

## INNOVACIÓN EN LA UNIVERSIDAD: APORTES PARA PROCESOS DE REFORMA CURRICULAR

*Luis Sime\**

Durante la evolución de las facultades universitarias podemos encontrar momentos fuertes de cambio de sus filosofías, perfiles, planes de estudio, formas de evaluación, métodos de enseñanza y de otros elementos sustanciales del proceso educativo. Cuando una parte importante de estos elementos han ocurrido en una misma coyuntura con una voluntad intencionada de cambio, entonces, se ha generado lo que conocemos como *reforma curricular*; sin embargo, cuando los cambios propuestos no están deliberadamente dirigidos a transformar los elementos orientadores y estructurantes del currículo, sino algunos más instrumentales, estamos ante otro tipo de proceso: de desarrollo o actualización curricular.

Queremos en este trabajo aproximarnos al primer tipo de fenómenos curriculares que nos hablan no de innovaciones menores sino de cambios organizacionales mayores, orientados y justificados en un proyecto institucional (Valenzuela: 1993). Creemos que éste tipo de innovación mayor ha sido todavía poco trabajado en la literatura sobre el mundo universitario desde la perspectiva de su gestión y modelización.

---

\* Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento de Educación.

Mayormente, la literatura y la intuición sobre nuestras experiencias nos informan de los productos finales de las reformas curriculares, como por ejemplo, el nuevo plan de estudios o el nuevo régimen de evaluación; sin embargo, poco nos informan acerca del proceso seguido para llegar a esos productos, es decir, sobre la gestión de este proceso y su diseño global.

Dos conocidos investigadores sobre innovaciones educativas, Havelock y Huberman (1980), habían ya concluido que la mayor parte de los estudios sobre innovaciones educativas se referían al contenido del cambio y sólo muy pocos al proceso. Los mencionados autores reclaman algo que consideramos muy relevante para los procesos innovadores: “no es suficiente determinar *qué* innovar, sino también conocer mejor *la manera* de innovar”.

Este artículo es un intento de sistematización y propuesta de elementos que ayuden a visualizar mejor aspectos referidos a los procesos mayores de innovación, como son las reformas curriculares en el medio universitario. Para ello, primero desarrollaremos algunas significaciones de nuestra concepción de reforma curricular y luego, puntualizaremos algunas fases y elementos de dicho proceso.

## I. REFORMA CURRICULAR: PROCESO Y PROYECTO

Hemos adelantado que durante este artículo abordaremos un tipo de innovación mayor; ahora quisiéramos proponer nuestras significaciones genéricas sobre esta innovación resumida en tres grandes definiciones. La reforma curricular como: un proceso de cambios fundamentados, articulados y consensuados, un proceso activo de aprendizaje institucional y un proyecto de intervención prudente sobre la cultura organizacional.

### 1. LA REFORMA CURRICULAR COMO UN PROCESO DE CAMBIOS FUNDAMENTADOS, ARTICULADOS Y CONSENSUADOS

Uno de los riesgos de una reforma estriba en la fragilidad de la sustentación, en la superficialidad de la filosofía y el cuerpo doctrinario que la sostiene. No se trata de desmerecer los frescos

aportes de la intuición, sino de estimularnos a una autoexigencia y coherencia institucional con nuestra propia esencia como universitarios: dar razones, explicitar criterios, argumentar prioridades.

Nuestra propuesta de concepción enfatiza la articulación, la capacidad de hilar los cambios, de coordinar esfuerzos y evitar la fragmentación en el camino. Sabemos que no todo se puede cambiar ni al mismo ritmo ni con la misma intensidad. Ello lleva a ponderar los cambios en un proceso que tiene que ser asumido en su globalidad interactuante. Creemos que las energías institucionales se tienden a desgastar en la medida que se pierde la visión del conjunto y, entonces, se parcializan demasiado las percepciones y estrategias.

No sólo se busca la claridad conceptual, la coordinación de estrategias, sino también un espíritu de consenso. Las reformas curriculares la entendemos como un conjunto articulado de cambios de diversos elementos del currículo de una institución educativa. Dichos cambios exigen determinados enfoques y consensos de los actores del cambio sobre cómo procesar y producir la reforma. Existe en realidad un discurso hegemónico (o varios) de cómo producir el cambio y una práctica de dicha producción. En otras palabras, al interior de la reforma curricular se gesta un discurso y una práctica de su gestión. Podemos en ese sentido, afirmar que en la reforma curricular hay una *praxis* de su gestión, una relación entre teoría-práctica que como sabemos siempre es una relación tensionante.

El proceso de reforma demanda niveles progresivos de consensos en diferentes tipos de instancias y momentos. La naturaleza de estos consensos debe asumirse al interior de un concepto mayor de corresponsabilidad institucional y colegialidad profesional. La primera alude al compromiso que todos los miembros de una institución –docentes, autoridades, estudiantes, empleados– asumen para que ésta marche. La segunda, nos lleva al terreno de cómo mejorar nuestra profesionalidad en medio de procesos de innovación; es decir, cómo fortalecer nuestra identidad profesional a través del desafío y potenciación de nuestras competencias.

## 2. LA REFORMA CURRICULAR COMO UN PROCESO ACTIVO DE APRENDIZAJE INSTITUCIONAL

Diversas corrientes nos vienen señalando que el aprendizaje tiene varios actores y uno de ellos es el individuo, pero otro es la organización y ambos deben ser estimulados: un individuo que aprende crea organizaciones que aprenden (Marsick, V. y Neaman, P.: 1996). Una institución inteligente es aquella capaz de aprender para construir nuevos saberes, potenciar determinadas competencias y actitudes versus otras. En este caso, se trata de ir construyendo nuevos saberes sobre el currículo y la innovación; también, aprender a tomar decisiones curriculares trascendentes e igualmente aprender a gestionar en equipo un proceso complejo de transformaciones.

De esta manera, la reforma constituye una extraordinaria experiencia de aprendizaje institucional donde la *práctica* se convierte en una fuente rica de descubrimientos y de indagaciones. Puede representar el post-grado colectivo más desafiante para los miembros de una institución universitaria.

En realidad, el aprendizaje profesional puede tener diversas fuentes y recursos, pero todos ellos se ponen a prueba y se licúan cuando el profesional se enfrenta al desafío de innovar. Los diversos tipos de conocimientos que él ha acumulado son tensionados para resolver problemas de diversas magnitudes. Más aún, esta experiencia podrá agudizar determinados conocimientos que ayuden a una mayor profesionalización basada en asumir los lugares de trabajo como espacios dinámicos de aprendizaje.

Otro aspecto que forma parte de este proceso activo de aprendizaje organizacional es la exigencia de una *visión prospectiva* de la educación. No hay algo tan apremiante para una innovación que mirar con realismo e imaginación las mega, macro y micro tendencias de su entorno, y advertir en ellas, factores para definir su misión en el futuro.

### 3. LA REFORMA CURRICULAR COMO UN PROYECTO DE INTERVENCIÓN PRUDENTE SOBRE LA CULTURA ORGANIZACIONAL

Una idea sustancial en esta concepción de reforma es que esta representa un **proyecto de intervención prudente sobre la cultura organizacional**. Un punto clave, que a veces se pierde vista, es que las Facultades son un producto histórico, una construcción social, una trama de intereses, tradiciones y simbologías. Retomando a Gairín (1996), la perspectiva histórica nos ayuda a tomar conciencia que las instituciones educativas, no son un producto aislado sino más bien el resultado de circunstancias históricas que pueden explicar las funciones que se les han asignado y el nivel de desarrollo organizativo alcanzado. Es decir, no podemos olvidar que estamos ante una institución con historia y que la intervención que hagamos sobre dicha institución debe ponerse en diálogo con las formas y fondos que ha condicionado una cultura organizativa particular.

Más específicamente podemos afirmar –siguiendo a Domínguez (1996:377)– que la cultura organizacional *“es aquel conjunto de preconcepciones, creencias, –inventadas, descubiertas o desarrolladas por un grupo a medida que aprende (historia) a afrontar sus problemas de adaptación externa y de integración interna– que ha funcionando suficientemente bien para ser juzgado válido y, consiguientemente para ser enseñado o “reproducido por” los nuevos miembros como el modo correcto de percibir, pensar y sentir sobre estos problemas”*. Esta sensibilidad por resignificar las reformas curriculares al interior de un horizonte más cultural nos puede ayudar a comprender una serie de aspectos que desde un enfoque excesivamente estratégico e instrumental se pueden dejar al lado. En todo caso, se trata de construir una perspectiva más amplia que integre estrategia y cultura.

La cultura organizacional se convierte en un código de prácticas que juega un papel integrador, configurador de una identidad colectiva en la medida que socializa los comportamientos y ofrece niveles de seguridad y estabilización entre sus miembros. Pero también se convierte en un instrumento de control de los comportamientos, formas de pensar, creencias y actitudes, pudiendo en ese sentido, ser un obstáculo para el cambio. De allí, el carácter ambivalente de determinados contenidos de la cultura organizacional,

siendo una necesidad analizar dichos contenidos para apoyar una intervención innovadora desde los lados más flexibles y ricos de la cultura y en sintonía con los nuevos rumbos.

Hemos añadido en nuestra conceptualización que la reforma curricular debe ser un proyecto de intervención **prudente**; en esta última expresión se encierra otro de los retos para los procesos intencionados de cambio. La prudencia es un valor que nos impide decidir y actuar precipitadamente, muchas veces impulsados por un fácil radicalismo de querer cambiarlo todo y de una vez. Sin embargo, la prudencia no significa inmovilismo o ausencia de decisiones fuertes, pero sí exige sentido de equilibrio, de balanceos, de gradualidades con criterio.

Estas tres aproximaciones conceptuales nos pueden ayudar a reinterpretar las diversas potencialidades significativas que subyacen en un proceso de reforma curricular y que requiere, además, de modelos que sirvan para estructurar un proceso lleno de posibilidades. Sobre este último punto nos encargaremos en las siguientes páginas.

## II. FASES Y ELEMENTOS PARA UNA REFORMA CURRICULAR

Nuestro interés de cómo generar un proceso de reforma curricular requiere de secuencias básicas que permitan una orientación global. Para ello, necesitamos precisar ciertas fases y elementos previsibles que hemos ido sistematizando a partir de algunas de las experiencias de reformas<sup>1</sup>. Nuestro ordenamiento no significa que todas las reformas se han producido según esta secuencia y que así deban hacerlo. Proponemos la búsqueda y construcción de modelos pertinentes a cada institución. Tampoco pensamos que cada fase ha

---

1. Especialmente nos basaremos en la experiencia de reforma curricular de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú iniciada en 1996; así como, en entrevistas realizadas a autoridades de procesos similares en otras Facultades de la misma universidad. Igualmente, hemos podido leer sobre otras experiencias como las de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Pascual: 1994), la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco (Chile) Edwards (1997), la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Santiago de Chile (Letelier: 1992) y la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas (México) (Torres: 1992).

seguido inexorablemente después de la otra, a veces hay yuxtaposiciones, regresos, periodos ambiguos, aun cuando se esté en fases más avanzadas. Cabe advertir que los documentos oficiales que sustentan las propuestas de reforma organizan sus contenidos no siempre siguiendo este orden ni revelándonos sus enfoques de todas las fases con la misma explicitación. En dichos documentos existen etapas implícitas o simplemente no abordadas.

En los siguientes párrafos presentaremos brevemente siete fases del proceso de reforma curricular y un eje transversal.

### 1. FASE DE CONTEXTUALIZACIÓN DE LA REFORMA CURRICULAR

En esta etapa se busca un acercamiento al contexto desde diferentes posibilidades de estudio que ayuden a problematizar la formación y a proponer líneas formativas más actualizadas y construir una visión prospectiva de la carrera.

Una de más grande cobertura es la que se puede desarrollar a través de una **investigación del impacto** de la Facultad durante un período de tiempo a fin de descubrir aquellas fortalezas y debilidades en sus diferentes líneas de trabajo. Ello puede enriquecer una imagen global y a la vez particular de ciertos aspectos de la misma. Esta imagen global ofrece un referente amplio para pensar en los puntos que debe enfrentar la reforma.

La **exploración sobre opiniones y ubicaciones de los egresados** es también otra fuente rica de aportes que permiten una aproximación al contexto profesional leído desde los egresados, quienes desde allí opinan retrospectivamente sobre la formación recibida y plantean sugerencias. Aquí hemos encontrado en algunas Facultades la aplicación de encuestas, entrevistas, focus groups, como instrumentos para este fin. En un caso esta exploración ha sido parte de la investigación de impacto.

También hay reflexiones diagnósticas que están referidas a **indagar la relación entre la profesión en el contexto del país y el mundo**. Se trata de lecturas de la realidad y perspectivas de la profesión a partir de los cambios en la sociedad nacional e internacional. En este

caso, además de la propia lectura que hacen los docentes y autoridades, se pide el apoyo de otras lecturas como la de ciertos expertos.

Es posible ubicar en esta fase la presencia de **investigaciones sobre oferta y demanda**. En un caso se explora la oferta de otras instituciones sobre la carrera, sus propuestas curriculares y otros aspectos. También se estima la demanda de potenciales postulantes a la carrera tratando de conocer posibles tendencias de acercamiento de ellos, sobre todo por nuevas especialidades que se están pensando ofrecer. Pero también existe otra exploración de la demanda en términos del mercado laboral para justificar si las nuevas especialidades están en relación a las posibilidades que ofrece el mercado.

Por último, una aproximación que consideramos inevitable es el **diagnóstico curricular** de determinados aspectos del currículo que se pretende cambiar. Cuestión que generalmente significa un trabajo de comisiones adhoc que van articulando un trabajo evaluativo a través de entrevistas y encuestas con los mismos colegas, y/o estudiantes, así como el análisis de sílabos.

Creemos que estos tipos de acercamientos a contextos diferentes no tienen la misma intensidad, los mismos recursos y los mismos alcances para alimentar el proceso de reforma curricular. Algunos servirán más que otros para fundamentar un periodo de inclinaciones iniciales y de búsqueda. Lo importante es invertir en esta etapa diversificando las perspectivas y no olvidar que es un tramo cuyos productos deberán respaldar decisiones de las etapas posteriores. También vale la pena señalar que a veces las insuficiencias de esta etapa saltarán a la vista en algunos de los momentos ulteriores cuando se evidencie la falta de diagnósticos más precisos, de evaluaciones previas que debieron haberse canalizado durante la etapa de contextualización.

## 2. FASE DE CONCEPTUALIZACIÓN DE LA REFORMA

En esta fase se despliega un esfuerzo de diálogo con corrientes teóricas y autores a nivel nacional e internacional que ayudan a reconceptualizar temas sustanciales para una reforma curricular, como por ejemplo:



**la profesión:** Es resignificada con nuevos aportes teóricos y aspectos provenientes de la fase de contextualización. Es un intento por responder a preguntas, como por ejemplo: ¿qué significa ser educador, economista, abogado hoy en día? ¿cuáles han sido los paradigmas profesionales más tradicionales y cuáles aquellos que se vislumbran como emergentes y promisorios?

**la disciplina:** Es revisada desde su acumulación propia e influencias interdisciplinarias. Algunas de las interrogantes que surgen desde esta dimensión son: ¿en qué estado se encuentra la pedagogía, las ciencias sociales, el derecho, etc.? ¿cuáles son los aportes más importantes que se han realizado en los últimos tiempos en la pedagogía, las ciencias sociales, el derecho, etc. qué requieren ser asimilados en la formación de los futuros profesionales?

**la formación universitaria:** Es re-enfocada desde aquellas nuevas corrientes que replantean el significado y perspectivas de la formación universitaria. Estas aproximaciones pueden ayudarnos a enfrentar preguntas como: ¿para qué debe formar una universidad con estas características? ¿cuál es el aporte específico, o singularidad de la formación de esta universidad para este país, región, departamento?

**el conocimiento:** En un nivel más profundo esta fase podría ayudar a explicitar concepciones sobre las formas en que se entiende el conocimiento alentando así un debate epistemológico en un ambiente, como es el universitario, donde la producción y distribución del conocimiento es una función intrínseca. En ese sentido resultan sugerentes preguntas como: ¿cuáles son los paradigmas del conocimiento más predominantes en la trayectoria de esta comunidad académica? ¿qué funciones debe cumplir el conocimiento? ¿cuál es el proyecto epistemológico de esta comunidad universitaria?<sup>2</sup>

- 
2. Los trabajos de Berman (1987), Elizalde (1991) ubicados en el paradigma holístico del conocimiento plantean críticas y a la vez consecuencias curriculares en la manera de organizar pedagógicamente el conocimiento, así como la "teoría crítica" Kemmis (1988).

Creemos que las teorizaciones que emergen de la reforma apuntan en estas cuatro direcciones no con la misma fuerza, quedando a veces cuestiones no suficientemente reconceptualizadas, en parte por el apremio de definir los contenidos de la siguiente fase.

Un punto que quisiéramos enfatizar en relación a las conceptualizaciones provenientes de la disciplina es a la tensión con ciertas teorías sobre todo cuando algunas están atravesando un auge en su influencia.

A veces, una manera de proceder para el cambio, es buscar una o algunas teorías que terminen siendo el sustento teórico principal de una propuesta de Reforma. Así, por ejemplo, en el caso de educación, como esta muy vigente el *constructivismo*, entonces, la inclinación es hacia fundamentar una reforma curricular constructivista. El riesgo de este procesamiento es que vela más por la ortodoxia y lealtad a una teoría o corriente que por los problemas reales que los profesores sienten y piensan que deben resolver a través de la reforma. Esto, por supuesto, no es un rechazo a las teorías, todo lo contrario, la cuestión es cómo entrar en un diálogo crítico con ellas desde los problemas concretos de esta institución y sus intuiciones de misión para el futuro.

### 3. FASE DE ESTRUCTURACIÓN DEL PERFIL Y PLAN DE ESTUDIOS

Este momento expresa un esfuerzo de alta condensación propositiva. Se trata de delinear rasgos, características generales y específicas que serán alcanzadas a través de la formación universitaria y dirigidas hacia el desempeño particular en un campo profesional.

Sabemos que pueden existir dos tipos de perfiles: uno general para todos los alumnos de la Facultad y otro más específico según las especialidades. Estos perfiles nos hablan de diferentes tipos de saberes (conceptuales, actitudinales, habilidades) que los estudiantes deben ir logrando a lo largo de sus estudios en la universidad.

Indudablemente, la definición de los perfiles demanda una habilidad y esfuerzo especial para las personas involucradas en este

trabajo, para priorizar lo medular, explicitarlo con claridad, dar a cada rasgo del perfil su identidad, buscar un equilibrio para que expresen diferentes tipos de saberes y competencias.

A su vez el trabajo de estructuración del nuevo plan de estudios implica una dedicación de tiempo y de enfoques múltiples que vayan progresivamente, y a veces, con más de un impasse, dibujándonos un cuerpo coherente de ideas. Ello significa, como bien sabemos: incluir nuevos cursos, sacar otros, reorganizar los que se deciden mantener. También, implica, opciones de secuenciación de cursos que alterarán la ruta del plan anterior y llevarán a repensar acerca de cuáles son ahora pre-requisitos de otros. Igualmente, involucra ponderaciones sobre el valor de los cursos en función a sus créditos, cantidad de horas teóricas, prácticas.

En algunos de los casos que hemos rastreado ha existido una particular tendencia a diversificar las especialidades buscando reorientar los cursos llamados electivos a fin de organizarlos en función de lograr el desarrollo de un conjunto de competencias más especializadas.

La maduración del nuevo plan de estudios es un proceso que lleva a un ir y volver, porque además entran en juego cuestiones administrativas para darle viabilidad, así como negociaciones con diferentes sectores al interior y exterior de la Facultad.

#### *4. FASE DE RE-DEFINICIÓN DE OTROS ASPECTOS CURRICULARES*

En este segmento hemos querido incluir aquellas reflexiones y toma decisiones respecto a una serie de aspectos curriculares particulares que necesitarán el amparo de las fases previas para abordarlas con mayor consistencia. Entre los aspectos que necesitan trabajarse son cambios en:

**la docencia:** se proponen cuestiones que van desde un cambio en la actitud docente hasta el uso de estrategias de enseñanza.

**la evaluación:** se plantean cuestiones que van desde cambios en la concepción de evaluación hasta un sistema diferente de calificación.

**la práctica:** en este aspecto se reflexiona sobre el enfoque de la práctica preprofesional, estrategias alternativas para su desarrollo, etc.

**la asesoría:** se trabajan los estilos de asesoría y se formulan alternativas para un sistema de asesoría mejorado.

**la investigación:** se elaboran estrategias para promocionar el espíritu, habilidades y temas de investigación con los alumnos de acuerdo a opciones de la Facultad.

Nuestra impresión es que esta es una de las partes más débiles de las reformas curriculares universitarias, en ciertos casos existe el espíritu de buscar cambios en estos aspectos pero que no llegan a aprovechar el momento de la reforma para formalizarlos adecuadamente.

Un campo de aguda y compleja re-definición es el de los cambios en la docencia cotidiana. ¿Llega el espíritu de la reforma al aula? Es la pregunta central de concreción. El riesgo es que la reforma no llegue a traducirse en lineamientos operativos que realmente introduzcan los cambios esperados. En esa línea son interpelantes las preguntas que formula González (1993: 21): “¿por qué la capacidad innovativa y de creación que se emplea para la investigación en las universidades no se utiliza también en la docencia?... ¿por qué los sofisticados equipos que se usan para experimentar y producir nuevas tecnologías no se aplican también en los sistemas de enseñanza?”

Reiteramos que la reforma curricular es más que la incorporación de nuevos cursos y el repliegue de otros. Ella se juega sustancialmente en las nuevas interacciones que se intentan promover entre profesor-alumno-contenidos-métodos y ello ya se evidencia desde el sílabo: ¿cambian los sílabos a raíz de la reforma? No olvidemos que el documento formal que legitima y sintetiza el conjunto de interacciones que se quieren desplegar durante el curso es el sílabo. Este es un documento que también ayuda a concretar la reforma en cada curso. En suma, se trata de ver en qué medida la reforma se mueve tanto en el nivel de los elementos orientadores como instrumentales del currículo. Por consiguiente, es necesaria una gestión para la potenciación y concreción en múltiples niveles.

Otro elemento que puede ser transversal a los que hemos mencionado previamente es el de la informatización. En esta era de globalización, la informatización del mundo avanza crecientemente acarreado múltiples consecuencias. Esta ola ya ingresó a las universidades y es necesario una estrategia que la aproveche **en base a criterios pedagógicos**. Además, como lo afirma Bartra (1997: 169), *“todo ello exigirá no sólo el equipamiento tecnológico de las Universidades con los nuevos recursos informáticos, sino sobre todo, el cambio de rol del docente universitario que tendrá que saber pasar de la clase magistral tradicional, considerado como el método didáctico universitario por excelencia, al empleo de una gran variedad de metodologías, procedimientos, recursos proporcionados por las nuevas tecnologías y nuevos medios alternativos de transferencia para generar procesos heurísticos de aprendizajes significativos”*.

La introducción de la informática en los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios empuja también hacia definiciones en torno a las modalidades educativas: presencial y distancia. Estas definiciones pueden ir de un polo más rígido, definiéndose sólo por una de ellas, como también hacia un polo más flexible para imaginar una combinación de ambas modalidades a lo largo del currículo.

Antes de transitar hacia la otra fase —y recogiendo la experiencia de una reforma<sup>3</sup>— es posible incorporar en este momento una validación del diseño curricular elaborado a través de jueces externos que puedan dar una opinión calificada sobre los planes de estudios y otros aspectos curriculares. Así también, es el momento ideal para establecer comisiones ad hoc que se especialicen en abordar un tema que requiera de tratamientos e informes puntuales. Antes de ser sometido a decisiones determinantes sugerimos estas últimas ideas para facilitar a las instancias más formales de mayores elementos para la toma de decisión. Dependiendo de las condiciones y fuerzas de cada institución es posible asumir simultáneamente las tareas de la cuarta y tercera fase en un mismo periodo de tiempo.

---

3. Nos referimos a las etapas del proceso de modificación curricular de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. (Pascual: 1994).

## 5. FASE DE IMPLEMENTACIÓN PREVISORIA DE LA REFORMA

Esta fase transcurre una vez que el currículo ha sido aprobado por todas las instancias universitarias y requiere, antes de ponerlo en ejecución con la primera promoción del nuevo plan de estudios, el prever múltiples aspectos que faciliten dicho tránsito.

En este tramo de implementación hay toda un gama de aspectos a enfrentar: actualización de los docentes, los reajustes administrativos, los recursos materiales, cantidad y tipo de aulas, revisión de biblioteca, etc. Todos ellos tienen su propia lógica que deben estar vinculados para que el despegue sea lo mejor posible.

En uno de los casos, la actualización docente puede estar desarrollado de forma diversificada; por ejemplo, con una preparación especial para los profesores que estarían a cargo de los cursos del primer ciclo del nuevo plan de estudios. Ellos deberían unificar sus criterios y espíritu para generar una *mística* con la nueva promoción.

Otro aspecto que merece insertarse en esta fase es el relativo a la biblioteca. Hasta ahora no encontramos información en las reformas leídas sobre cómo enfrentaron este punto. En otras palabras: ¿llegó la reforma a la biblioteca? ¿qué decisiones prácticas se tomarán respecto a este espacio tan importante para la formación universitaria?

Desde el lado administrativo es sumamente importante la identificación del personal ubicado en este sector con el proceso de la reforma a fin de estimular en ellos una mentalidad abierta a facilitar y anticiparse a cuestiones administrativas que pueden a la hora más apremiante resultar ser decisivos para la realización de lo previsto.

En esta fase es interesante el clima experimental que puede crearse en términos de ensayar alternativas más operativas de enseñanza, evaluación, asesoría, de materiales de enseñanza etc. que pueden realizarse tanto por los docentes involucrados en el nuevo plan como en el antiguo, en el caso que la reforma del plan de estudios no sea para toda la Facultad. De esta manera se puede

crear un *ambiente de reforma* que envuelve a todos y genera espacios de creatividad comunicativa. Creemos que la perspectiva de la investigación-acción resulta sumamente pertinente para este aprendizaje desde la propia práctica educativa que ayude a orientar los cambios deseables.

Al final de esta etapa debieron haberse traducido todas las decisiones importantes en consecuencias concretas, es la etapa de la operatividad y de las simplificaciones, de los aterrizajes y las derivaciones.

## 6. FASE DE APLICACIÓN CREATIVA DE LA REFORMA

Esta fase corresponde al periodo que transcurre desde el ingreso de la primera promoción (y tal vez segunda) del nuevo plan de estudios hasta el egreso de ellas. La calidad de la fase anterior de implementación servirá para que en este momento la aplicación inicial se pueda desarrollar habiendo previsto los aspectos más capitales.

Estamos propiamente en una etapa de aplicación intensa de la reforma que exige un esfuerzo grande de "creatividad corporativa" (Letelier: 1991) para cumplir con coherencia las nuevas orientaciones y a la vez responder a los emergentes naturales que proceden de la propia acción. En ese sentido, es una etapa de mucha *praxis*, de una relación dinámica entre la teoría y la práctica de la reforma.

Esta fase tiene también un carácter de validación primera de los postulados de la reforma, cuya sistematización en la marcha ayudará durante la misma fase y para la continuidad y reajustes hacia su desarrollo posterior.

Es ciertamente un momento donde los conceptos de coherencia, eficacia y eficiencia deben constituirse en criterios unificadores de la *praxis* de docentes y autoridades para un trabajo en equipo cada vez más competente y profesional. Uno de los riesgos de esta etapa es la dispersión de energías y la forma como se pierde la brújula, y el sentido de proceso. Hay olvidos a acuerdos y principios previamente asumidos que a la hora de la concreción son puestos en

segundo orden. Aquí vale la pena recuperar lo que señaláramos al inicio de este artículo acerca de la cultura organizacional. La comprensión de ésta servirá para analizar y responder a los por qué de ciertas incoherencias y evasiones que supuestamente estaban tan claras en los documentos y en reuniones. Es previsible que en esta etapa se desarrollen algunas *crisis de praxis*; es decir, la teoría no está ayudando a la práctica y la práctica no es posible de teorizarla. Por ello, reconocemos la importancia de determinados enfoques que pueden auxiliarnos en esta tarea como es la investigación-acción. El trabajar con hipótesis de acción verificables a través de un ejercicio de autorreflexión crítica colaborativa entre docentes puede constituir una herramienta para enfrentar en mejores condiciones dichas crisis de praxis.

## 7. FASE DE EVALUACIÓN DE LA REFORMA

Como diría Drucker (1996:121), “cada organización necesita una manera de registrar y calibrar los *resultados de sus innovaciones*”. En esta fase se trata de producir ese calibramiento, fruto de los registros que se hayan efectuado en el camino y otros al final.

Esta es un tipo de evaluación para ser ejecutada luego del egreso de la primera promoción (y tal vez segunda) de estudiantes formadas bajo el nuevo plan de estudios. Creemos que con una o dos promociones de egreso existe un recorrido más complejo y rico en elementos acumulados como para hacer una evaluación mayor de todo el proceso de reforma curricular que:

- informe documentadamente sobre dicho proceso
- alimente la comprensión crítica de los lados fuertes y débiles de la innovación.
- advierta de potencialidades y riesgos
- sirva de referencia para la toma de decisiones de qué debe continuar, qué debe modificarse, qué debe anularse.

Más aún, es posible como parte de esa evaluación mayor el desarrollar una evaluación exploratoria de impacto de la reforma curricular a través de las primeras promociones de egresados para indagar su desempeño en los campos laborales en los cuales están



insertos. Sugerimos también el uso de modelos eclécticos de evaluación (Padilla, A. y Oyonarte, M: 1994) donde puedan incorporarse tanto los enfoques cuantitativos como cualitativos. Así mismo, es necesario articular un plan estratégico de evaluación que permita el diseño y validación de los instrumentos. Especialmente cuando se trate de realizar la evaluación de la reforma a partir del egreso de las primeras promociones se requiere de dicho plan y de instrumentos validados, incluso con juicio de expertos.

Después del egreso de las primeras promociones que fueron formadas completamente en el nuevo plan de estudios y de la consiguiente evaluación, viene una etapa de desarrollo curricular, la post-reforma. La etapa de desarrollo es una etapa de *consolidación* donde las propuestas centrales de la reforma han debido permear el currículo. Es la estación propicia para una siembra más prudente y ponderada.

Este momento no implica la ausencia de cambios, sólo que estos estarán en función de ciertos aspectos parciales y emergentes que tal vez necesiten comisiones adhoc para plantear propuestas o ser más bien decididas por las instancias competentes de la Facultad.

Suponemos que después de los años de aplicación de la reforma se han podido prever una serie de aspectos que permitirán el desarrollo de la post-reforma en condiciones cada vez más óptimas en medio de un proceso flexible y autocrítico.

#### 8. UN EJE TRANSVERSAL: LA EVALUACIÓN DE PROCESO Y RETROALIMENTACIÓN

Sugerimos asumir este eje como una línea transversal a las siete fases. Precisemos sus posibilidades. En primer lugar, proponemos al final de cada fase la inserción de una Evaluación de Fase (EF) que permita el preguntarse por los alcances y límites de ese periodo, y así promover una mayor autoconciencia del proceso que se está acumulando. Esta evaluación tendrá a su vez dos consecuencias. Una hacia delante y otra hacia atrás. La primera ayudará a tomar la decisión si ya es el momento de transitar hacia la siguiente fase o todavía es necesario profundizar algunos aspectos. La segun-

da dirección hacia atrás estimulará a evidenciar ciertos aspectos de fases anteriores no muy bien resueltos o con niveles óptimos de resolución que pueden estar dificultando o facilitando el avance del proceso. En ese sentido, desde fases posteriores se pueden estar retroalimentando productos de etapas anteriores siendo así posible volver sobre el discurso, normas, acuerdos de etapas previas para mejorarlos.

Los informes de las evaluaciones de fase serán un valioso insumo para el informe final del proceso de reforma.

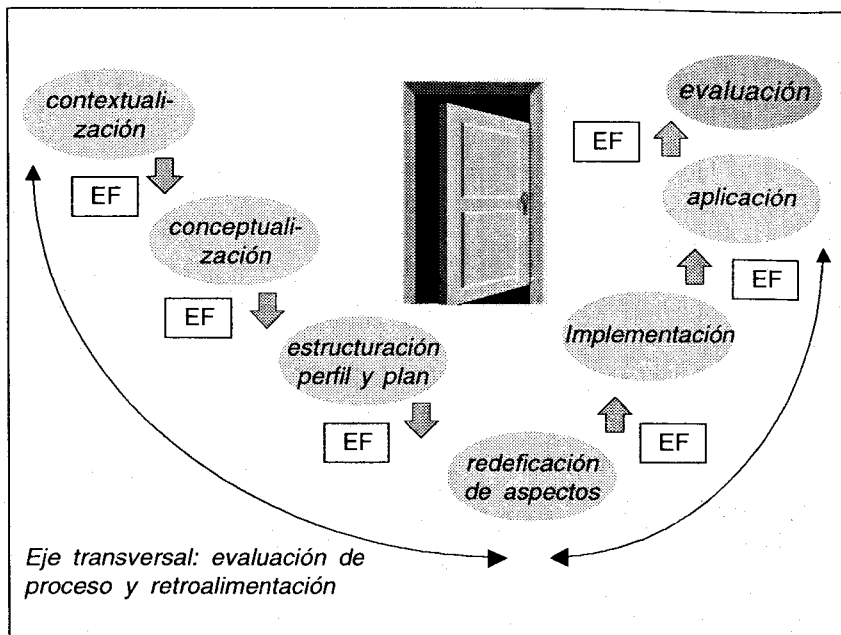
Otra posibilidad de este eje es el considerar que al interior de cada fase es factible ciertos tipos de evaluaciones y no sólo al final de la misma. Estas serían las Evaluaciones Durante la Fase (EDF). Así, por ejemplo, en la etapa de aplicación de la reforma (fase sexta) se pueden proponer ciertos hitos para realizar evaluaciones de proceso más definidas<sup>4</sup>.

En nuestra primera parte hemos definido algunas significaciones de nuestra concepción de reforma curricular como un proceso de cambios fundamentados, articulados y consensuados, un proceso activo de aprendizaje institucional y un proyecto de intervención prudente sobre la cultura organizacional. Nuestro segundo punto ha estado más bien dirigido a plantear fases y elementos para procesos de reformas. Ambas, concepción y fases, son aspectos que debemos seguir repensando a la luz de las propias experiencias de reforma que esperan todavía ser más sistematizadas y compartidas.

---

4. Es el caso de la reforma curricular de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, en esta etapa de aplicación, se propone cada tres o cuatro ciclos realizar con los estudiantes una autoevaluación de su experiencia formativa, esto junto con otras fuentes alimenta la información necesaria para la evaluación de proceso.

PROCESO DE REFORMA CURRICULAR:  
Gestionando Fases para el Cambio



## REFERENCIAS

BARTRA, FRANCISCA

1997 El desarrollo docente universitario y los nuevos paradigmas de la globalización. *Educación* N° 12, Setiembre.

MORRIS, H.K. Y MARSICK, V.

1992 Confronting new understandings about professional learning and change. *New Directions for Adult and Continuing Education*. N° 55.

BERMAN, MORRIS

1987 *El reencantamiento del mundo*. Chile: Cuatro Vientos.

DOMÍNGUEZ, GUILLERMO Y DÍEZ, ENRIQUE

1996 La evaluación del funcionamiento de un centro a través del análisis de su cultura organizativa como instrumento para la mejora y la innovación. En: Domínguez, G. y Mesanza, Jesús (Editores) *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Editorial Escuela Española.

DRUCKER, PETER

1996 *La gestión en tiempos de grandes cambios*. España: Edhasa.

EDWARDS, VERÓNICA

1998 El caso de la innovación curricular de la Universidad Católica de Chile. En: Birgin, A. et.al. *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*. Argentina: Troquel.

ELIZALDE, ANTONIO

1991 Cambios de paradigma, educación y crisis: pasos hacia una epistemología integradora y participativa. En: Magendzo, A. (editor). *¿Superando la racionalidad instrumental? Ensayos en busca de un nuevo paradigma para la educación y la discusión de los derechos humanos*. Chile: PIIE.

GAIRÍN, JOAQUÍN

- 1996 Organización de instituciones educativas. Naturaleza y Enfoques. En: Domínguez, G. y Mesanza, Jesús (Editores) *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Editorial Escuela Española.

GONZALES, LUIS EDUARDO

- 1993 Innovación en la educación universitaria en América Latina. En: Cinda. *Innovación en la educación universitaria en América Latina. Modelos y Casos*. Chile: Cinda.

KEMMIS, S.

- 1988 El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata.

PADILLA, ALFONSO Y OYONARTE, MARGARITA

- 1994 Un modelo ecléctico de evaluación de curriculum de formación de educadores. *Educación*. Vol. III. N° 6 Setiembre.

LETELIER, M. ET.AL.

- 1992 Demandas del desarrollo económico y social: un nuevo proceso educativo para ingeniería en la Universidad de Santiago de Chile. *Revista Interamericana de gestión y liderazgo universitarios*. IGLU N° 3, Oct.

- 1991 Un modelo integral de desarrollo creativo institucional en la educación superior. En: CINDA, *Docencia universitaria en América Latina. Ciclos Básicos y Evaluación. Estudio de Casos*. Chile: Cinda.

PASCUAL, ENRIQUE

- 1994 Reflexiones acerca del proceso de modificación de la formación de educadores de la facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista Pensamiento Educativo*. Vol. 14, I semestre.

TORRES, ROSALÍA, ET.AL.

- 1992 Diseño de un nuevo plan de estudios para la carrera de biólogo de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas. *Revista Interamericana de gestión y liderazgo universitarios*. IGLU N° 3, Oct.