

LECCIONES DE LA REFORMA CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TAMAULIPAS

MARCO AURELIO
NAVARRO*
IVÁN SÁNCHEZ
RODRÍGUEZ*

Resumen

En el marco de las políticas gubernamentales orientadas hacia el mejoramiento de la calidad y la rendición de cuentas, la Universidad Autónoma de Tamaulipas se sumó a los esfuerzos de reforma que en otras IES públicas se realizaron en la década de los noventa. Se parte de la identificación de aquellos elementos y procedimientos que permiten una disección del proceso de reforma, desde su fase de iniciación hasta la de su implantación; el esquema producido permite un análisis sistemático del caso en cuestión y derivar lecciones para aquellos involucrados con los procesos de reforma de la educación superior. En este caso se encontró que la reforma curricular tiene un efecto dominó; que se requieren estrategias múltiples; que se requiere involucrar a todos los sectores universitarios y, por último, que todo proceso de reforma curricular requiere de un periodo de tiempo más o menos dilatado (diez años) para llevarse a cabo.

Palabras clave: Currículo, profesores, planeación, universidad.

Abstract

Within the framework of governmental policies focused on the improvement of quality and accountability, the Universidad Autónoma de Tamaulipas joined efforts made by other public higher education institutions during the nineties. The starting point is the identification of elements and procedures that allows for the dissection of the reform process, from start to implementation; the scheme produced gives rise to a systematic analysis of the case in question and the obtention of lessons for those involved in the higher education process reform. In this case, it was observed that curricular reform has a domino effect; that multiple strategies are necessary; that all university sectors must get involved and, finally, that all curricular reform processes require a rather long period of time (at least ten years) for completion.

Key words: Curriculum, professors, planning, university.

.....
* Universidad
Autónoma de
Tamaulipas.
Correo e:
mnavarro@uat.edu.mx

Presentación

Diversos estudios han advertido que muchas reformas e innovaciones quedan en la historia de los fracasos de las instituciones educativas al no alcanzar un funcionamiento pleno, no por falta de relevancia, sino por el descuido de estrategias adecuadas para su implantación (Sarason, 1990).

En el marco de las políticas gubernamentales orientadas hacia el mejoramiento de la calidad y la rendición de cuentas, en la segunda mitad de la década de los noventa la Universidad Autónoma de Tamaulipas se sumó a los esfuerzos de reforma, emprendidos también por instituciones como la Universidad de Guadalajara y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla a las cuales, posteriormente, se agregarían también las de Baja California, la Autónoma del Estado de Hidalgo y la Veracruzana, entre otras.

El eje de arranque consistía en la reforma curricular. El avance de ésta traería consigo un impacto en otros aspectos de la vida institucional, como los servicios escolares, las actividades docentes, los procesos administrativos y la legislación institucional; una reforma cuya sedimentación tardaría varios años, pero que produciría cambios en procesos sostenidos por la institución durante sus casi 50 años de existencia.

Básicamente, los propósitos de la reforma curricular fueron contribuir al mejoramiento de la calidad académica y de la eficiencia interna, al proponerse: a) Una actualización permanente de sus contenidos, b) Recuperación de aprendizajes relevantes de niveles educativos previos, c) Introducción de temáticas emergentes, y d) Flexibilizar secuencias formativas, velocidad de terminación y horarios, mediante la utilización del sistema de créditos curriculares.

La experiencia fue valiosa por las lecciones que arroja, pero el presente reporte, de manera *ex post*, la revisa desde la perspectiva de su aplicación. El análisis parte del establecimiento de un marco referencial en el que se pasa revista de distintas estrategias de establecer el cambio organizacional. Específicamente, lo que aquí se

plantea es un cuestionamiento a la idoneidad de las estrategias para llevar a cabo la reforma, desde el punto de vista del cambio organizacional. Este análisis permite cierta reflexión para derivar algunas lecciones.

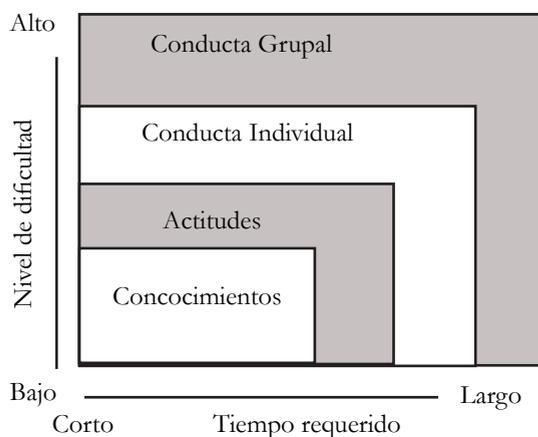
Antes de seguir adelante, se hace necesario advertir que en este artículo no se analiza la naturaleza de la transformación curricular, ni la estructura o contenidos del nuevo currículo; estos temas merecen reportes distintos al presente; este estudio pertenece más bien al ámbito de la organización educativa. La originalidad del presente análisis reside en la identificación de aquellos elementos y procedimientos que permiten una disección del proceso de reforma, desde su fase de inicio hasta la de su institucionalización; el esquema producido permite un análisis sistemático del caso en cuestión y derivar lecciones para aquellos involucrados con los procesos de reforma de la educación superior ya que, si bien el caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas puede considerarse de relativo éxito, los problemas y resistencias encontrados permiten identificar aspectos pendientes de retroalimentación y ajuste.

Cambio, reforma e innovación

El término reforma hace referencia a un cambio planeado, deliberado, voluntario (Huberman, 1973: 6 y Morrish, 1976: 22). Paulston (1976: 1) intenta una distinción: “vemos la innovación sólo como alteraciones programáticas o técnicas relativamente aisladas o como un cambio de bajo nivel, en tanto que la reforma involucra un cambio estructural, normativo y amplio”. Nosotros creemos que el factor común entre reforma e innovación es el cambio planeado, y que la reforma tiene que ver con los cambios planeados que afectan la vasta estructura de un sistema educativo, mientras que la innovación implica aquellos cambios planeados que son de menor escala y sobre algunos elementos de una estructura organizacional mayor.

Huberman (1973) desarrolló una “rejilla” donde los tipos de cambio se pueden apreciar en términos de la cantidad relativa de dificultad y de tiempo involucrados (Fig.1). Se asume que es más fácil y toma menos tiempo cambiar conocimientos que actitudes, porque es más sencillo estar informado sobre una innovación que estar dispuesto a adoptarla. Supone también que ofrece menos dificultades cambiar la conducta de un individuo que la de un grupo. Opinamos que esta es una afirmación *a priori*, ya que la conducta de un grupo puede ser fuertemente determinada por el comportamiento de un individuo o subgrupo dominante, o se puede dar el caso de que la conducta de un individuo particular sea el resultado de su interacción con el grupo. No obstante, la “rejilla” ayuda a identificar dificultades al planear el cambio para organizaciones complejas, como una universidad.

Figura 1
Dificultad y tiempos
relativos en producir cambios



Fuente: Huberman: 1973

Definimos a la reforma educativa como un cambio planeado amplio, destinado a alterar la estructura y normatividad de un sistema educativo, en nuestro caso a escala institucional. La reforma curricular se ocupa, de manera especial,

de las alteraciones en los fines operativos del proceso de enseñanza-aprendizaje, como de los contenidos, métodos, evaluación, materiales y organización interna de la docencia, lo que a su vez producirá cambios en la organización y en la administración de la universidad. Su diferencia con la innovación será la escala de operaciones. Una reforma contiene innovaciones, pero innovar no significa precisamente reformar. Asumiendo la diferencia de escala de operaciones, la bibliografía sobre innovación también es útil para nuestros fines.

El proceso de cambio

Quienes han estudiado el cambio organizacional, lo han hecho desde distintas perspectivas. Algunos hacen hincapié en los motivos de su iniciación, otros establecen diferencias entre procesos individuales y colectivos, otros más lo enfocan desde un punto de vista gerencial. Probablemente, uno de los modelos más difundidos es el elaborado por D. Clark y E. Guba (1967), que supone una secuencia lineal de cuatro grupos de actividades: investigación, desarrollo, difusión y adopción. Este modelo asigna un papel activo sólo a los iniciadores, promotores y difusores del cambio, mientras que los supuestos usuarios se limitan a funciones pasivas, como si la tarea de llevar a cabo un cambio consistiera simplemente en persuadir al público para que compre un producto.

Quizás el modelo más ilustrativo sea el de Gross *et al.* (1971: 17) quienes distinguen, en términos generales, tres etapas básicas o periodos de tiempo en el proceso de cambio: a) El de iniciación; b) El de intento de ejecución; y c) El periodo durante el cual la innovación o reforma se incorpora a la organización.

La etapa de iniciación (exógena o endógena), comprende el lapso de tiempo en que se reconoce la existencia de un problema y se diseña y selecciona la innovación que lo solucionará, ya sea por expertos, autoridades, o colectivamente.

La etapa de intento de ejecución comienza con la planificación de estrategias y tácticas operativas, e incluye un lapso de adaptación mutua, durante el cual se ajusta la innovación a las necesidades del grupo, o el grupo se ajusta a la innovación, o se producen ambos procesos. La etapa de incorporación empieza desde la adopción inicial de la innovación por los miembros hasta que ésta es totalmente asumida, empleada y mantenida a través del tiempo.

La visión de Hurst (1978) de un “*continuum*” que va desde una estrategia altamente directiva hasta otra estrategia de muy baja directividad, permite organizar esquemáticamente las distintas tipologías presentadas por distintos autores. Este esquema perceptivo proporciona un campo de análisis más amplio (Fig. 2), en el que identificamos cuatro grupos de estrategias:

Estrategias de poder o “estrategias político-administrativas”

Estrategias de implantación del cambio

El éxito o fracaso de un cambio, sea reforma o innovación, en buena medida depende de las estrategias previstas para su implantación. A este respecto se han orientado distintas tipologías que enfatizan las fuerzas motivadoras empleadas, tales como mecanismos de poder o coerción, el convencimiento racional, entre otras.

Con esta etiqueta se engloban aquellas estrategias basadas en el poder coercitivo y en la utilización de métodos caracterizados por promesas, o por la aplicación de recompensas y castigos (Havelock y Huberman, 1977). Este tipo de estrategias son quizá las más utilizadas para efectuar cambios, especialmente en países u organizaciones con estructuras de gobierno centralizadas, donde las reformas son comúnmente dirigidas “desde arriba”; el caso típico son los cambios “por decreto”.

Figura 2
Las tipologías de Zaltman y de Hurst en el marco de las tipologías presentadas por Hoyle (1970)

Chin	Jones	Miles	Walton	Zaltman	Hurst
Poder Coercitivo	Coercitivo	Poder-Solución	Poder	Poder	Poder
Normativo Re-educativo	Normativo	Relación-Actitud	Amor-Confianza	Manipulación	Comunicación
Empírico Racional	Utilitarismo	Procesamiento de Problemas	Solución de Problemas	Racional	Agente de Cambio
					Participativo

Directivo

No directivo

Sin embargo, los riesgos implicados en el empleo de estas estrategias están escasamente justificados. Primero, porque a pesar de que parecen asegurar los resultados deseados, éstos pueden ser sólo temporales o superficiales; una vez que

la recompensa ha sido obtenida, o la amenaza del castigo retirada, el pretendido compromiso con la innovación o reforma cesará. Segundo, los individuos ya cansados de las estrategias tradicionales, pueden simplemente eludir o combatir el cambio.

Estrategias de comunicación y difusión

Este conjunto es llamado también estrategias de diseminación o empírico-rationales. Incluye todos los casos de cambios de generación exógena, cuando las acciones de comunicación, información, diseminación o difusión del cambio se presentan como la etapa final del proceso, suponiendo que existirá disposición de los miembros de la organización para adoptar la innovación tan sólo por la forma en que ésta se les da a conocer. La crítica a estas estrategias se basa en la suposición de que existe un consumidor más o menos pasivo pero racional, que acepta y adopta innovaciones si se las presentan en el momento y en la forma adecuadas.

Estrategias de agente de cambio

Las diferencias entre las estrategias de comunicación y las de agentes de cambio, residen, primero, en que mientras que en las primeras un grupo externo de investigadores identifica las necesidades de la organización, estudian y elaboran la innovación que luego propondrán; en las segundas, los usuarios potenciales son los que definen sus problemas, buscan las soluciones alternativas y hacen sus propias elecciones (o al menos las perciben como propias) con la ayuda de un agente de cambio.

Estrategias participativas

La principal característica de este grupo de estrategias es la ausencia de utilización de poder, influencia o asistencia externa; en su lugar se fomenta la participación de los miembros de la organización en el control de los destinos de la institución, suponiendo que lo consideran como su propio destino.

Todas las estrategias aquí analizadas tienen sus propios atributos, de acuerdo con el grado de control externo requerido para introducir cambios en las organizaciones educativas. Además, es útil señalar que, en el contexto de las

organizaciones complejas esas estrategias pueden no ser recíprocamente excluyentes, sino complementarias, según las características y diferencias de cultura y clima organizacional.

La reforma curricular de la UAT

La reforma curricular ha sido concebida como un proceso permanente y participativo de revisión y actualización de los planes y programas de estudio y que asentado en un modelo curricular organizado por núcleos de formación, permita la oferta y administración de programas académicos vigentes, relevantes y pertinentes en sus contenidos. Esta reforma es parte del proyecto general de la Universidad Autónoma de Tamaulipas denominado Misión XXI, encaminado a la concreción de un nuevo modelo organizacional, sustentado en la transformación de sus estructuras académicas y administrativas que permitan atender y dar respuesta a las exigencias y desafíos de los nuevos tiempos.

Las principales características de la reforma curricular son las siguientes: El diseño de un currículo flexible, centrado en el estudiante, que permita responder a las necesidades de actualización en función de las necesidades sociales de nuevas especialidades y los intereses y necesidades del alumno. La flexibilidad curricular se entiende en tres sentidos: flexibilidad en el tiempo de terminación de estudios; flexibilidad en la especialización o acentuación, en donde las materias optativas estarán cambiando e incorporando lo más actual de cada profesión; flexibilidad en la rectificación, es decir, que ofrece la oportunidad de cambiar de carrera mediante un sistema de créditos; y además permite que el estudiante participe en su programación, ya que tiene la opción de elegir los cursos de su interés, recibiendo orientación y apoyo de un tutor. Adicionalmente, se introdujo un conjunto de cursos comunes con propósitos varios, como recuperar aprendizajes de niveles educativos previos, habilitación instrumental

para el trabajo académico, ubicación en la problemática de su contexto.

Esta reforma curricular entró en operación a partir del mes de enero de 2000, con los estudiantes de nuevo ingreso a las licenciaturas de la universidad. La operación de este nuevo esquema curricular trajo consigo procedimientos diferentes respecto a los servicios escolares y la elaboración de nóminas de los profesores, además de los consiguientes ajustes en la normatividad institucional.

y etapa de operación; en cada una de estas etapas se procedió con estrategias diferentes.

Etapas de preparación

Para efectos de realizar coordinadamente distintas tareas relacionadas con el Plan de Desarrollo Institucional, desde inicios de la década de los noventa, al interior de cada una de las facultades y unidades académicas multidisciplinarias (UAM) se integraron Comités de Planeación con la participación del secretario académico y coordinadores de carrera. Hacia fines de 1996 y principios de 1997, para promover la cultura de la evaluación y en preparación para la evaluación externa, la Coordinación de Planeación y Desarrollo Institucional preparó para ellos un Diplomado en Evaluación de Programas Académicos.

Estrategias de implantación de la reforma curricular

Los procesos relacionados con la reforma curricular se llevaron a cabo a través de tres etapas de trabajo: etapa de preparación, etapa de rediseño

Tabla 1
Docentes participantes en el diplomado en evaluación de programas académicos

Zona	Localidad	UAMs y/o Facultades	Docentes Participantes
	Nvo. Laredo	- UAM de Comercio, Admón. y C. Soc. - Fac. de Enfermería	5 5
Norte	Reynosa	- UAM Reynosa Aztlán - UAM Reynosa Rodhe	6 5
	Matamoros	- UAM Matamoros-UAT - UAM C. de la Salud y Tecnología	5 3
Centro	Victoria	- UAM Ciencias, Educación y H. - UAM Comercio y Administración - UA Trabajo Social y C. Des. Humano - UAM Agronomía y Ciencias - UAM "Francisco Hdz. García" - Fac. de Enfermería - Fac. Medicina Veterinaria y Zootecnia	8 5 4 3 3 2 2
	Mante	- UAM Mante - Centro	6
Sur	Tampico Madero	- UAM Ciencias Jurídicas y Sociales - Fac. Ingeniería Arturo Narro Siller - UAM Arq., Diseño y Urbanismo - Fac. de Comercio y Administración - Fac. de Enfermería - Fac. de Medicina - Fac. de Odontología - Fac. de Música	6 5 4 4 7 4 3 4
Total		22	99

Los trabajos realizados pusieron al descubierto un conjunto de problemas de índole curricular, tales como: carencia de una estructura orientadora para la construcción de los planes de estudio, programas sin actualizar, programas con igual denominación y enfoques y contenidos diferentes, falta de dosificación lógica y pedagógica de los contenidos disciplinarios de los programas académicos, alta seriación de asignaturas y rigidez secuencial de los contenidos, heterogeneidad en la forma y contenidos de los programas de estudio; se detectó también la necesidad de continuar con una cierta formación de los comités que les permitiera fundamentar propuestas innovadoras de reestructuración curricular. Esto marcó el arranque de la fase de iniciación de la reforma.

Etapas de rediseño

En el entendido de que los miembros de los Comités de Planeación serían quienes al interior de sus facultades apoyarían las reformas, hacia 1998 se decidió organizar un nuevo ciclo formativo sobre “flexibilización curricular”, en el que se invitó a participar a personal de otras universidades que se encontraban en procesos de reforma similares, además de que se preparó un conjunto de materiales relevantes. Una estrategia de “agentes de cambio” ya se encontraba para entonces perfilada. Aunque simultáneamente, el entonces rector de la universidad, durante sus visitas a las facultades, estuvo promoviendo la idea de que en la actualización de los planes de estudio se adoptaran esquemas flexibles y por créditos, al tiempo que se incluyeran algunos cursos de instrumentación en idiomas y tecnologías de la información. Este llamado de la autoridad permitió disuadir a quienes todavía se mostraban renuentes a la reforma.

También durante 1998, se inició una experiencia piloto con la Facultad de Arquitectura, aprovechando su reciente evaluación y recomendaciones de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

Esta experiencia permitió definir lineamientos y actividades para preparar la siguiente fase de la reforma con metodologías de trabajo, instrumentos sistematizadores e integradores de información, estructura del modelo curricular, elementos normativos para la integración de los núcleos de formación, clasificación y definición de los tipos de asignaturas curriculares (obligatorias y optativas) y cocurriculares (con validez curricular pero sin asignación de créditos), criterios para la asignación de cargas mínimas y máximas de horas y créditos y su dosificación por periodos escolares, y aspectos orientadores para la elaboración de los programas de estudio.

De manera sintética, en el siguiente esquema se muestra la estructura curricular que orientó de forma institucional la nueva organización de los programas académicos y que ha permitido homogeneizar la diversidad de planes de estudio que hasta antes de la reforma existían en la universidad.

Lo anterior permitió que al iniciar 1999, con el nombre de Misión XXI, se presentara a los Comités de Planeación el esquema general de la reforma curricular, su sustento conceptual y operativo, e iniciándose una serie de talleres en los que, aprovechando las evaluaciones previamente realizadas, se iniciaron los trabajos de rediseño del nuevo *curriculum* universitario. En estos talleres participaron un mínimo de cinco profesores por carrera.

Como resultado de los trabajos de rediseño se puede apreciar en la Tabla 2 que de 65 programas existentes antes de la reforma, se redujeron a 45, dada la fusión de algunos de ellos, así como por la redenominación y creación de algunos otros.

Etapas de operación

La reforma curricular se puso en marcha con los estudiantes que tuvieron su nuevo ingreso en enero de 2000, para ellos se elaboraron dos documentos informativos sobre el nuevo esquema curricular, uno en multimedia y otro

impreso con ilustraciones. Asimismo, se establecieron las normas para estudiantes en este nuevo régimen curricular, mismas que para el 2002 pasaron a formar parte del Reglamento General de Estudiantes.

En esta misma etapa de operación, se plantearon tres momentos para la implantación total de la reforma curricular. Fase local año 2000: en la cual los nuevos programas académicos habría de iniciarse y ofertarse exclusivamente para los propios estudiantes de cada facultad y unidad académica; en esta fase la movilidad estudiantil hubo de darse exclusivamente entre las carreras y al interior de cada facultad y unidad académica. Fase intracampus 2001: posibilidad de movilidad entre programas y facultades integrados a un *campus* e inicio del periodo escolar de verano, para que los estudiantes avancen o recuperen créditos. Fase general año 2002: todos los programas académicos de la universidad se ofertan a la totalidad de los estudiantes y la movilidad estudiantil es total en la UAT.

La operación del nuevo modelo curricular no ha sido fácil, diversas resistencias se han venido encontrando: de tipo administrativo, tales como el tránsito de alumnos entre facultades, el cambio de adscripción de programa académico, el uso compartido de infraestructura, y de tipo académico como el rol de tutor entre los docentes. No obstante, también se han presentado oportunidades para mejorar los sistemas de ingreso, inscripciones y reinscripciones, así como los sistemas de elaboración y aprobación de nóminas de personal académico tuvieron que cambiar para dar paso a las oportunidades de movilidad de estudiantes y profesores, integrando grupos de distintas carreras y facultades; la elaboración de los horarios de clase para estudiantes que ya no pertenecen a generaciones semestrales convencionales; la introducción de un nuevo periodo escolar en verano, para aquellos estudiantes que deseen adelantar cursos; la organización de academias de profesores para diseñar y aplicar exámenes “departamentales”.

Figura 3
Estructura de los programas académicos en el marco de la reforma curricular

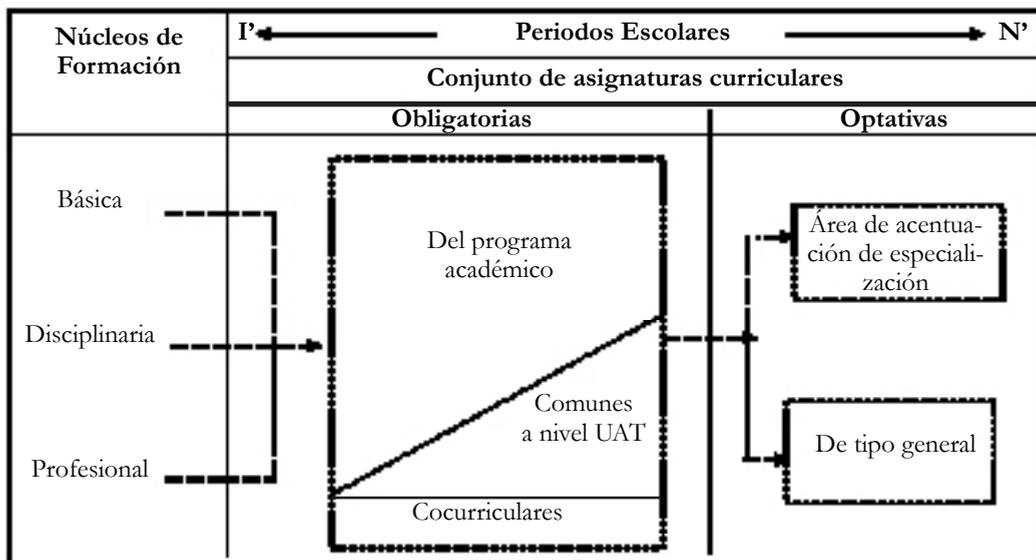


Tabla 2
Programas académicos de licenciatura por área de conocimiento

Áreas	Subáreas	Programas Académicos Existentes	
		Antes	Después
Ciencias agropecuarias	Agronomía	Ing. Agroindustrial	
	Veterinaria	Ing. Agrónomo (2) Ing. en Alimentos Médico Veterinario Zootecnista	Ing. Agrónomo (1) Médico Veterinario Zootecnista
Ciencias sociales y humanidades	Ciencias sociales	Lic. Derecho (3) Lic. Criminología Lic. Economía Lic. Sociología Lic. Trabajo Social Lic. Psicología (2) Lic. Admón. y Planeación Educ. LCE. Ciencias Sociales LCE. Químico Biológicas Lic. Desarrollo Educativo Lic. C. de la Comunicación Lic. Comunicación y Relaciones Públicas	Lic. Derecho (1) Lic. Criminología Lic. Economía Lic. Sociología Lic. Historia Lic. Trabajo Social Lic. Psicología (1) LCE. Admón. y Planeación Educ. LCE. Ciencias Sociales LCE. Químico Biológicas LCE. Tecnología Educativa Lic. Idioma Inglés Lic. C. de la Comunicación
	Administración, comercio y contaduría	Lic. Administración de Empresas (2) Lic. Comercio Exterior (2) Lic. Hotelería y Turismo (2) Lic. Administración Lic. Finanzas y Banca Lic. Comercialización Contador Público y Auditor (2) Lic. Contaduría e Informática Lic. Relaciones Internacionales	Lic. Comercio Exterior (1) Lic. Turismo (1) Lic. Administración Lic. Finanzas y Banca Lic. Comercialización Contador Público (1)
	Artísticas	Lic. Educación Artística Lic. Música	Lic. Relaciones Internacionales Lic. Educación Artística Lic. Música
Salud	Odontología	Médico Cirujano Dentista	Médico Cirujano Dentista
	Medicina Enfermería	Médico Cirujano (2) Lic. Enfermería (4) Lic. Seguridad e Higiene Industrial	Médico Cirujano (1) Lic. Enfermería (1) Lic. Seguridad e Higiene Industrial Lic. Nutrición y C. de los Alimentos
Naturales y exactas	Química	Bioquímico	
	Ecología-ambiental	Químico Fármaco Biólogo Ing. en Ecología Ing. Ambiental Ing. en Ciencias Ambientales	Químico Farmacéutico Biólogo Ing. Ambiental Ing. Ciencias Ambientales

Ingenierías	Ingeniería	Ing. Industrial Administrador Ing. Industrial y de Sistemas Ing. Químico Ing. Químico Industrial Ing. Civil Ing. en Sistemas Prod. y Mercadotecnia	Ing. Industrial Ing. Químico Químico Industrial Ing. Bioquímico Industrial Ing. Civil Ing. Sistemas de Mercadotecnia Ing. Sistemas Producción
Computación	Ingenierías	Ing. Electrónica y Computación Ing. Sistemas Computacionales (3) Ing. Telemática Lic. Computación Administrativa (2) Lic. Informática Administrativa (2)	Ing. Electrónica Ing. Sistemas Computacionales (1) Ing. Telemática Lic. Informática
Diseño	Arquitectura Diseño	Arquitecto Lic. Diseño Gráfico	Arquitecto Lic. Diseño Gráfico

Aunado a lo anterior, la puesta en operación de la reforma y con ello el nuevo modelo académico ha permitido que bajo su principio de flexibilidad se haya podido en el camino crear una nueva modalidad de atención de la demanda educativa denominada Unidades Académicas de Educación a Distancia (UNAED), las cuales se han establecido en aquellas poblaciones de baja concentración poblacional pero con una fuerte infraestructura educativa y con demanda permanente de educación superior.

En nuestra percepción, los procesos de reforma han encontrado menos resistencia en los grupos académicos que en los administrativos, de tal manera que la reforma curricular encuentra una operación completa hacia finales del año 2004, una vez que egresan los últimos estudiantes de los planes de estudio anteriores.

Sumariamente se pueden señalar algunos logros de orden cualitativo que el proceso de la reforma curricular ha permitido concretizar pero que también requieren de su consolidación en la vida universitaria: nuevas formas de transitar por los planes de estudio, nuevas formas de participación docente, nuevas formas de organización en las facultades y unidades académicas, nuevos sistemas de gestión escolar, producción editorial del profesorado y actualización de la legislación universitaria. Por otra parte, entre las tareas pendientes se encuentran la formación del profesorado en teorías educativas y modelos pedagógicos emergentes a fin de estar acordes con el nuevo modelo académico, la institucionalización del trabajo tutorial como función del docente, la formación del personal administrativo, y la evaluación del impacto institucional, educativo y social de la reforma curricular en lo general y de los programas académicos en particular.

Las lecciones

Las lecciones

Sin lugar a dudas la reforma curricular representa para la universidad una gran experiencia que deja aprendizajes institucionales para continuar avanzando en su transformación. Internamente, tanto para la vida de las facultades y unidades académicas, como para la institución, las lecciones son variadas. De estas, deseamos compartir con los lectores aquellas que consideramos de mayor relevancia:

La reforma curricular tiene un efecto dominó

En términos de los estudios sobre el cambio organizacional, el cambio curricular en la UAT se considera como una reforma y no como una innovación, en tanto que se trata de una intervención que no solo incide en un aspecto parti-

cular, aislado y limitado sino también en todos aquellos aspectos relacionados con la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, la formación de profesores, los procesos y servicios escolares, la organización interna de las facultades y unidades académicas, la forma de organizar los horarios y el calendario escolar, la elaboración de las nóminas para el pago a profesores, una reorganización en la administración de la planta física, así como cambios en el Estatuto Orgánico y diversos reglamentos.

Se requieren estrategias múltiples

Por la complejidad organizacional de la universidad, tanto como por la complejidad de la materia de esta reforma, se hubo de recurrir a distintas estrategias, la más notoria de ellas fue la de “formación de agentes de cambio”, mediante la cual se involucró y entrenó al personal académico que, a través de la figura de Comités de Planeación, se encargarían de preparar los cambios específicos en los planes de estudio de cada una de los programas, así como de la operacionalización de la reforma en cada una de las facultades; las estrategias de mayor directividad estuvieron también presentes a través de la disuasión por parte de la autoridad hacia aquellos núcleos o elementos universitarios que pusieron mayor resistencia; las estrategias de comunicación-difusión permitieron prever la necesidad de diseñar y distribuir información suficiente y oportuna tanto para profesores como para estudiantes.

Se requiere involucrar a todos los sectores universitarios

El grueso de las actividades relacionadas con las distintas fases de la reforma, desde su preparación

hasta la operación, estuvieron dirigidas tanto hacia el personal académico de tiempo completo, como hacia el personal directivo de facultades y unidades académicas, como se puede corroborar de la narración anterior, sin embargo consideramos que faltó realizar un trabajo mayor tanto con los profesores de asignatura, como con el personal administrativo y secretarial, no solo para vencer resistencias a los cambios, sino también por su potencial de apoyo y orientación que no pudieron ofrecer a los estudiantes, especialmente en procesos y servicios escolares como la inscripción, la selección de asignaturas o la elaboración de horarios. El personal administrativo y secretarial debe también apropiarse de los procesos de reforma.

La reforma curricular requiere casi una década

Si bien en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, el tema de la actualización curricular estuvo presente en el discurso oficial y planes institucionales desde la década de los ochenta, fue hasta finales de 1996 cuando se dieron los primeros pasos hacia su preparación, mediante un diplomado en Evaluación de Programas para los miembros de los Comités de Planeación de las facultades y unidades académicas. La operación del nuevo currículo se inició en el año 2000 y las primeras generaciones de la reforma inician su egreso hacia el 2004. A este lapso de tiempo se debe añadir otra fase que permita un seguimiento de los egresados y su consecuente retroalimentación, por lo que en conjunto estamos frente a un proceso cuya duración es de casi diez años, por lo que deben preverse aquellos mecanismos que aseguren que la reforma trascienda los periodos rectorales que en las universidades mexicanas son regularmente de cuatro años.

Referencias

- CLARK, D. and E. Guba (1967). "An Examination of Potential Change Roles in Education", in *Rational Planning in Curriculum and Instruction*. Old Sand, Washington.
- FULLAN, Michael y Suzanne Stiegelbauer (1991). *The new meaning of educational change*, New York, Teachers College Press.
- GROSS, et al. (1971). *Implementing Organizational Innovations. A Sociological Analysis of Planned Educational Change*. Open University-Harper International.
- HAVELOCK, R. G. and A.M. Huberman (1977). *Solving Educational Problems. The Theory and Reality of Innovation in Developing Countries*, Paris, IBE-UNESCO.
- HOYLE, E. (1970). "Planned Organizational Change in Education". *Research in Education*, Vol. 3, May .
- HUBERMAN, A.M. (1973). *Understanding Change in Education: An Introduction*, Paris, IBE-UNESCO.
- HURST, P. (1978). *Implementing Innovatory Projects: A Critical Review of the Literature*. Education and Science Division of British Council. Mimeo.
- MORRISH, I. (1976). *Aspects of Educational Change*, Unwin.
- NAVARRO, Marco Aurelio (1983). "La implementación de innovaciones educativas. Una presentación bibliográfica", *Revista de la Educación Superior*, No. 47.
- NAVARRO, Marco Aurelio. (2000). *Innovación cuesta abajo. La planeación de la educación superior 1977-1980*, UAT.
- PAULSTON, Rollan (1976). *Conflicting Theories of Social and Educational Change*, University of Pittsburgh.
- SARASON, Seymour (1990). *The predictable failure of educational reform*, Jossey-Bass, San Francisco.
- SARASON, Seymour. (1996). *Revisiting the culture of the school and the problem of change*, New York, Teachers College Press.