibilidad de participar en los ARU's	<b>1</b>
La asignaturas profesionalizantes	<b>1</b>
Sólo las competencias	<b>1</b>
La visión del aprendizaje centrado en el alumno	<b>2</b>

Tabla 12: Sistematización acerca de lo que los entrevistados conservarían de la propuesta curricular si tuvieran la responsabilidad de modificarla

A esta pregunta respondieron once de los entrevistados como se observa en la tabla 12, varios de ellos dieron más de una respuesta para decir qué rescatarían de la propuesta curricular. De manera muy interesante se observa que para muchos de estos es valiosa la parte conceptual de la NEC pues la mayoría de ellos respondió que rescataría esto, a pesar de lo que se ha dicho en otros apartados de que es utópica o que es inviable operativamente hablando. Lo que refleja que se reconoce valor en los elementos centrales de la nueva propuesta y la forma en que estos se mezclan.

*“Todo el concepto, así, todo el concepto es valiosísimo, es poderoso y yo creo que es algo por lo que vale la pena invertir tiempo, esfuerzo, etc. Yo eso lo rescataría”*

A2

Otros rescatarían de manera particular, algunos elementos de la NEC como los ASE's, la visión del aprendizaje centrado en el alumno o las competencias. Algunos más mencionan



otros aspectos como los desafíos que no son propiamente elementos de la NEC pero que de alguna manera la soportan. Del mismo modo se habló de que se mantendría el hecho de que los departamentos hayan tenido alguna participación en el diseño e impartición de las asignaturas de ARU. Por otro lado hay quien le da importancia a las asignaturas profesionalizantes considerando que los alumnos llegan a la universidad en busca de una formación profesional.

*“Algo que me parece muy valioso de la NEC es el área de síntesis y evaluación, me parece clave que podamos hacer cortes para revisar, a los chavos, los profesores de esos procesos y a los coordinadores de áreas académicas que como nuestra responsabilidad nos indica qué tenemos que cambiar hoy, el ASE me parece sensacional porque ningún plan de estudios lo tiene, no lo contempla entonces es muy valioso hacer esos cortes”*

B4

Parece ser que la parte conceptual ha sido considerada valiosa, pues estos mismos entrevistados manifestaron que al conocer el proyecto de innovación la consideraron significativa porque se preveía que se podrían realmente modificar cosas en el ámbito educativo, se mantienen en esta postura, al manifestar que estos aspectos no los cambiarían y los mantendrían de realizarse modificaciones al proyecto de la NEC.

### ***Ponernos a dieta de la NEC***

Del mismo modo se cuestionó a los entrevistados acerca de los aspectos de la propuesta que consideran poco valiosos o bien que haciendo modificaciones a la propuesta de innovación tendría más posibilidades, tratando de indagar si hay aspectos de la Lógica de Gestión que los entrevistados consideran que es necesario que sean revisados o reestructurados.

Se hicieron tantos comentarios acerca de lo que se cambiaría para que la propuesta curricular funcionara que se elaboró la tabla 13 para sistematizarlos y lograr que el análisis fuera más comprensible. Los entrevistados hicieron muy variados comentarios sobre lo que se debe cambiar de la NEC, se cree que esto es resultado de su experiencia en este proceso.

<b>Matriz de Valoración sobre lo que se cambiaría de la NEC</b>	
Lo que cambiarías de la NEC	No.
La formación de profesores	5
El ARU	3
Las dimensiones	2
Los procesos colegiados	2
Que los procesos administrativos empataran más con la NEC	3
Trabajo colaborativo entre el área académica y administrativa	2
Simplificar la NEC	3
El currículum flexible	1
El segundo idioma	1
El trabajo con acreditadoras	1
Gente externa para el diseño expertos en la parte conceptual de las disciplinas	1
Involucrar a alumnos y profesores en los procesos académicos de la NEC	1
Revisar el papel del enlace	2
La interdisciplinariedad	1
La parte operativa de los departamentos	2
Las competencias	1
Los desafíos	1
Los módulos horarios	2
Los procesos de internacionalización	1
Que realmente se centre en el alumno	1
Revisar el asunto financiero	3
Revisar los asuntos de la micropolítica institucional	2
Diseñar los procesos para cambios de personas en puestos clave	1
Dialogar la NEC para construir significados comunes	2
Cambiar la cultura institucional	2
Hacer un plan estratégico para el diseño e implementación de la NEC	5
Diseñar y planear en función de lo que quiere y lo que se puede	2
Considerar las necesidades del personal	1
Llevar a cabo procesos de simulación antes de la implementación	1
Permitirle madurar a la NEC	2
Establecer las condiciones para que la propuesta opere	1
Revisar la propuesta conceptual la NEC	2

Tabla 13: Sistematización acerca de lo que los entrevistados cambiarían de la propuesta curricular si tuvieran la responsabilidad de modificarla

En primer lugar se opina que debe haber un cambio en la formación de profesores, así como que el personal nuevo recibiera formación específica sobre la propuesta de innovación y que se hiciera una sistematización para que los cambios en puestos claves no iniciaran de cero.

En segundo lugar se sugieren cambios a las partes conceptuales de la NEC, como adelgazarla y hacerla más simple para que realmente pueda aterrizar, incluso se habla de revisar los procesos horizontales y transversales, lo que se hace un poco inconsistente con el apartado anterior, lo que puede indicar que se valora la parte conceptual pero que algunos elementos o mezclas pueden parecerles utópicos.

También sugieren revisar los sistemas administrativos, pues se cree que está en la mente de los entrevistados que los heredados por la UIA-Cd. de México no eran los adecuados para operar la NEC, aunque sí respondían a las necesidades del Plan Sta. Fe II, por lo que puede reconocerse que se perciben diferencias entre estos planes de estudio; y por lo tanto la nueva estructura requería de sus propios mecanismos administrativos, tal vez más que adecuarlos, había que haberlos creado, considerando que ahora los sistemas computacionales son tan flexibles que dan estas posibilidades.

Lo primero que se sugiere para reestructurar la parte administrativa es volver al tema de los tiempos, revisando los módulos horarios que ahorrarían, dinero, espacios físicos, espacios horarios, etc. También se considera que hubiera un trabajo colaborativo entre la parte académica y la parte administrativa antes y durante las fases de diseño, así como de implementación. Igualmente pensar en realizar todo un cambio organizacional que orientara a los departamentos sobre cuáles eran las funciones claves para diseñar e implementar la NEC, del mismo modo que cada departamento contara con una persona experta en educación para diseñar y cuidar la puesta en marcha, por lo que sería necesario revisar el papel del enlace.

Sobre todo se habla de haber tenido un plan de transición a corto, mediano y largo plazo, con el seguimiento de una instancia que tuviera cierta autoridad en la micropolítica

institucional para negociar con los departamentos, en el que se previera un cambio de cultura entre el personal que labora en la UIA-P para asegurar el rompimiento de antiguos paradigmas, favoreciendo que la nueva propuesta llegara a las aulas y que además considerara que entre el diseño y la implementación siempre hay una brecha, para lo que sería necesario darle cierto tiempo para que la propuesta curricular madurara. Igualmente se dice que había que establecer las condiciones necesarias para que la NEC tuviera una sana implementación como el asegurar los aspectos laborales de los empleados dando cierta seguridad, para que estos pudieran dedicarse a la propuesta curricular sin distracciones. Finalmente se sugiere revisar el aspecto financiero y diseñar en función de lo que se quiere y lo que realmente se puede llevar a cabo.

Por otro lado, se hicieron recomendaciones sobre el ARU por la importancia que se da a la formación integral dentro de las instituciones jesuitas, pues hay la percepción de que la formación integral no está dando sus frutos dado que no está siendo manejada de manera adecuada, así que se dice que debería estar en manos de una persona que conozca a fondo la filosofía educativa de las Compañía de Jesús.

Hay una gran cantidad de comentarios aislados que se consideran necesarios revisar. Entre los que llaman la atención está el de “quitar la flexibilidad”, pues esto en una de las bases que soportan a la NEC. Otro muy interesante es el que se refiere a que sean invitadas personas externas especialistas en las disciplinas, para el diseño de los planes de estudio, lo que parece casi inaudito, pues se supone que en la universidad se está generando el conocimiento y que aquí es donde están los expertos. Igualmente llaman la atención el asunto de revisar la internacionalización y el manejo del segundo idioma porque no se consideran elementos centrales de la nueva propuesta aunque sí componentes de la misma.

Otros aspectos aislados que se consideran más pertinentes con la nueva propuesta, se refieren a la interdisciplinariedad, involucrar a alumnos y profesores en los procesos de la NEC, que el proceso realmente se centre en el alumno, considerar las necesidades del personal, hacer simulaciones antes de implementar, entre otras cosas. Varios de estos comentarios fueron considerandos por la Comisión Ampliada, sin embargo es posible que

por falta de personal y de recursos económicos no se pudieron llevar a la práctica tal como estaba pensado, incluso, se elaboró un plan operativo a corto plazo para el diseño de los planes de estudio.

*“Se hará un plan operativo marzo-diciembre tomando en cuenta los calendarios ya elaborados para Miércoles y Comisión Ampliada, así como la agenda del Sistema sobre la NEC”*

Acta No. 36 de la Comisión Ampliada. Marzo, 2003

Lo que se ha percibido sobre este cuestionamiento es que en realidad no hay un consenso entre los entrevistados acerca de cuáles son los elementos que afectaron para que la NEC no llegara a un aterrizaje más asertivo, además como se dijo al principio del mismo hay evidencia de que a los entrevistados les perturbaron diferentes cosas de acuerdo a cómo se relacionaron con la propuesta curricular. Lo que lleva a concluir que hicieron falta más elementos administrativos y de la gestión que académicos para lograr que la NEC llegara a una puesta en marcha positiva. Por lo que nuevamente se hace evidente que al no haber una buena operación de la Lógica de Gestión, será poco probable que la propuesta de cambio educativo logre los frutos que se esperan de ésta.

### ***Yo creí que todos estaban enamorados***

La mayoría de los entrevistados cree que hay dos grupos entre sus compañeros con respecto a la NEC. Los que desde el principio se entusiasmaron, creyeron en la propuesta y continúan haciendo esfuerzos por mantenerla y los que desde el principio no creyeron en ésta y ahora la ignoran ante las nuevas políticas institucionales.

*“Creo que varios de nosotros, porque no todos se entusiasman con un proyecto así, hay algunas personas que la chamba les da miedo, y otros que decimos, **guau**, nos provoca muchísimo, entonces muchos empezamos a soñar; yo creí que todos estaban enamorados, después al ver el trabajo ya en la trinchera y sentir el codo a codo con mis colegas, me di cuenta que no a todos les interesaba, que no todos tenían ganas, que no todos tenían ese amor, o esa pasión por hacerlo”*

A7

Tal como lo menciona Ball (1987) las innovaciones pocas veces son neutrales, pues proporcionan sentido a unos, además de que fortalecen sus posiciones políticas y no les genera sentido a otros o pone en riesgo sus intereses personales creando dos grupos que se confrontan o que entran en conflicto. Por otro lado Fullan (1996) afirma que los docentes se resisten al cambio, porque ya han visto pasar varias propuestas de innovación en las que ellos mismos se sintieron entusiasmados, pero realmente no sucedió nada, así que ya no hay porque creer que la actual llevará a cabo las modificaciones que se plantea.

Aunque nadie habla de esto, parece que hay un tercer grupo, el que de alguna manera creyó en la propuesta y también se sintió entusiasmado, pero con el correr de las cosas y los sucesos, fueron desencantándose hasta que han pasado a ser del grupo que la ignora. O bien, pensaban que la NEC podía ser una buena alternativa, pero no estaban muy convencidos de su metodología. O tal vez algunos de ellos se acomodaron de acuerdo a la línea que siguen los directivos a cargo de los procesos académicos de la UIA-P, pero realmente no creen, ni están convencidos de nada.

A pesar de esto se piensa que sigue habiendo personas, ya muy pocas, en todos los espacios de la UIA-P, que continúan creyendo en la propuesta curricular y siguen trabajando para que ésta se mantenga.

*“Te digo son de los pocos, que sí están convencidos y siguen como llevando estos cambios o estas implementaciones en sus asignaturas, pero es un mundo así (y extiende sus brazos con las manos como sosteniendo algo) contra unos poquitos que trabajamos, te digo mínimo algo se hace”*

A5

Por otro lado se considera que las resistencias naturales que se presentaron a lo largo de todas las Lógicas por las que atravesó la NEC, no fueron trabajadas por los responsables de la misma en la institución para tratar de aminorarlas, posiblemente porque pensaban que éstas se resolverían solas. Sin embargo, como lo comenta Popkewitz (1982) cuando las resistencias ante el cambio educativo no son atendidas debidamente provocan modificaciones superficiales.

### ***Fue un proceso de soñar e ir conociendo***

Al preguntar sobre los sentimientos que la NEC les generaba ahora, los entrevistados se refirieron más a las impresiones que ésta les ha causado a lo largo del proceso, por lo que inicialmente se hablará de éstas. Por otro lado se ha hecho mención a los sentimientos pues como lo menciona Fullan (1996) los docentes no pueden desligarse de la persona que son y por lo tanto tienen una carga de valores, emociones y sentimientos ante las propuestas de cambio, por lo que se hace necesario revisar cuáles son éstas para indagar otras posibles causas que hayan afectado a este proceso.

En general los entrevistados tienen buenas impresiones de la NEC, la califican, de buena, innovadora, vanguardista, incluso que era una oportunidad para soñar con nuevas formas de construir el proceso educativo, por lo que se percibe que, de manera general, se creía en la propuesta. Sin embargo varios mencionan que tuvieron dificultades para entenderla o para bajarla a la fase de diseño de planes de estudio y por supuesto de implementación.

*“En una ocasión llegó el exdirector del departamento y nos dijo, tenemos una oportunidad maravillosa de rehacer los programas y vamos a tener la libertad de hacer lo que queramos, fue un proceso de soñar y de ir conociendo”*

A7

Llama la atención que hay quien se refiere a ella como una metodología, cuando es mucho más que esto, lo que indica que no siempre fue bien conocida y bien comprendida.

*“Podría yo decir que es una metodología muy buena, el proyecto, el programa, el plan, me parece que fue extraordinario”*

A11

Ya pasados algunos semestres de iniciada la puesta en marcha, los entrevistados manifiestan, en su generalidad, sentirse frustrados, tristes, insatisfechos, por la creencia de que la NEC era una oportunidad de cambiar las cosas educativamente hablando y que se

tenía una propuesta que respondía a las necesidades de los estudiantes actuales así como a las características sociales y culturales de nuestro país.

*“Un poco de frustración, porque le invertí una buena parte de mi vida a la NEC para que saliera bien, creo que me puse la camiseta y yo me involucré, me parece, lo suficiente, trabajé horas extras en el proyecto y hoy cuando vienen algunos alumnos a platicar lo que pasó lo que está pasando, pues me da un poco de tristeza, de decepción, porque realmente sí le dedicaste una parte de tu vida, creíste es eso”*

A2

Del mismo modo se observa que muchas cosas que se diseñaron en la fase conceptual y que se trataron de mantener en las siguientes fases no se han logrado por aspectos ajenos a ellos.

*“También moderadamente me fui desilusionando después de cómo las cosas volvían a su lugar o al lugar anterior como habían estado, aunque realmente, sí me ha generado también de pronto como, ya no tan moderadamente, como cierta sensación de frustración y de molestia incluso, el decir, **bueno por qué si estaban todas las condiciones dadas, se movió a la gente clave que entendía el proceso y que podía haberlo coordinado o liderado, en su fase de arranque para que empezara a operar bien,** y porque a veces sin conocer todo ese proceso se descalifica”*

B3

Hay quien dice que fue bueno no haber estado involucrado directamente en estas fases pues no se enfrenta la responsabilidad de no haber logrado lo que se pretendía, otros manifiestan cierta satisfacción por el producto mismo que es la NEC, o por lo que se aprendió y vivió al realizar este trabajo.

*“Pero es una gran satisfacción, en todas las dimensiones, yo creo que la universidad podría decirle a la sociedad, o el SUJ puede decirle a la sociedad que buscó algo de una alta calidad educativa, que sí responde al compromiso social que tenemos ante el país que estamos viviendo”*

A10

Por otro lado, se observa que muy pocos se mantienen en la postura de hacer todo lo posible por implementarla y la mayoría se da cuenta que las cosas están transitando hacia otros caminos y propuestas, así que lo mejor es dejar hacer y dedicarse a lo que ahora les



corresponde. Del mismo modo, exdirectivos que estuvieron a cargo de la NEC en las fases de diseño, manifiestan que es más sano para la Institución ya no intervenir. Por lo tanto, puede decirse que la NEC está muriendo tal como fue concebida originalmente.

### ***Conclusión de la Lógica de Gestión en relación a la Lógica de Consumo***

Si se piensa que las acciones en una institución educativa no pueden detenerse para adaptar todos los nuevos procesos, es necesario considerar su implementación paulatina tal como lo señala Fierro (2005) cuando afirma que es necesario visualizar una aplicación de acuerdo con lo que ya se ha establecido en la innovación, pensando en diferentes etapas o momentos, previendo metas y productos, así como contemplando las estrategias para intervenir en diferentes niveles del sistema a diversas escalas. Lo que implica considerar, recursos humanos, materiales, económicos, de tiempo y espacio.

A partir de lo analizado en esta investigación se percibe que esto último es un elemento fundamental para que la propuesta de cambio se logre con cierto éxito. Sin embargo se requiere de un administrador hábil que diseñe la planeación mencionada con cuidado y considerando todos los aspectos del sistema institucional previo que deben ser modificados, transformados o creados para que la nueva propuesta pueda ser operada, o bien advertir a los constructores sobre lo que es posible y lo que no, para hacer propuestas de innovación más acordes con la realidad de las instituciones educativas.

Aunque se insista en este comentario, resulta necesario mencionar que los problemas que los actores del proceso en la UIA-P enfrentaron al diseñar los planes de estudio y al implementar la NEC fueron producto de la serie de decisiones y acciones que se llevaron a cabo y de otras decisiones que no se tomaron y de otras acciones que no se ejecutaron, hasta el punto de considerar que la NEC es una propuesta curricular truncada. Por lo que se confirma lo dice Escudero (1985) cuando afirma que la escuela es una realidad que se construye socialmente por todas las personas que la forman a través de los procesos de interacción social que entre ellos se establecen.

Igualmente se considera que el hecho de que los actores que construyeron, diseñaron planes de estudio y favorecieron la traducción en menor o mayor grado, no hubieran sido los responsables de la Lógica de Consumo es una de las mayores razones para no aterrizar con cierto éxito la propuesta de innovación. Se observa que los aspectos de micropolítica institucional, de poder y control pueden determinar el éxito o fracaso de una propuesta de cambio educativo en esta fase; es decir, aunque la Traducción haya sido adecuada, si aspectos de la gestión no están en función del nuevo proyecto y si los actores que tienen que operarla o asegurar su operación no la favorecen, no habrá posibilidades de que éste tenga éxito. Esto permite concluir nuevamente que la Lógica de Gestión es transversal a las Construcción, Traducción y Consumo.

Por otro lado, parece ser que el camino que queda para rescatar a la NEC, es volver a empezar y considerar muchas de las cosas que los propios entrevistados han comentado, pues en su experiencia detectan que la propuesta curricular es innovadora y que realmente responde a las necesidades sociales que se viven actualmente, además de que favorece que los alumnos desarrollen muchas de sus capacidades intelectuales, éticas y sociales para que ellos mismos lleguen a ser el profesional que se requiere en el siglo XXI y que tiene que ver más con la posibilidad de adaptarse permanentemente a nuevas circunstancias, a ser un aprendiz nato, a buscar soluciones a nuevos retos, a tener, en pocas palabras un pensamiento flexiblemente ético. Esto sólo se logra con una serie de experiencias de aprendizaje, que preparen a su mente y a su corazón para este reto.

Sin embargo se requieren crear las condiciones a través de la Lógica de Gestión, para que la Construcción, Traducción y Consumo logren sus propósitos, siendo la Gestión de naturaleza transversal en una propuesta de cambio educativo.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Se reconoce la importancia de la propuesta de Ruiz (2001) para diseñar y evaluar el currículum, sin embargo se observó que en la Lógica de Traducción se incluían muchos elementos que podrían hacer que los constructores, traductores y consumidores del currículum los obviarán, por lo que se consideró que sería necesario dividir esta lógica, dejando los elementos de traducción, es decir la forma como los actores se han apropiado de la propuesta de cambio educativo así como la construcción de una nueva cultura institucional para favorecer que ésta sea asimilada y todo lo referente a los aspectos organizativos, administrativos, así como económicos se trasladaran a una nueva lógica a la que se ha llamado Lógica de Gestión.

Al tratar de indagar qué podría ser la Lógica de Gestión, se encontró una alta coincidencia entre lo que este trabajo pretendía y lo que autores como Fullan, Ball, Escudero, Furlán, Espeleta y otros, manejan sobre cambio educativo, así como la micropolítica y la organización escolar para hablar de lo que habría que considerar en una institución para hacer que un proceso de cambio se logre. Entonces se puede decir que los elementos que hasta ahora se han estudiado sobre aspectos de cambio educativo y organización escolar, responden a la Lógica de Gestión, asegurando que se debe incluir a dicha lógica en procesos innovadores, pero más cuando se trata de propuestas curriculares.

Aunque puede resultar parcial la búsqueda de autores o propuestas teóricas para sustentar el presente trabajo, se considera que los empleados han sido los adecuados y pertinentes para cumplir con las metas comprometidas inicialmente.

También se observó que la evaluación comprensiva que plantea Stake resultó un buen camino metodológico para la evaluación de procesos curriculares, porque permite encontrar las causas a problemas que las propuestas de innovación curricular traen consigo en todas sus fases desde los propios actores, hasta lograr comprender los fenómenos por las que

atravesó una propuesta en específico, para dar paso a soluciones reales que permitan hacer que la propuesta curricular logre sus propósitos.

Del mismo modo, se encontró que el haber combinado las estrategias de Ruiz y Stake, permitieron hacer una investigación más completa sobre la evaluación curricular y se recomienda para realizarla en otros casos. Es decir, se utiliza la evaluación comprensiva a través de la entrevista en profundidad para obtener las voces de los actores y los datos se analizan en las tres matrices propuestas por Stake a través de los temas y criterios establecidos por Ruiz a través de las Lógicas. Del mismo modo se encontró que los “temas” que Stake solicita sean establecidos para realizar la evaluación comprensiva, son puentes entre la teoría y el ejercicio de evaluar, que dan la posibilidad de encontrar hallazgos en la evaluación.

Este estudio tuvo como límite que sólo pudo ser revisada a fondo la Lógica de Gestión y que aunque se tuvieron que tocar el resto por la relación transversal que existe entre unas y otras, no fue posible profundizar en ellas, pues eso significaría contar con un equipo de colaboradores inexistente. Sin embargo en investigaciones posteriores se podrían analizar en profundidad las demás lógicas, así como la relación que guardan entre sí.

Para el caso particular de la NEC se considera que uno de los factores que mayormente afectaron a una buena puesta en marcha, fue la falta de un líder moral que la respaldara. Alguien que hubiera tenido la legitimación de todos los planteles del SUJ, acerca de que la NEC era lo que las instituciones jesuitas de educación superior requerían, para dar respuesta a las necesidades sociales y profesionales de la época.

Igualmente la ruptura política que hubo en medio del proceso entre las instituciones del SUJ, que además fue sutil pero firme, determinó el rumbo de la NEC. Es decir, llegó un momento en que se terminaron las negociaciones porque no a todos les interesaba tomar el mismo rumbo. Haciendo como que se continuaba trabajando y se seguían haciendo negociaciones, pero en la realidad cada plantel estaba haciendo lo que consideraba conveniente, para sus propias necesidades y características. Esto provocó que la fase de diseño de planes de estudio fuera accidentada y que todos los aspectos de gestión que

tuvieron que ser considerados, no fueran tomados en cuenta, por falta de experiencia o de conocimiento para el caso de la UIA-P, o de temor en el caso de algunas otras instituciones.

Es posible que entre las instituciones del SUJ, hubiera sido conveniente trabajar una metodología parecida a la que las universidades europeas y de América Latina han llevado a cabo en los últimos años para desarrollar el proyecto Tuning, en donde han establecido puntos de colaboración honesta desde sus propios contextos, también han estado abiertos al impacto y al aprendizaje mutuo, incidiendo en el reconocimiento académico dentro del contexto de movilidad mundial. Del mismo modo, estas instituciones han pensado juntas dónde ponen sus energías y los recursos, que tienden a ser escasos, de acuerdo con lo que manifiestan González y colaboradores (2004:154).

Uno de los aspectos que más resaltaron en este trabajo es que no hubo un cambio de cultura en la UIA-P que determinara el posible éxito de la NEC, sin embargo hubo algunos aspectos que quedaron más arraigados entre los actores, como el cambio de la educación centrada en la enseñanza a centrada en el aprendizaje.

Por otro lado, todos los procesos administrativos deben ser adecuados o transformados a las nuevas intencionalidades educativas, de lo contrario, estarán condenadas al fracaso. Aquí se hace necesario mencionar que las instituciones educativas tienen como centro de su actividad a lo académico y que lo administrativo debe ser un medio para lograr sus fines y no viceversa. Ninguna propuesta de cambio educativo tendrá frutos satisfactorios si se pretende encajar en un sistema administrativo viejo o caduco. Se requieren de diferentes elementos administrativos ante nuevos retos académicos.

Lo económico también debe corresponderse con la propuesta de cambio. No se pueden considerar elementos innovadores si no se cuenta con los recursos económicos, materiales, de infraestructura y humanos necesarios para llevarlos a cabo. Es de suma importancia que esto se prevea con antelación a la puesta en marcha de una propuesta curricular o de un cambio educativo, de lo contrario habrá que retroceder muchos pasos, afectando

negativamente al proceso de innovación y desilusionando a muchos de los actores del proceso al sufrir desgastes innecesarios.

Del mismo modo, se sabe de antemano que en una institución educativa siempre habrá resistencias ante las propuestas de innovación como la NEC, por lo que éstas deben ser cuidadas, es decir, es mejor detectar dónde hay actores que se oponen a la nueva propuesta, identificando sus razones y dándoles tiempo para que la conozcan y asimilen. La imposición resulta inoperante, pues al ser las instituciones educativas “anarquías organizadas”, los actores deciden en el espacio aúlico lo que sucede sin que la propia organización pueda controlar al cien por ciento estas acciones. En este aspecto es preferible pensar en una buena traducción y en el convencimiento intelectual de porqué la reforma puede resultar mejor.

Muchos de los elementos de la Lógica de Gestión fallaron en la UIA-P para el cambio educativo que representaba la NEC, sin embargo parece ser que el factor central fue que la formación de profesores no se dio en el mismo tenor que la propuesta curricular, con las consecuencias obvias que esto puede tener ante un proceso de innovación, es decir, la NEC prácticamente no llegó a las aulas, las prácticas pedagógicas no se modificaron, por lo que reconocen pocos cambios significativos. Esto está relacionado con lo que dice Escudero (1998) acerca de que estos dos procesos deben corresponderse.

Esto mismo ocasionó muchas angustias, confusiones y temores entre los profesores, porque no tenían ninguna claridad frente a lo que se supone tendría que suceder, particularmente la modificación de sus prácticas pedagógicas. Por lo tanto, la mayoría de los educadores no realizó cambios significativos. En el caso de los profesores de tiempo, había más conocimiento sobre la propuesta curricular y posiblemente muchos de ellos modificaron sus prácticas en el aula, pero otros se resistían a la propuesta y no hicieron innovaciones, lo que ocasionó que pocos cambios sucedieran y por lo tanto la NEC no logró cumplir con su propósito.

Otro aspecto no cuidado hacia los profesores es lo que uno de los entrevistados llamó los “intangibles”, al referirse a aspectos que la institución otorga a los profesores, como que tienen el conocimiento disciplinar necesario para enseñar, además de que cuentan con las herramientas didácticas para cumplir con su labor, que son responsables, que merecen respeto, etc., sé cree que hubieron muchos factores que favorecieron, que los mensajes hacia los docentes fueran opuestos a estos, provocando en ellos la sensación de malestar y desánimo. Así que el factor confianza entre la institución y los actores es otro elemento que debe ser tomado en cuenta para echar a andar un proceso de cambio educativo.

También fue de llamar la atención el rol que jugaron los directores de departamento en este proceso de innovación, pues no estuvieron suficientemente formados en la NEC, estos identificaban los conceptos claves pero no podían definirlos con claridad haciendo evidente la fallida traducción que sobre la propuesta tenían. Tal vez por esto, se observó que ejercieron liderazgos más bien débiles que no favorecieron la gestión, la traducción ni el consumo adecuado de esta experiencia. Sin embargo Fullan y Ball hacen énfasis en el importante papel que estos actores juegan en proceso de innovación educativa.

Es importante mantener a los actores clave en los puestos clave, cuando de cambio educativo se trata. Otro factor que afectó profundamente a la NEC fue la rotación de actores en los puestos directivos de todos los niveles. Además, no sólo hubo otros personajes, sino que en la mayoría de los casos estos “nuevos” actores desconocían la propuesta curricular, porque, la mayoría de ellos no laboraba con anterioridad en la UIA-P. Tampoco hubo una preocupación por formarlos sobre ésta y en la mayoría de ellos no tuvieron tiempo para conocerla por falta de interés propio o por que el ritmo institucional no lo permitió. Por lo tanto si se pretende que una propuesta de cambio educativo se logre, es necesario asegurar que en los puestos clave permanezcan las personas que la harán crecer y permitirán su sana implementación.

Se sabe que algunos programas de licenciatura en la UIA-P tuvieron un mejor desempeño para la NEC que otros, pero esto se logró gracias a los que creyeron en la propuesta curricular y que trabajaron sin descanso para llevarla a cabo. Igualmente se sabe que estos

fueron esfuerzos aislados en una institución que pronto abandonó el proceso de innovación en su implementación.

Muchos de los entrevistados hablaron de que no se consideró un plan estratégico para construir, traducir, consumir y evaluar la NEC, por otro lado, en la literatura sobre cambio educativo se habla sobre la planeación, pero no se dice que ésta deba ser estratégica, tal vez se sobre entiende. Sin embargo se considera que es necesario trabajar más a fondo sobre la planeación estratégica en propuestas de innovación como otro aspecto de la Lógica de Gestión, tanto para su Construcción como para su Traducción y Consumo.

Igualmente resultó interesante observar los sentimientos de los actores ante la propuesta de innovación en las diferentes lógicas pues esto dio muestra de cómo la propuesta fue transitando de un interés y entusiasmo, más o menos generalizado, a un cansancio físico e intelectual para terminar en frustración y desanimo. Mostrando cómo los actores se apropian o desprecian las propuestas de cambio educativo, de acuerdo a la forma en que se desarrolla el propio proceso de innovación dentro de la institución.

Se espera que los resultados y conclusiones de esta investigación sean útiles para la UIA-P en particular y para la IES en general pues como Ahumada (2001) lo señala la evaluación debe servir para la toma de decisiones y para la mejora y no para el control y el dominio como lo indican Rueda y Canales (1997).

Todo lo escrito en este informe lleva a concluir que la NEC no se logró en la UIA-P porque la Lógica de Gestión no fue suficientemente considerada, cuidada y ejecutada, del mismo modo, hubieron muchos factores de desajuste desde las lógicas de construcción y traducción, todo esto provocó que en el consumo las estructuras de la NEC no pudieran sostenerse viendo como caían una a una. Algunas otras siguen estando sostenidas, por los esfuerzos aislados de algunos actores que aún creen en la propuesta, pero estos están remando contra corriente.



Por lo tanto esta investigación ha llevado a plantearse cuál es la importancia de la Lógica de Gestión en los procesos de construcción, traducción, consumo y evaluación de una propuesta curricular, encontrando que es un elemento necesario y fundamental, del mismo modo da cuenta de la función transversal que la Gestión desempeña a lo largo de las diferentes fases por las que atraviesa un proceso de innovación, por lo que esta Lógica no debe ser obviada o ignorada como normalmente sucede.

Por lo que puede afirmarse que los supuestos hipotéticos de este trabajo se cumplen, cuando afirman que los actores hacen interpretaciones a partir de sus historias personales sobre las nuevas propuestas, por eso hay los que creen y los que se resisten. Igualmente se cumple la que se refiere a que todo lo que sucede antes de la implementación le afectará y que esto es resultado de las interacciones sociales que a su vez son producto de las interpretaciones realizadas previamente por los actores, tal como lo afirma Ball (1987) una innovación se legitima a través de las definiciones del grupo y de una apropiada estructura de relaciones, por lo que se trata de un fenómeno cultural.

Todo esto hace pensar que la institución educativa es una organización viva, que cobra vitalidad a través de las interrelaciones sociales que se van entretejiendo a partir de los intereses de los actores.

En el caso de una innovación educativa, los actores elaborarán interpretaciones de lo que se plantea en la Lógica de Construcción en donde ya se ha dado una lucha por el poder y el control, dichas interpretaciones serán logradas en la Lógica de Traducción a través de la formación y la comunicación que buscarán una modificación de la cultura institucional y que se entrelazarán con otras interpretaciones que surgirán al modificar, redefinir o diseñar nuevas normas o sistemas administrativos para favorecer a la innovación.

Además será necesario considerar los aspectos financieros y económicos que hagan viable la propuesta, haciendo más compleja la red de interrelaciones sociales, esto permitirá lograr un determinado proceso en la Lógica de Consumo, observando que entre las lógicas planteadas por Ruiz a la que se agregó la de Gestión, hay una relación estrecha y que ésta

última cumple una función transversal a las otras tres, iniciándose propiamente desde que la innovación es concebida y termina más allá de la puesta en marcha de un proceso.

Aunque se sigue considerando que las personas son lo más importante en los procesos de aprendizaje, esta investigación ha permitido reconocer la importancia de los elementos de la gestión para que dichos procesos lleguen a un buen término. Así que se puede asegurar que todo proceso educativo está sostenido por un proceso de gestión y que ambos deben tener sustentos ideológicos, filosóficos, sociales y políticos comunes; de lo contrario el proceso educativo carecerá de consistencia en la práctica.

Igualmente se ha confirmado la importancia del contexto, la historia y la cultura de una institución educativa en los procesos de innovación y cambio educativo por lo que es necesario que estos sean tomados en cuenta desde que la innovación es concebida, considerando el modo en que se irán transformando, no sólo en función del cambio sino de los sujetos que en ella intervienen.

Se observa la necesidad e importancia de que en la formación de los especialistas en educación se incluyan aspectos relacionados con la gestión de lo educativo que permitan a los actores en la práctica reconocer la necesidad de tomar en cuenta estos aspectos que dan soporte al aprendizaje en el espacio aúlico, del mismo modo sería importante que administradores y gestores conozcan y comprendan los procesos de aprendizaje y lo que estos implican y requieren para lograr sus propósitos, siempre en función de formar mejores seres humanos, pues tal como lo afirma Espeleta (2000) en la formación de maestros y especialistas en educación se han desvinculado la problemática pedagógica y las disciplinas de la gestión.

Haber realizado un análisis del estado del arte permitió observar que no hay estudios similares en México que den evidencia de que la gestión sea considerada como un factor de la evaluación curricular, por lo que se afirma que ésta es una investigación relevante para el campo de la evaluación curricular en nuestro país, dado que en la última década la evaluación curricular fue más bien de tipo aplicativo. Igualmente cobra importancia por el

momento coyuntural que se está viviendo en donde las instituciones educativas están creando o adoptando programas basados o con enfoques en competencias, lo que se considera una innovación.

Por lo tanto se recomienda que lo señalado en este trabajo sea utilizado por las instituciones educativas si están transitando a currículos basados o con el enfoque en competencias, pues se considera que estos elementos les permitirán garantizar más posibilidades de que sus actores adopten estos modelos, logrando un mayor éxito en su implementación.

Igualmente se cree que se ha realizado un aporte al campo de la evaluación curricular, considerando a éste como independiente del campo de la educación, como se había pensado en la década de los ochenta (Díaz Barriga, 1995), en donde la gestión es un elemento que debe ser valorado al evaluar el currículum pues ofrece las condiciones en las que se desarrollará una determinada propuesta curricular, del mismo modo se considera que es importante considerar a los gestores como actores del proceso de aprendizaje.

Se sugiere continuar la búsqueda de los elementos de la gestión de lo educativo, entre autores anglosajones o de otras latitudes, considerando que tal vez no se hayan incluido todos los aspectos necesarios en la investigación que aquí se ha presentado.

Algunas interrogantes que quedaron pendientes son: ¿cómo los aspectos de poder, control y conflicto afectan a los procesos de innovación y cambio educativo?, ¿existe alguna otra lógica además de las consideradas, para la evaluación del currículum o la implementación de propuestas de innovación?, ¿cómo pueden tratarse las resistencias para disminuirlas o eliminarlas?, ¿con qué otros modelos de evaluación curricular pueden valorarse las cuatro lógicas?, ¿qué otros aspectos de la gestión educativa deben considerarse en esta investigación para los procesos de innovación y cambio educativo?, ¿cómo se podría dar seguimiento a la implementación de los procesos de innovación educativa, sin que represente un costo alto a las instituciones?, ¿qué aspectos de la gestión deben ser considerados para incluirlos en procesos de formación inicial y continua de profesionales de la educación?, ¿existe un perfil adecuado del gestor de lo educativo?, ¿cuál es la tensión

que guardan los procesos de innovación frente a las formas tradicionales de hacer las cosas en las instituciones educativas?

Finalmente se percibe la necesidad de articular el conocimiento que va surgiendo, de investigaciones como ésta, en relación a cambio educativo, la gestión y organización escolar que permitan ir avanzando hacia formas más consolidadas de llevar a cabo la innovación educativa en las instituciones de educación superior, dado que actualmente vivimos en la época de la innovación y el cambio.

## BIBLIOGRAFÍA

AHUMADA A, P. (2001). La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo. Ediciones Universitarias de Valparaíso. Universidad Católica de Valparaíso.

ALCALÁ, C. R. (1995). Implicaciones epistémicas de la hermenéutica. *Hermenéutica, educación y ética discursiva*. Universidad Iberoamericana. México.

ÁLVARES-G.J., J. L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Paidós. México.

ALTHUSSER, L. (1970). Ideología y aparatos ideológicos del estado. Ediciones Quinto Sol. México.

ANUIES. [En línea]. Consolidación y Avances de la Educación Superior en México. Elementos de Diagnóstico y Propuesta. Disponible en <http://www.anui.es.mx> (2008, 22 febrero)

ARISTIZABAL, M. y colaboradores. (2005). Aproximación crítica al concepto de currículo. Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa. Vol. 1. No. 2. Ene-Jun. <http://www.revista.iered.org>

ARRIARÁN, S.; SANABRIA, J. R. (Compiladores). (1995). Hermenéutica, educación y ética discursiva. Universidad Iberoamericana. México.

BALL, S.J. (1987). La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Paidós. Barcelona.

BAZDRESCH, P.M. (2007). La metodología cualitativa y el análisis de la práctica educativa. Tras las vetas de la investigación cualitativa. ITESO. Guadalajara.

BROVELLI, M. (2001). Nuevos/viejos roles en la gestión educativa. El asesoramiento curricular y los directivos en los procesos de cambio. Homo Sapiens Ediciones. Argentina.

COFFEY, A, ATKINSON, P. (2003). Encontrar el Sentido de los Datos Cualitativos. Estrategias Complementarias de Investigación. Editorial Universidad de Antioquia. Colombia.

CARR, W.; S. KEMMIS. (1998). Teoría crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado. Ed. Paidós. Barcelona.

COLL, C. (1991). Psicología y currículum. Ed. Paidós. Colección Cuadernos de Pedagogía. México.

DE ALBA, A. (1991). Currículum: crisis, mito y perspectiva. UNAM. México.

DÍAZ B, A. (2006). Didáctica y Currículum. Ed. Paidós Mexicana. México.

DÍAZ, B. A. (2005). Ensayos sobre la problemática curricular. Trillas. México.

DÍAZ B, A. (Compilador). (2003). La investigación curricular en México. La década de los noventa. Grupo Ideograma Editores. México.

DIAZ, B. A. (Compilador). (1997). Currículo, evaluación y planeación educativas. Investigación Educativa 1993-1995. Tomo 1 Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C./Centro de Estudio sobre la Universidad y la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala-UNAM. México.

DIAZ, B. A (Coordinador). (1995) Procesos curriculares, institucionales y organizacionales. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México.

DÍAZ B, A.; MARTÍNEZ D.; REYGADAS, R.; VILLASEÑOR, G. (1989). Práctica docente y diseño curricular. Un estudio exploratorio de la UAM-Xochimilco. UNAM-UAM. México.

DOCKRELL, Y.; HAMILTON, D. (Compiladores) (1983). Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa. Narcea Ediciones. Madrid

EISNER, E.W. (1987) Procesos cognitivos y currículum. Ed. Martínez Roca. Barcelona.

ELOLA, N.; TORANZOS, L. V. (2000). Evaluación Educativa. Una aproximación conceptual. Buenos Aires.

ESCUADERO, J.M. La innovación y la gestión escolar. En PASCUAL, R. (Compilador) (1988). La gestión educativa ante la innovación y el cambio. Narcea. Madrid.

ESPELETA, J.; FURLÁN, A. (Compiladores). (2000). La gestión pedagógica en la escuela. Ediciones UNESCO. Chile.

FIERRO, C. (2005). Construir la calidad educativa desde dentro. Restos y tensiones en la gestión de la innovación. Separata. Visión Educativa.

FLORES, R. (1999). Evaluación, Pedagogía y Cognición. Mc Graw Hill. Colombia.

FRIGOTTO, G. Los delirios de la razón: crisis del capitalismo y metamorfosis conceptual en el campo educativo. En Pablo Gentili, Coord. *Pedagogía de la exclusión; crítica al neoliberalismo en educación*, pp. 113-160. UACM. 2004.

FURLÁN, A. (1996). Currículum e Institución. Cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. No. 16. Cuadernos del CIEEN. No. 5. México.

FURLÁN, A.; LANDESMAN, M.; PASILLAS, M.A. La gestión pedagógica, polémicas y casos. En ESPELETA, J.; FURLÁN, A. (Compiladores). (2000). La gestión pedagógica en la escuela. Ediciones UNESCO. Chile.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (1996). La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar. Amorrortu Editores. Argentina.

FULLAN, M. (2001). The new meaning of educational change. Teacher College Press. Columbia University. USA.

FULLAN, M. (2002). El significado de cambio educativo. Un cuarto de siglo de aprendizaje. Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado. Año/vol. 6. No. 1-2. Universidad de Granada. España.

GANDARILLA, J. ¿De qué hablamos cuando hablamos de globalización?. Una incursión metodológica desde América Latina. En John Saxw-Fernández, coord. *Tercera vía y neoliberalismo*, Pp. 35-69. Ed. Siglo XXI-UNAM. 2004.

GONZALEZ, J.; WAGENNAR, R.; BENEITONE, P. (2004). Tuning-América Latina: Un proyecto de las universidades. Revista Latinoamericana de Educación. Mayo-Agosto. No. 035. OEI. Madrid

GRANJA C., J. Despunte: Notas para “problematizar” lo normativo y la gestión. En ESPELETA, J.; FURLÁN, A. (Compiladores). (2000). La gestión pedagógica en la escuela. Ediciones UNESCO. Chile.

HAYERLOCK, R.G.; HUBERMAN, A.M. (1980). Innovación y problemas de la educación. Teoría y realidad en los países en desarrollo. Paris. UNESCO

JACKSON, Ph. W. (1991). La vida en las aulas. Morata. España



JIMÉNES, R. E. (2002). La participación de los académicos en el diseño curricular de planes y programas de estudio en la UNAM. Perfiles Educativos, Vol. XXIV, número 096. Universidad Nacional Autónoma de México. México. Pp. 73-96.

KEMMIS, S. (1988). El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Ed. Morata. Madrid.

MENESES, E. (1979). La Universidad Iberoamericana en el contexto de la educación superior contemporánea. Universidad Iberoamericana. México.

NAYIVE A. L.; LEÓN, A. R. (2005). Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo. EDUCERE. Año 9. No. 29. Abr-May-Jun. (159-164)

OLABUÉNAGA R, J. Ignacio. (1999). La entrevista. *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto. Bilbao.

PANSZA, M. (1987). Pedagogía y Currículum. Ediciones Gernika. México.

PEREZ, S. G. (1994). Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. Ed. La Muralla, S.A. Madrid.

PICHÓN, R. E. (1985). El proceso grupal: Del psicoanálisis a la psicología social. Ed. Nueva Visión. Argentina.

POSNER, G. (1998). Análisis de Currículum. MacGraw Hill Interamericana, S.A., Bogotá.

POPKEWITZ, T.S.; TABACHNIK, B.R.; WEHLAGE G. (1982). El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio. Pomares. Barcelona.

PRUZZO V. (1999). Evaluación curricular: Evaluación para el aprendizaje. Ed. Espacio. Buenos Aires.

RODRÍGUEZ, R.M. (2000). Las representaciones del cambio educativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. No. 2. Universidad Autónoma de Baja California. México.

RUBIO, O.J. (Coordinador). (2006). La Política Educativa y la Educación Superior en México. 1995-2006. Un balance. FCE. México.

RUEDA, M.; CANALES, A. Guía para evaluar la docencia universitaria: El punto de vista de los profesores. En DIAZ, B. A. (Compilador). (1997). Currículo, evaluación y planeación educativas. Investigación Educativa 1993-1995. Tomo 1 Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C./Centro de Estudio sobre la Universidad y la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala-UNAM. México.

RUIZ L.E. (1993). Propuesta y desarrollo de un modelo de evaluación para el nivel superior. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología. UNAM, México.

RUIZ L. E. (2001). Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa. Cuadernos del CESU. UNAM. México.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ, G. A.I. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Ed. Morata. Décima Edición. Madrid España.

SERRANO, M. S. (2002). La evaluación del aprendizaje dimensiones y prácticas innovadoras. Educere. Octubre/Diciembre, año/vol. 6, número 019. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. Pp. 247-257.

SHAW, I. F. (2003). La evaluación cualitativa. Introducción a los métodos cualitativos. Paidós Básico. Barcelona.

STAKE, R .E. (1998) Investigación con estudio de caso. Ed. Morata. España.

STAKE, R. E. (2006). Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares. Ed. Crítica y Fundamentos. Barcelona.

STENHOUSE, L. (1984). Investigación y Desarrollo del Currículo. Ed. Morata. Madrid.

TABA, H. (1974). Elaboración del currículo. Ediciones Troquel. Argentina.

TARRÉS, M. L. (Coordinadora). (2001). Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social. Ed. Porrúa. México.

TORRES, J. (1991). El currículum oculto. Ed. Morata. Madrid.

TYLER, R.W. (1973). Principios básicos del currículo. Ediciones Troquel. Argentina.

## **DOCUMENTOS:**

Filosofía Educativa de la UIA. (1985). Universidad Iberoamericana. México.

Ideario de la UIA. (1985). Universidad Iberoamericana. México.

Lineamientos y Políticas Complementarias para el Diseño de los Planes de Estudio de Licenciatura. Universidad Iberoamericana Puebla. 25 de junio de 2003. Versión NEC-04.

Marco Conceptual para la Revisión Curricular del SEUIA. Consejo Académico del SEUIA. Aprobado por el Consejo Educativo Superior. 21 de noviembre del 2002.

Marco Pedagógico para la Estructura Curricular. Comisión de Homólogos de Revisión Curricular del SEUIA-ITESO. Mayo de 2003.

Misión de la UIA. (1985). Universidad Iberoamericana. México.

Observatorio Ciudadano de la Educación. [En línea]. Comunicado 6. Restricciones financieras a la educación superior. Abril 8, 1999. Disponible en <http://www.observatorio.org> (2008, 26 febrero)

Observatorio Ciudadano de la Educación. [En línea]. Comunicado 22. La educación superior ante un nuevo siglo. Diciembre 10, 2000. Disponible en <http://www.observatorio.org> (2008, 26 febrero)

Observatorio Ciudadano de la Educación. [En línea]. Comunicado 34. El gasto en educación superior y el conflicto de la UNAM. Junio 23, 2000. Disponible en <http://www.observatorio.org> (2008, 26 febrero)

Observatorio Ciudadano de la Educación. [En línea]. Comunicado 111. Calidad y Educación. Noviembre 16, 2003. Disponible en <http://www.observatorio.org> (2008, 26 febrero)

## **ANEXOS**

### **GLOSARIO**

**Área de Integración:** Área del Plan Sta. Fé II, encargada de la formación humanista de los estudiantes.

**ARU:** Área de Reflexión Universitaria. En la NEC el ARU suplió a lo que en el plan Sta. Fé era el Área de Integración, ambas áreas han tenido como principal responsabilidad ofrecer una formación humanista a todos los alumnos de la UIA, a través de asignaturas curriculares en todos los programas académicos.

**ASE:** Área de Síntesis y Evaluación. Espacio curricular creado en la NEC para evaluar y favorecer la síntesis de los procesos de los estudiantes como parte central de su formación universitaria.

**Carátula:** Documento de la UIA-P en el que se diseña de manera abreviada el programa de una asignatura de acuerdo a los requerimientos de SEP, para presentarlo a esta instancia para la obtención del reconocimiento de validez oficial (REVOE). También se le conoce como formato 3.

**CAS:** Consejo Académico del Sistema. Es el organismo que se encarga de analizar, realizar propuestas, resolver problemáticas, etc. relativas a la vida académica de las universidades jesuitas. Está conformado por todos los directores generales académicos o vicerrectores académicos de cada una de las instituciones de educación superior que forman el SUJ.

**CES:** Consejo de Educación Superior. Es el organismo responsable de analizar, realizar propuestas, resolver problemáticas, etc. de los procesos en general de las universidades jesuitas. Está conformados por los rectores de cada una de las instituciones de educación superior.

**CPE:** Centro de Procesos Educativos. Fue creado cuando se inició la fase de diseño de planes de estudio para que hubiera una instancia responsable de los trabajos que sobre la NEC se estaban realizando en la UIA-P.

**CORPLE:** Comisión Revisora de Planes de Estudio. Ésta es una comisión responsable de la revisión de todo programa que se crea y pretende enviarse a la SEP. De hecho en la UIA-Puebla se creó cuando se decide que cada plantel realizará sus propios planes de estudio.

**Currículum Ideal:** Es el plan curricular ideal establecido para que un alumno lo transite en su formación profesional, éste por lo que general no se realiza así, debido a que se cuenta con una currícula flexible. Así que depende de factores económicos, así como intereses académicos y personales de los estudiantes.

**DGA:** Dirección General Académica. Es la dirección responsable de la vida académica de la Instituciones jesuitas. En algunas de ellas recibe el nombre de Vice-rectoría Académica.

**DGSEU:** Dirección General de Servicios Educativos Universitarios. Es la dirección responsable de todos los procesos transversales formativos que se ofrecen en las instituciones jesuitas. En los últimos años cambio su nombre por Dirección General del Medio Universitario (DGMU).

**EHGC:** Equipo de Homólogos de Gestión Curricular. Éste era un equipo que se formó para atender los trabajos específicos de la NEC a nivel del SUJ. Había un representante de cada plantel, que se consideraba experto en asuntos educativos y curriculares. Este equipo fue quien diseño los marcos conceptual y pedagógico, con las orientaciones y vistos buenos de los miembros del CAS.

**Guía:** Documento interno de la UIA-P en el que se diseña el programa de una asignatura de manera extensa y sirve de guía al profesor para diseñar el programa de su curso de acuerdo a las características y necesidades de su grupo. También se le conoce como formato 4.

**IPU:** Introducción al Pensamiento Universitario. Primera asignatura del ARU cuyo principal objetivo es mostrar al estudiante la filosofía educativa de la UIA, así como las pretensiones de la NEC y el sentido profundo de ser universitario.

**SUJ:** Sistema Universitario Jesuita. Es el conjunto de universidades a cargo de la Compañía de Jesús.