

LOS ACTORES Y LAS REFORMAS EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICA

ELIZABETH
OBREGÓN
BARBOSA*

Este artículo es un producto parcial de un proyecto de investigación que se realiza en el contexto del Doctorado Interinstitucional en Educación con sede en la Universidad Autónoma de Aguascalientes.
* Profesora de tiempo completo del Instituto Tecnológico de Aguascalientes.
Correo-e: elisaomx@yahoo.com.mx

Resumen

Se discuten algunos elementos que pueden ser de interés para diseñadores, tomadores de decisión y especialistas acerca de los factores vinculados a la planeación e implementación de los procesos de reforma a partir del análisis somero de un proceso de reforma implementado en el sector de la educación superior tecnológica. Se destaca la importancia de identificar la perspectiva de los actores institucionales acerca de la naturaleza y proceso de las reformas en educación superior.

Palabras clave: Planeación, educación tecnológica, reformas.

Abstract

Elements of relevance for designers, decision makers and specialized professionals on issued linked to the planning and implementing of reform processes are discussed, considering a brief analysis of a reform process conducted in the technological higher education sector. The significance of identifying the perspective of institutional actors on the nature and process of higher education reforms is stressed.

Key words: Planning, technological education, reforms.

Introducción

En el ámbito de la educación superior mexicana la reforma universitaria se ha reconocido como una necesidad ligada con el proceso de modernización impulsado por el Estado (ANUIES, 2000) y discursivamente se designa a la academia como el actor principal del proceso de cambio. Sin embargo, la heterogeneidad institucional y otros factores explican que a pesar de los diversos esfuerzos emprendidos se encuentren procesos de reforma de todo tipo: truncados, empantanados, en proceso (Lara García *et al.*, 1993; Arechavala y Solís, 1999; Acosta Silva, 2001). Si bien el concepto de reforma tiene un problema semántico —se ha usado para aludir a procesos y acciones de distinta índole y profundidad— (Gimeno Sacristán, 1991), de manera general se entiende como “un cambio planeado en educación superior” que puede implicar transformaciones de naturaleza curricular, estructural u organizacional (Altbach, 1991) y cuya intención es positiva, es decir, su objetivo es introducir mejoras en el sistema o en alguna parte de este (Thomas, R.M., 1992). Hay dos formas de clasificar las reformas en función de si estas se originan al interior o al exterior de las instituciones educativas. Lo común han sido las reformas que han seguido el patrón “top-down”, es decir, de arriba-abajo. En estas son las autoridades centrales las que planean un nuevo rumbo para la institución o el sistema o subsistema educativo apoyados en expertos. Los profesores y directivos en el ámbito local no se ven involucrados en los planes sino hasta que están terminados. Al personal en el ámbito local básicamente se le dice lo que tiene que hacer para implantar la reforma (*ibidem*). Santos Guerra (1994) caracteriza a este tipo de reformas del siguiente modo: las decisiones las toma el poder político y la administración educativa las lleva a la práctica; estas decisiones son externas al contexto donde se efectúa la acción, y se pretende que sean uniformes y simultáneas. Los integrantes de las instituciones a reformar

o bien no tienen tiempo para aportar la teoría necesaria para sustentar la reforma o bien no tienen la capacidad para hacerlo, de modo que los que teorizan son expertos e investigadores normalmente ajenos al contexto. De igual forma, las explicaciones sobre la reforma las dan agentes externos. A los profesores les toca hacer las aplicaciones. Su función es comprender con exactitud y ejecutar con fidelidad.

En el caso particular de México, las reformas en educación superior enfrentan algunos dilemas. Uno de ellos es la separación en subsistemas y el grado de centralización/descentralización que dificulta la coordinación de esfuerzos de mejoramiento. Otro dilema muy importante es la existencia de dos modelos de reforma que responden al debate modernización-nacionalismo y que plantea el asunto de ¿reformar para quién y para qué?, es decir, el asunto de los propósitos de las reformas en educación superior, pero también el asunto de la orientación del contenido de las mismas: currículo, financiamiento, gobierno institucional, matrícula, investigación y la organización académica (Barba, 1998; Ornelas, 1998).

Otro dilema es la implementación. Poner en práctica una reforma en un ámbito académico, especialmente en educación superior, no es asunto sencillo. Paradójicamente, ante la demanda social de que se modifiquen, las instituciones educativas presentan una tendencia conservadora. Existen tradiciones como la autonomía y la forma de tomar decisiones (en el ámbito de los cuerpos académicos y de la institución) que dificultan lograr cambios rápidos.

Otras dificultades se derivan particularmente de la naturaleza organizacional y cultural de las instituciones educativas. Rasgos estructurales como las formas de gobierno, líneas de autoridad difusas, los estilos de liderazgo, etcétera, también se convierten en elementos que tornan difícil la implementación de una reforma.

Otro dilema importante de las reformas son la reacción y postura de los diversos actores institucionales. Los profesores y otros actores se

enfrentan a demandas contradictorias respecto al cambio. Por un lado se espera que contribuyan a conservar la cultura y tradiciones de la humanidad pero, por el otro, se espera que apoyen el cambio y orienten su enseñanza hacia un mundo global pero tomando en cuenta las características del contexto local. Una de las paradojas con las que tienen que enfrentarse los profesores y otros actores de las instituciones educativas es el cambio surgido del paradigma de la “reforma por mandato” (Hargreaves *et al.*, 2001). Y es una paradoja porque en este tipo de reformas los programas se desarrollan por la élite administrativa y luego se espera que los profesores los pongan en práctica, que se conviertan en instrumentos de los sistemas diseñados por otros en lugar de que diseñen sus propios sistemas, precisamente desde la perspectiva y situación local. Como afirma Fullan (2000), en una reforma lo que más importa son la motivación local, las habilidades, el conocimiento y el compromiso y estas son cosas que no se pueden imponer, sólo desarrollar. ¿Qué pasa con los profesores y otros actores ante este panorama? Terminan por agotarse ante los diversos cambios y se tornan cínicos y escépticos ante nuevos esfuerzos, de ahí que se pueda afirmar que la sucesión de reformas educativas que se han observado en los últimos tiempos ha fracasado, entre otras razones importantes ya señaladas, porque no toman en cuenta la perspectiva y situación profesional de profesores y profesoras así como de otros actores en las instituciones educativas (Fullan y Hargreaves, 1997).

Uno de los retos de las reformas es crear las condiciones necesarias para movilizar a los actores institucionales pero especialmente a los profesores para que constituyan un recurso a favor de éstas porque la realidad es que con “independencia de lo nobles, sofisticadas o lúcidas que sean las propuestas de cambio y de perfeccionamiento, se reducen a nada si los profesores y profesoras no las adoptan en sus respectivas clases y no las traducen a una práctica eficaz en el aula” (Fullan y Hargreaves, *ibidem*).

Es necesario reconocer que los docentes y las instituciones escolares tienen una tradición y una cultura que no pueden ser reemplazadas fácilmente por una reforma. Más aún, las instituciones educativas modifican las reformas (Tyack y Cuban, 1995, citados por Rodríguez Romero, 1998). En este sentido es importante considerar a las reformas tanto como procesos técnicos que requieren una gestión eficiente, como procesos culturales que requieren comprensión e implicación en la cultura de las instituciones educativas así como procesos políticos donde se enfrenta y confronta el poder y la identidad profesional de grupos e individuos (Siskin, 1994, citado por Hargreaves *et al.*, 1998) y finalmente, como procesos complejos y paradójicos debido a la naturaleza de las instituciones educativas en cuanto a su tarea y funcionamiento.

Los actores institucionales y las reformas

El éxito de un cambio está relacionado con el hecho de que los implicados, sobre todo los profesores, le encuentren significado al mismo. Significado para sus vidas profesionales y para su quehacer cotidiano en las aulas, de tal modo que puedan comprometerse con los propósitos y acciones del mismo. Que los actores elaboren un significado acerca del cambio es importante porque les permite tomar una posición con relación a éste, ya sea la postura de implantarlo eficazmente, rechazarlo o utilizar sólo lo que sirva a sus intereses.

El cambio puede tener un significado subjetivo y un significado objetivo (Fullan, 2000). El significado objetivo se refiere a los componentes y elementos del cambio. El significado subjetivo tiene que ver con la forma en que los individuos experimentan e interpretan el cambio. Ambos tipos de significados en general son poco claros al principio de la adopción de un cambio. Puede haber reacciones de ansiedad, lucha, ambivalencia, incertidumbre, resistencia, que pueden presentarse tanto si el cambio es impuesto (por

acontecimientos naturales o una reforma por mandato gubernamental) o no.

Al contrario de la opinión generalizada, muchos profesores son innovadores (Randi y Corno, 1997). Quizá en parte obligados porque el cambio ya está en sus aulas, en los propios jóvenes que tratan de educar, en parte por su propia ética de trabajo y en parte debido a las nuevas políticas de evaluación docente, diversifican y adaptan sus métodos de enseñanza, revisan y amplían la materia que enseñan, buscan participar en programas de actualización y mejoramiento profesional, etc. Sin embargo, estos cambios no siempre visibles, más bien incrementales los realizan muchas veces a título personal, con sus propios recursos, en circunstancias adversas a veces y sin la ayuda y consejo de administradores y colegas. En otras palabras, tratan de realizar cambios en el contexto de una cultura aislada e individualizada y en el contexto de estructuras institucionales que no siempre favorecen la colegialidad (Hargreaves *et al.*, 1998). Si muchos profesores innovan su quehacer por iniciativa propia, ¿por qué entonces se dice que resisten los cambios y las reformas? Una explicación puede encontrarse en el significado subjetivo del cambio, en la forma que los profesores interpretan el cambio, y que puede variar según el origen del mismo. Enfocándose en el cambio venido de fuera —el que ha sido diseñado y pensado por otros— el significado que le asignan puede estar influido por distintos factores, algunos individuales, otros vinculados con la naturaleza de su rol y/o con factores propios del proceso de cambio.

Un primer factor que influye en esta interpretación es la naturaleza de su rol en el aula, un espacio de inmediatez y concreción, de multidimensionalidad y simultaneidad, un espacio que presiona para adaptarse a condiciones siempre cambiantes, a la imprevisibilidad y la necesidad de interesarse personalmente por los estudiantes. Estos rasgos y otros de la tarea docente (aislamiento, intensificación del trabajo) condicionan una respuesta negativa al cambio en la medida que desarrollan una perspectiva de corto plazo,

viven aislados de sus colegas con quienes tienen pocas interacciones significativas, los centra en una perspectiva práctica y limita sus oportunidades para una reflexión continua y colegiada sobre su quehacer y el entorno institucional (Huberman, 1983; Crandall *et al.*, 1982, citados por Fullan, 2000).

Por otro lado, están las actuales y complejas condiciones de la enseñanza. La imagen docente se halla devaluada por la comunidad y el público; muchos profesores enfrentan estrés y enajenación ante las crecientes demandas, tienen poca influencia o participación en la solución de problemas concernientes a toda la escuela e incluso algunos abandonan o desean abandonar la profesión. De ahí que las exigencias de un proceso de cambio no deseado pueden ser una causa de irritación (Huberman, 1983; Crandall *et al.*, 1982, citados por Fullan, 2000).

Un segundo factor que influye en la interpretación que hacen los profesores acerca del cambio son las características del mismo. Un cambio con una perspectiva demasiado teórica, con conceptos, abstracciones y descripciones desvinculadas de su contexto cotidiano y con objetivos abstractos combinados con obligatoriedad para ponerlos en la práctica genera confusión, frustración y abandono del esfuerzo (Gross *et al.*, 1971; Huberman y Miles, 1984, citados por Fullan, 2000). Este punto refleja un asunto a tomar en cuenta: el grado de ajuste entre los supuestos de los diseñadores e introductores del cambio y los intereses de los profesores. Normalmente en las etapas iniciales del cambio los profesores están más interesados en conocer el impacto del mismo en su trabajo del aula y en asuntos laborales, que en entender los objetivos y el contenido del cambio. Un supuesto ingenuo, por ejemplo, es que la inclusión de algunos maestros en los comités de reforma facilita la implantación puesto que esto aumenta la aceptación de los profesores pero aún así el cambio es experimentado externamente, generado por otros —así sean los propios colegas, una universidad o el gobierno— (Fullan, 2000). El cambio

es una experiencia sumamente personal y, por ello, los profesores evalúan una determinada propuesta de cambio bajo criterios que buscan equilibrar costos y recompensas: ¿El cambio aborda una necesidad real? ¿Hay evidencia de que el cambio funcione en mi contexto laboral, que se produzcan los resultados esperados? ¿Qué tan claro es el cambio en términos de lo que tengo que hacer yo? ¿Cómo me afectará personalmente este cambio en términos de tiempo, energía, interferencia con mis actuales prioridades, situación laboral, etc.? ¿El cambio será benéfico para los estudiantes? Estos criterios se enraízan en la “ética de lo práctico” que rige la perspectiva docente y que se apoya en tres grandes aspectos: congruencia, instrumentalidad y costo. Una propuesta de cambio es congruente si se ajusta a la realidad de sus estudiantes y a su propia realidad. La instrumentalidad se relaciona con el contenido y la claridad del procedimiento para implantar la propuesta. Esto quiere decir que los profesores necesitan tener cierta comprensión acerca del significado operacional del cambio antes de emitir juicios al respecto. La cuestión del costo, más que tener que ver con salarios, tiene que ver con cuestiones de tiempo y energía y especialmente con la posible amenaza a los sentimientos de competencia del profesor. Si el balance que hace el profesor entre necesidad, claridad y la relación personal costo/beneficio es positiva, esto posiblemente influya en una disposición favorable hacia el cambio (*ibidem*).

Desde una perspectiva individual, variables como la adscripción disciplinaria, el género, la etapa de carrera, la participación en procesos de formación y actualización docente y el rol institucional juegan un papel en las diferencias de percepción acerca de la realidad organizacional, determinan en parte el interés por las innovaciones, sus reacciones ante las mismas y su motivación para buscar el mejoramiento (Huberman, 1988; Levine, 1989, citados por Fullan, 2000).

Considerando las anteriores variables, la respuesta de los profesores ante el cambio puede ser

distinta. Una respuesta posible es el hundimiento o amilanamiento (Trowler, 1997), es decir, los profesores se muestran desilusionados, fatigados y aún enfermos debidos a cambios tales como la intensificación de la carga de trabajo, la declinación de recursos, el aumento en el número de estudiantes a atender y en general a la percepción de que su ámbito laboral se ha deteriorado. Un segundo tipo de respuesta es tratar de evitar las consecuencias anteriores mediante estrategias de simulación que incluso pueden resultar nocivas para los estudiantes, por ejemplo, utilizar los apuntes de clase que se han manejado en años anteriores con tal de tener tiempo para atender las demandas administrativas y de otro tipo que plantean las reformas actuales. Una tercera respuesta al cambio es ir más allá de la simple simulación para reinterpretar y reconstruir las nuevas políticas y, sobre la base de la libertad de enseñanza, desarrollar estrategias que pueden ser tanto regresivas como reconstructivas. Una última respuesta es la de encontrar en el cambio una oportunidad de prosperar. Los profesores aceptan el espíritu del cambio por diversas razones que de algún modo benefician su situación actual. Por ejemplo, el cambio de estructuras tradicionales por otras menos patriarcales puede beneficiar a grupos minoritarios como pueden ser las profesoras (*ibidem*).

Puede existir entonces un abanico de opciones de respuesta: desde adhesión a determinados postulados de la reforma, resistencia voluntaria, individual o colectiva; una respuesta de no identificación con las políticas y en consecuencia no hay modificaciones a la práctica, por lo menos en el sentido planteado en la reforma; otras posibles respuesta son la apropiación de algunos elementos de la reforma y finalmente la modificación de ciertas prácticas si bien pueden ser distintas a las planteadas por dicha reforma (Castro Jalín, Mariana, 2001).

Esta respuesta ante el cambio depende de cómo los impacta a los actores. Desde la perspectiva de recursos humanos el cambio origina en las personas sentimientos de incompeten-

cia, impotencia e inutilidad, de ahí que sean esenciales el desarrollo de nuevas habilidades, generar oportunidades para el involucramiento y proporcionar apoyo psicológico. Desde una perspectiva estructural el cambio altera la claridad y estabilidad de los roles y las relaciones creándose confusión y caos por lo que se requiere realinear y renegociar las políticas y procedimientos formales. La perspectiva política señala que el cambio genera conflictos que si se ignoran o desatienden se convierten en problemas soterrados. Finalmente, desde una perspectiva simbólica el cambio genera pérdida de significado y propósito porque la gente desarrolla vínculos con determinados símbolos y actividades simbólicas. Si el cambio rompe estos vínculos, la gente experimenta dificultades para soltarlos (Bolman y Deal, 1991)

Se afirma que los profesores son figuras centrales en los procesos de cambio pero los líderes académicos (director, jefe de departamento académico, decano, etc.) son actores también afectados por los cambios deseados y no deseados. Incluso se espera que los generen, dirijan y lleven a buen término. El líder académico también enfrenta una sobrecarga y fragmentación de su trabajo (Crowson y Porte-Gehrie, 1980, citados por Fullan, 2000), de modo que dedica poco tiempo a la planeación estratégica, al establecimiento de planes de desarrollo y una visión para la escuela. Bajo estas condiciones los líderes académicos encuentran dificultades para ser agentes o líderes de la implantación de un cambio, más aún si no participaron en la elaboración del mismo. A esta situación se le puede sumar que es poco frecuente que reciban preparación formal para el manejo del cambio, de ahí que no siempre vean con entusiasmo las responsabilidades que se les asignan en este tipo de procesos, cuando se les pide que apoyen y se aseguren de la adecuada implantación de tal o cual política o proyecto nuevo.

Aunque la investigación sobre el papel de los líderes académicos en relación con procesos de cambio es reciente, se han encontrado algunas

conductas específicas relacionadas con el manejo eficiente de estos procesos. ¿Cuáles pueden ser las formas específicas en las que un líder académico puede mostrar que apoya activamente un proceso de cambio? Trabaja con los distintos departamentos en las actividades que les competen, se esfuerza por adquirir conocimientos sobre los distintos aspectos o lineamientos del cambio y del currículo, participa en reuniones con los profesores y otros integrantes, analiza y discute los documentos relacionados con el cambio, gestiona apoyos para la capacitación de los participantes en el proceso y para las diversas acciones que implica la implantación, se mantiene informado sobre lo que está sucediendo y prevé estrategias para supervisar y evaluar los avances (Fullan, 2000). También en este grupo de actores se pueden encontrar respuestas distintas, desde los líderes que pueden bloquear los esfuerzos innovadores porque no les benefician, o los que apoyan sólo los esfuerzos de cambio que se vinculan con sus intereses personales hasta los que dejan hacer a los profesores sin tener participación de ningún tipo (Crandall *et al.*, 1982; Trider y Leithwood, 1988, citados por Fullan, *ibidem*).

En el contexto de la educación superior, dada la naturaleza profesional de las organizaciones de este nivel, una habilidad importante en los líderes académicos es la negociación de intenciones y recursos en un complejo entramado de relaciones. De esto se deriva la necesidad de manejar una perspectiva política del cambio y tener la capacidad de discernir el interés que puedan tener los individuos y los distintos grupos ya sea en apoyar o en resistir el cambio (Curry, 1992). Además, es importante que los líderes reconozcan que cada área de gobierno (administración y finanzas, servicios estudiantiles, etc.) goza de grados distintos de autonomía, de ahí que cada una será influida de modo diferente por un proceso de cambio y consecuentemente, los individuos y grupos vinculados a cada área apoyarán o resistirán el cambio en grados variables, dependiendo de qué tanto se les ha involucrado

o no en la toma de decisiones.

Los actores y las reformas en el contexto de la educación superior tecnológica

Ubicándonos en el sistema de educación superior tecnológica, en agosto de 1992 el entonces Secretario de Educación Pública, Ernesto Zedillo convoca al sector de la educación superior tecnológica a emprender una reforma precisamente denominada “Reforma de la Educación Superior Tecnológica” misma que se concibe como una política sectorial necesaria en las nuevas condiciones tecnológicas del país (SEP, 1993:1) y ubicada en el contexto de la modernización económica del país. Esta propuesta se fundamenta en los resultados de un diagnóstico que señala a la ineficiencia, la baja calidad académica y la falta de pertinencia de los servicios educativos como los principales problemas que enfrenta este sector educativo. Seis aspectos son objeto de atención en esta reforma: la reestructuración de planes y programas de estudio, la capacitación y actualización docente, el aseguramiento de la excelencia, la participación de la sociedad, la atención integral a las necesidades regionales y la consolidación de infraestructura y equipo. Como parte de esta reforma, en el caso del sistema nacional de institutos tecnológicos se emprende también una reforma de la estructura organizacional, adoptando un modelo denominado “departamentalización académica” que se plantea como un esquema que permitiría mejorar los recursos humanos, arraigar y prestigiar el trabajo académico, integrar las funciones de docencia e investigación así como superar la rigidez en la operación administrativa de estas instituciones (Manual de Organización del Instituto Tecnológico:19-20).

Esta reforma ha sido considerada como un proceso inconcluso en el subsistema de institutos tecnológicos federales debido a factores como el grado de ajuste entre la naturaleza de

la reforma y las características de dicho subsistema, las inercias institucionales y la respuesta de los actores (Didou Aupetit, 2002). Por otro lado, esta reforma fue “legitimada a través de diversas acciones que minimizaron la opinión de la comunidad académica nacional” (Vargas, 1991:177) y su “intencionalidad se vio limitada por el carácter central de su gestión, por la heterogeneidad institucional en términos de recursos humanos, infraestructura y financiamiento, por la mayor o menor inserción en regiones de alta o baja productividad industrial, así como mayor o menor intensidad en los procesos de reestructuración” (*ibidem*: 177)

Acercándonos al contexto local, a dos años de implantada esta reforma, en noviembre de 1995 una evaluación del ambiente organizacional y administrativo de un instituto tecnológico (Obregón, 2000) permite identificar algunos aspectos de la implementación de la misma. Entre otros puntos, se identifican algunos rasgos institucionales que favorecen la reforma: sus integrantes se perciben satisfechos, motivados y comprometidos con los procesos de enseñanza-aprendizaje y el mejoramiento de la formación profesional, la estrategia de mejoramiento de la institución es congruente con la estrategia de mejoramiento de la reforma, existe un relativo consenso entre los integrantes institucionales acerca del propósito de la formación profesional y los profesores se perciben involucrados en políticas directamente relacionadas con la reforma como son actividades de desarrollo curricular, desarrollo docente y el uso de tecnología educacional. Sin embargo, también se identifican condiciones poco favorables como es el caso de poco énfasis hacia las necesidades del entorno y la ausencia o poco énfasis de prácticas de administración académica que pudieran favorecer la implantación de la reforma como es el caso de estructuras de gobierno académico que fomenten la participación de los integrantes en acciones de mejoramiento institucional y sistemas de información que permitan a los integrantes estar suficientemente enterados

acerca del funcionamiento institucional y por ende, del proceso de reforma. Este acercamiento a la reforma que destaca la importancia de diagnosticar el ambiente organizacional y administrativo de las instituciones singulares como una vía para determinar la viabilidad de una reforma plantea algunas interrogantes con relación a los actores, sobre todo los profesores. ¿Cómo experimentaron esta reforma? ¿Desde su perspectiva, cuáles fueron las consecuencias esperadas y no esperadas de la implantación de ésta? ¿Cómo la evalúan? Y sobre todo, ¿Cuál es su perspectiva sobre qué aspectos debieran reformarse en las instituciones singulares y cómo conviene se diseñe e implemente una reforma? Dicho en otras palabras, ¿cuál es su perspectiva acerca de la naturaleza y el proceso de una reforma en una institución de educación superior, específicamente en una institución de educación superior tecnológica?¹

Al explorar entre algunos integrantes de dos institutos tecnológicos, nos encontramos con distintos niveles de respuesta, desde la desinformación (“¿cómo, hubo una reforma?”) pasando por la expresión de sentimientos intensos acerca de esta reforma, sobre todo entre aquellos actores que fueron desarraigados de sus grupos académicos al ocurrir la departamentalización académica (“somos como los lancheros cubanos, no nos quieren ni aquí ni allá”) hasta la evaluación informada y crítica. El patrón que parece surgir es que algunos integrantes están informados de ciertos cambios, pueden hablar acerca de cómo dichos cambios han impactado sus vidas profesionales pero no los ubican como parte de la reforma en cuestión.

¿Cómo evalúan estos actores la reforma? Aquí las posturas son distintas. Desde quien opina que la educación superior “no se ha visto mejorada en lo más mínimo” hasta quienes reconocen que sí se han dado algunas mejoras si

bien algunos lineamientos de la reforma sufrieron desviaciones o tuvieron efectos inesperados. Es el caso de las residencias profesionales que para un profesor sigue siendo “una actividad prácticamente individual del estudiante... no está concebida institucionalmente” o bien la naturaleza de los planes de estudio que para otros participantes han descuidado la formación integral de los estudiantes.

La representación que tienen los actores acerca de qué y cómo se deben dar las reformas en sus instituciones ilustra o explica en parte cómo las perciben y evalúan. Un acercamiento a estas representaciones permite concluir tentativamente que algunos integrantes institucionales se inclinan por instrumentar reformas de tipo modernista (Ornelas, 1998), cuyo propósito debe ser efectuar algunas mejoras en el sistema para lograr un mayor ajuste entre la educación superior y las necesidades del entorno. Sin embargo, los académicos cuya formación se inscribe en el área de las Ciencias Sociales aplicadas (pedagogía, psicología, educación por ejemplo) señalan que las reformas deben tener una racionalidad distinta a la racionalidad de muchas reformas efectuadas a la fecha en educación superior. Respecto al contenido de las reformas, es decir, qué aspectos del funcionamiento institucional mejorar, la diferenciación funcional determina perspectivas distintas. Así, los actores que básicamente ejercen funciones docentes centran las reformas en aspectos curriculares y pedagógicos, a diferencia de los actores cuya actividad profesional enfatiza la investigación, quienes señalan la necesidad de reformar la forma de gobierno institucional ya que aparentemente la forma actual no favorece la lógica de operación de la investigación. En cuanto al proceso de las reformas se coincide en señalar la importancia de una comunicación eficiente, un liderazgo efectivo y la participación e involucramiento de todos los actores.

¹ Estas interrogantes se abordan actualmente en una investigación en proceso denominada “Cambio y cultura: las creencias de los actores institucionales en educación superior” en el contexto del Doctorado Interinstitucional en Educación con sede en la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

A manera de discusión

La reforma de la educación superior tecnológica parece responder a una corriente denominada “el nuevo vocacionalismo” que plantea de manera distinta la relación entre formación y trabajo, relación que se sustenta en la formación de trabajadores multicalificados que tengan la habilidad de innovar y mejorar procesos y productos (Bonaf, 1998). Aunque los institutos tecnológicos nacieron con la consigna de orientarse al conocimiento aplicado y dar respuesta a las necesidades de la industria, la reforma parece poner en cuestión el logro de ese propósito. Por otro lado, la reforma planteó cambios de distinto tipo: en los fines, en los medios, cambios tecnológicos, estructurales y también en la relación con el entorno. No todos los cambios se concretaron tal como estaba planeado. Es el caso de la departamentalización que implicó la creación de nuevas unidades en las que se ubican funciones que anteriormente eran responsabilidad de otras. Sin embargo, prevaleció la tradición y estas funciones se siguieron desarrollando por las unidades que anteriormente las habían estado trabajando. La redistribución de funciones que replanteó la departamentalización no en todos los casos se pudo lograr. En parte por comodidad e inexperiencia de los nuevos integrantes de esas unidades y también en parte porque las unidades que dejarían de realizar estas funciones se resistieron a perder un coto de influencia y recursos.

Las evidencias sugieren que algunos lineamientos de la reforma no se concretaron, que la implantación de esta reforma no necesariamente produjo innovaciones. Innovación y reforma no son lo mismo. La innovación implica que verdaderamente se puedan observar modificaciones tanto en las prácticas pedagógicas como administrativas. La reforma en cuestión trajo consigo cambios en algunos ámbitos (las residencias profesionales, nuevos planes y programas de estudio) pero en otros aparentemente las cosas siguieron funcionando de la misma

forma. El asunto que surge es cómo concretar la intención gubernamental de renovar todo un sistema, como es el caso de la educación superior tecnológica, y lograr que verdaderamente se den innovaciones, verdaderos cambios cualitativos en la práctica educativa.

La reforma de la educación superior tecnológica puede considerarse como un cambio planeado y en cierta medida un cambio emulativo (de la Orden, 1995) ya que dicha reforma se puso en marcha en respuesta a “órdenes” dadas por la dirección del sistema educativo. Sin embargo, también puede pensarse como un cambio interactivo en la medida que el proceso no estaba predeterminado fijamente en la totalidad de sus fases y/o contenido. La singularidad de las instituciones, de los diversos grupos académicos y la propia singularidad individual seguramente que dieron margen a la reinterpretación, adecuación y aún a la ignorancia de los lineamientos de dicha reforma, sobre todo en aquellas circunstancias donde las estrategias de comunicación y difusión fueron mínimas.

En este artículo la intención ha sido propiciar la reflexión acerca de la importancia de considerar en las iniciativas de reforma la perspectiva de los actores en las instituciones concretas, aquellos que finalmente tienen la responsabilidad de traducir en la práctica las propuestas de los diseñadores y tomadores de decisión. Más aún, la importancia de que las reformas sean pensadas en conjunto con los actores institucionales. Por otro lado, reflexionar sobre la necesidad de evaluar con anticipación si las instituciones singulares tienen las condiciones necesarias para implantar una reforma. Por ejemplo, espacios que faciliten la adopción del cambio por parte de los profesores, espacios donde puedan evaluar sus ventajas, la compatibilidad entre los lineamientos de la reforma y sus necesidades y valores, la oportunidad de observar y anticipar las consecuencias del cambio a corto y mediano plazo, etc.

Resumiendo, se puede sugerir que la implementación de la Reforma de la Educación Supe-

rior enfrentó distintos tipos de dilemas. Por un lado dilemas derivados de la naturaleza propia de una organización de educación superior caracterizada por la existencia de distintas subculturas o “nichos especializados” con creencias, valores y tradiciones distintas lo cual replanteó la posibilidad de una aplicación homogénea de la reforma y aún la misma instrumentación. Estas tradiciones específicamente fueron y han sido un factor que influyó en la mayor o menor integración de los departamentos académicos, en aquellos casos donde la departamentalización implicó la fusión de grupos académicos que funcionaban independientemente. Desde esta perspectiva puede decirse que el cambio estructural que implicó la reforma atentó contra ámbitos sagrados de los profesores, contra su identidad profesional. Una evidencia de esto fue la afirmación de una profesora que expresó una tendencia o postura ante la fusión de grupos académicos: “es que nosotros queríamos seguir siendo bioquímicos”. Otro grupo de dilemas derivó de las características de la propia reforma tanto en términos de su diseño, por ejemplo, el no haber considerado la singularidad de las instituciones en términos de recursos humanos y el rezago de la educación en ingeniería en México (Vargas, 1999) como de su implementación- gestión centralizada, participación limitada de los cuerpos académicos del sistema, ineficiencia en los sistemas de información y comunicación, etc. Otro grupo de dilemas que enfrentó la reforma derivaron de los propios actores del sistema. Cada institución cobija en su interior grupos académicos diferenciados por diversos factores: género, etapa de carrera, formación disciplinaria, rol institucional, mismos que inciden en su perspectiva, actitud y disposición hacia el cambio. Tampoco habría que olvidar que la experiencia vivida con las reformas previas en el sistema determina en parte la actitud ante el cambio. Como dijo un ex directivo al referirse a esta reforma, “una raya más al tigre no se le nota”. Finalmente, otro posible grupo de dilemas deriva de la singularidad y la historia institucional, en términos de la capacidad política de los

grupos de interés para enfrentar, para negociar, para resistir o bien para reorientar y aún ignorar los lineamientos de la reforma.

Por otro lado, desde la perspectiva de la calidad técnica de la reforma, cabe preguntarse si para los actores del sistema esta reforma en su momento fue relevante, es decir, si percibían que sus planteamientos eran claros, necesarios y prácticos; si las instituciones contaron con los recursos humanos y financieros para concretar los distintos puntos de la reforma y sobre todo si percibían que la institución tenía la capacidad para efectuar la reforma. Las evidencias con que se cuenta actualmente apuntan a que la relevancia y plausibilidad percibida de esta reforma fue diferencial y en ello influyeron la mayor o menor presencia de algunos procesos básicos para asegurar la implantación exitosa de la reforma, como es la construcción de una visión compartida acerca de ésta, los procesos de liderazgo en niveles tanto locales como centrales, procesos de supervisión del avance de la reforma, capacitación a profesores y administradores entre otros (Fullan, 2000).

Una reforma educativa se genera a través de una mezcla de motivos políticos y educativos y en teoría, se debe acompañar por recursos adicionales y un fuerte compromiso por parte de quienes la lideran, pero en función del valor y calidad técnica de la misma, también puede generar sobrecarga, plazos irreales, demandas sin ninguna coordinación, soluciones simplistas, inconsistencias y subestimación del esfuerzo requerido para producir la reforma efectivamente (*ibidem*). A partir de la experiencia vivida con la reforma en cuestión, para futuros procesos podría ser útil plantearse con anticipación algunas preguntas: ¿Qué valores intervienen? ¿Quién o quiénes se beneficiarán con el cambio? ¿Qué grado de prioridad tiene? ¿Qué tan plausible es? ¿Qué áreas de cambio potencial se están descuidando? O dicho de otro modo, es necesario mantener una perspectiva crítica para evaluar la naturaleza de los cambios educativos, sus propósitos, sus posibilidades de implementación así

como “imaginar” los resultados reales, las consecuencias que pueden darse en entornos concretos, porque es posible que ciertos procesos de cambio se constituyan en fines en sí mismos o más aún, que generen efectos perversos³. Esta perspectiva crítica no sólo la aportan los especialistas o investigadores. Los actores concretos, los profesores, los administradores de distinto nivel y también los estudiantes- los actores olvidados de las reformas- tienen mucho que decir acerca de estos procesos organizacionales.

³ W. De Vries (1998) se refiere a esta posibilidad al mencionar que ciertas políticas aplicadas en educación superior pueden “exorcizar a los diablos, pero expulsar a los ángeles al mismo tiempo”. En esta misma idea, Brunner (en Barquín y Ornelas, 1989) señala que las reformas de origen político, aunque generalmente no sirven para producir innovaciones en las actividades micro del sistema, sí tienden a producir efectos micro, algunos imprevistos y otros incluso perversos.

Referencias

- ALTBACH, Philip G. (1991). "University reform", in Alkin Marvin C. (ed.) *International Higher Education. An Encyclopedia*, New York, Garland Pub. Inc.
- ACOSTA Silva, Adrián (2001). "Los patios interiores de la reforma universitaria. El caso de la Universidad de Guadalajara", *Primera reunión de autoestudio de las universidades públicas mexicanas*, México, UNAM. 15- 19 octubre del 2001.
- ARECHAVALA Vargas Ricardo y Solís López, Pedro (1999). *La universidad pública. ¿Tiene rumbo su desarrollo en México?*. México. UAA-UdeG.
- ANUIES (2000) *La educación superior en el siglo XXI, Líneas estratégicas de desarrollo*, México.
- BARBA Casillas, Bonifacio (1998). *Tecnológicos y Universidades en Aguascalientes*, México, UAA- IEA.
- BOLMAN, Lee G. y Deal Terrence (1991). *Reframing Organizations. Artistry, Choice and Leadership*, San Fco, Jossey- Bass Pub.
- BRUNNER, José Joaquín (1989). "La reforma de las universidades chilenas: implicaciones para una teoría del cambio en los sistemas de educación superior", en Barquín Álvarez, Manuel y Carlos Ornelas (comp.) *Superación académica y reforma universitaria*, México, UNAM.
- CASTRO Jalín, Mariana (2001). "Sobre la resignificación de políticas de reforma educativa en el caso de docentes de México y de Argentina". *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Manzanillo, Colima. Noviembre.
- CURRY, Barbara K. (1992). *Instituting Enduring Innovations: Achieving Continuity of Change in Higher Education*. ASHE- ERIC Higher Education Report no. 7, Washington, The George Washington University, School of Education and Human Development.
- DE VRIES, Wietse (1998). *El exorcismo de diablos y ángeles. Los efectos de políticas públicas sobre el trabajo académico*, México, Tesis del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- DIDOU Aupetit, Sylvie (2002). "Las políticas de educación superior en los institutos tecnológicos federales. Una reforma inconclusa", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 14, enero- abril.
- FULLAN, Michael (2000). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*, México, Trillas.
- FULLAN Michael y Hargreaves Andy (1997) *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*, Sevilla, Publicaciones M.C.E.P.
- GIMENO Sacristán, José (1991). "Reformas educativas. Utopía, retórica y práctica", en *Cuadernos de Pedagogía*, No. 209.
- HARGREAVES, Andy; Earl, Lorna y Ryan, Jim (1998). *Una educación para el cambio*, España, Octaedro.
- HARGREAVES, Andy; Earl, Lorna; Moore, Shawn; Manning, Susan (2001). *Learning to Change*, San Francisco, Jossey- Bass.
- LARA García y otros (1993). "Procesos universitarios de reforma y modernización: los casos de la Universidad Autónoma de Chihuahua, la Universidad Autónoma de Tamaulipas y la Universidad Nacional Autónoma de México", en *Reforma y Utopía*, No. 8.
- OBREGÓN Barbosa Elizabeth (2000). *El ambiente organizacional y administrativo en*

una institución de educación superior, dos perspectivas a explorar: docentes y administradores, Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Aguascalientes.

ORNELAS, Carlos (1998). *De la crisis a la reconstrucción. El cambio institucional en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*, México, Colección Biblioteca de la Educación Superior, Serie Ensayos, ANUIES.

RANDI, Judy and Corno, Lyn (1997). "Teachers as Innovators", en Hargreaves *et al.* (Eds.). *International Handbook of Teacher and Teaching*, Kluwer Academic, Netherlands.

RODRÍGUEZ Romero, María del Mar (1998). "El cambio educativo y las comunidades discursivas: representando el cambio en tiempos de posmodernidad", en *Revista de Educación*, núm. 317.

SANTOS Guerra, Miguel Ángel (1994). "Evaluación de los cambios organizativos en la Reforma Española de 1990", en *Revista de Educación*, No. 305.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1993). *Reforma de la Educación Superior Tecnológica. Antecedentes, marco referencial y avances*, México.

THOMAS, R.M. (1992). "Educational Reforms, Implantation of", en Husén, T. And Postlethwaite, T.S. N. (Ed.). *The International Encyclopedia of Education*, Oxford-New York, Pergamon Press.

TROWLER Paul (1997). "Beyond the Robbins Trap: Reconceptualizing Academic Responses to Change in Higher education" (or "Quiet Flows the Don"), in *Studies in Higher Education* Vol. 22, No. 3.

VARGAS Leyva, Ruth (1999). *Reestructuración industrial, educación tecnológica y formación de ingenieros*, México, Colección Biblioteca de la Educación Superior, ANUIES.