

# DIMENSIONES TEÓRICAS DE LOS PROCESOS DE INNOVACIÓN CURRICULAR.

Nápoli, Fernando Pablo, Tilli, Patricia, Gómez, Teresa, Peralta, Azucena y Acosta, Viviana.

Cita:

Nápoli, Fernando Pablo, Tilli, Patricia, Gómez, Teresa, Peralta, Azucena y Acosta, Viviana (2013). *DIMENSIONES TEÓRICAS DE LOS PROCESOS DE INNOVACIÓN CURRICULAR*.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/patriciatilli/3>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pbFu/k5d>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*



**XIII Coloquio de Gestión Universitaria  
en América del Sur**  
*“En homenaje al Dr. Roberto Ismael Vega”*

***Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad***

**ÁREA TEMÁTICA: PROSPECTIVA Y CAMBIO EN LAS  
INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y SUS RELACIONES  
CON LA SOCIEDAD**

**TÍTULO: DIMENSIONES TEÓRICAS DE LOS PROCESOS DE  
INNOVACIÓN CURRICULAR**

*Dr. Fernando Pablo Nápoli*  
*FRBA UTN –Escuela de Posgrado*  
[fjnap@yahoo.com.ar](mailto:fjnap@yahoo.com.ar)

*Lic. Patricia Tilli*  
*FRBA UTN – Ing. Industrial*  
[patriciatilli@yahoo.com.ar](mailto:patriciatilli@yahoo.com.ar)

*Lic. Teresa Gómez*  
*Hospital Británico –Unidad Académica*  
[tgomez@hbritanico.com.ar](mailto:tgomez@hbritanico.com.ar)

*Lic. Azucena Peralta*  
*UTN – Rectorado*  
[azucena-peralta@hotmail.com](mailto:azucena-peralta@hotmail.com)

*Lic. Viviana Acosta*  
*FRBA UTN –SAE*  
[freula@hotmail.com](mailto:freula@hotmail.com)

**Índice**

Resumen.....	2
Introducción.....	2
Políticas de reforma y estructura societal.....	3
Innovación curricular y significaciones.....	6
Las palabras emblema de la política de reforma.....	7
Posibles acepciones del término “calidad de la educación” .....	8
Actores que suscriben las diferentes acepciones.....	9
Posibles influencia en el proceso de innovación curricular.....	10
Consideraciones finales.....	11
Bibliografía.....	12

## Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo abordar desde una perspectiva crítica y analítico-descriptiva, cuestiones vinculadas al planeamiento de la educación superior en general y a los procesos de innovación curricular en particular. Partimos desde marcos teóricos específicos de dichos procesos, articulando sobre estas teorías, las experiencias desde una mirada macro y desde la gestión académica.

En primera instancia se analiza la posible aparición de tensiones entre las significaciones instituidas en las diferentes dimensiones de la estructura organizacional universitaria, en la que se insertan las propuestas de la innovación curricular en la educación superior, para abordar en qué medida estas tensiones inciden en la implementación de las mencionadas propuestas.

En este sentido se describen situaciones en las cuales se pone en evidencia, como una innovación curricular, no impacta en un terreno vacío de significaciones y por ende no se traduce automáticamente en la cultura institucional.

**Palabras clave:** educación superior, planificación, curriculum, innovación

## Introducción

La complejidad que supone un procesos de innovación curricular parte de la existencia de agentes internos y externos a la dinámica propia del sistema educativo que se organizan en dimensiones diversas –en ocasiones entrelazadas, en otras superpuestas– que poseen mecanismos de procedimientos arraigados y significaciones propias de lo que puede ser considerado una necesidad educativa, lo cual interfiere, tensiona y hasta modela el espíritu inicial de la reforma educativa que en ciertas circunstancias llega diferir notablemente de lo que podríamos llamar la implementación efectiva. Díaz Barriga e Inclán Espinosa resumen muy bien esta idea:

*La reforma de la educación es concebida a partir del trabajo de un conjunto de especialistas [...] que interpreta las características que se derivan de un proyecto político general, así como de las directrices que reciben sobre el mismo [...] Con estos elementos se conforman las líneas generales de una reforma educativa, dejando a los directores y docentes del sistema la tarea de apropiarse de la misma, y también la responsabilidad de instrumentarla. (Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001:33)*

Puryear, por su parte, señala que los principales obstáculos con los que debe enfrentarse un proceso de innovación y reforma en el marco de los sistemas de educación

latinoamericanos tienen que ver más con aspectos políticos que técnicos a lo que añade tres situaciones negativas fundamentales, que se resumen a continuación:

- i) [...] los sistemas educativos tradicionales han generado intereses creados que son difíciles de enfrentar [...]
- ii) [...] los sistemas educativos tradicionales han generado intereses creados que son difíciles de enfrentar [...]
- iii) [...] la sociedad civil -los consumidores de la educación- no ha jugado un papel serio en la política educativa[...] (Puryear, 2007:13-14)

Como puede observarse, entender la lógica de apropiación de los procesos de innovación y/o reforma educativa no se limita a un estudio lineal de un determinado proyecto en tiempo y espacio, más bien implica entender las dimensiones teóricas que lo atraviesan, entre las cuales vale mencionar: la estructura societal en la que se inserta, las significaciones propias de cada dimensión afectada, y la fuerza e implicancia de las palabras emblemas utilizadas a nivel político.

### **Políticas de reforma y estructura societal**

Todo proyecto de reforma, sea cual fuere la dimensión del sistema educativo (gobierno, estructura, curricula, financiamiento, cuerpo docente, etc.) que se desea transformar a partir de un proyecto de reforma, presupone la lectura previa del entramado de relaciones que se entreteje en el interior de la estructura societal en la cual se intervendrá pues, la compleja dinámica de interrelaciones de este entramado puede afectar tanto la viabilidad como la sostenibilidad de las reformas propuestas.

En otras palabras, y siguiendo a Almandoz MR. y Vitar A. (2006) es posible afirmar que la implementación de políticas de reforma supone el estudio y conocimiento de las relaciones y articulaciones entre las distintas dimensiones del sistema educativo y la estructura social constituida por una serie de vínculos complejos entre múltiples sujetos que participan en el desarrollo de las prácticas educativas. Por ende, la implementación de políticas de reforma implica *“una constelación de micropolíticas cuyas combinaciones, interpenetraciones e interferencias mutuas inciden en la dirección y las posibilidades de sostenibilidad de las propuestas de transformación de las prácticas escolares”* (Almandoz MR. y Vitar A., 2006: 6)

La complejidad de estas relaciones también puede ser analizada desde el concepto de *“ecología de la reforma”* de Pookewitz (2000: 36) a partir del cual el autor establece una serie de consideraciones que vinculan aspectos epistemológicos, institucionales e históricos; a saber:

i) La definición de reforma es un concepto cuya significación se desprende del contexto histórico en el cual tiene lugar y del desarrollo de las relaciones sociales que tienen lugar en este contexto. Así, la reforma en el siglo XIX hacía referencia a la vida espiritual, en el siglo XX a principios científicos y en la actualidad depende de las ideologías individuales y la práctica profesional. Como puede observarse la significación de la reforma educativa se va modificando a medida que transcurre el tiempo y se van modificando las relaciones sociales y por ende la estructura societal.

ii) La reforma se relaciona directamente con las pautas de regulación social de la escolarización. Entendiéndose la misma como la institucionalización de la socialización y educación de las masas, donde se ordena y regula la forma de contemplar el mundo a partir un complejo conjunto de relaciones y prácticas que construyen la identidad social de los individuos. En este sentido, las pautas de escolarización, la formación de docentes y las ciencias pedagógicas se constituyen elementos productores de poder.

iii) A partir del método histórico se aporta luz sobre los cambios ocurridos en materia de *“reglas y normas que subyacen al saber de la escolarización y como se produce y se hace aceptable ese saber en cuanto a prácticas sociales y dentro de ámbitos institucionales”* (Popkewitz, 2000: 27) de forma tal que el estudio del pasado permite conocer, a pesar de la inexistencia de regularidades en los cambios sociales, el devenir de la vida institucional y sus relaciones con la problemática social.

iv) La epistemología proporciona *“las reglas y normas mediante las cuales se forma el conocimiento sobre el mundo, distinciones, categorizaciones, formas de responder al mundo y la concepción del yo”* (Popkewitz, 2000: 27).

Siguiendo a Popkewitz (2000: 28) es posible afirmar que *“la epistemología social constituye la práctica política como conceptual”* en tanto *“las ‘reglas’ de la ciencia llevan consigo visiones del orden social y distinciones conceptuales que definen las relaciones de poder”*. Lo antedicho deja en evidencia que los cambios en la epistemología social tienen implicaciones directas en la formulación de reformas educativas, principalmente en lo que se refiere a la relación: saber y poder.

Según lo expuesto es posible apreciar la complejidad de los vínculos entre las políticas de reforma y los cambios en el sistema educativo los cuales pueden ser abordados desde diferentes perspectivas pues, como señala Marzola (1997) los cambios sociales y educativos son tan necesarios como correlativos dado que están ligados a la dinámica misma de evolución social en pos de mejorar y conservar el equilibrio. En esta dinámica, las relaciones entre los distintos componentes de la estructura social y las políticas de reforma se hacen efectivas al nacer todo proyecto de reforma de las necesidades de la población. De esa

manera, los cambios o innovaciones propuestas tienen el propósito de lograr “*mayor igualdad y oportunidades y la mejora sustantiva de la educación*” (Almandoz MR. y Vitar A., 2006: 6)

Así, y sin olvidar que dentro de la compleja estructura societal en la cual se inserta un proyecto de reforma educativa pueden existir solapamientos o contraposiciones entre las lógicas propias de cada dimensión, es preciso comprender que su existencia inevitablemente dará origen a ciertas tensiones y ambigüedades que incidirán a la hora de implementar efectivamente las acciones de reforma.

Para poder comprender estos procesos, es necesario hacer referencia al concepto de ‘apropiación’ el cual evidencia el rol activo de los sujetos que forman parte de cada dimensión, por un lado, y las transformaciones producto de la recepción y re-significación de las mismas. En este sentido, Almandoz MR. y Vitar A (2006: 7) citan a Roger Chartier<sup>1</sup> para señalar que

*[...] la apropiación siempre transforma, reformula y excede lo que recibe” y por tanto origina prácticas sociales diferentes a partir de una misma propuesta de reforma. Esta apropiación está influenciada tanto por la subjetividad de los individuos involucrados como por las estructuras históricas y el escenario espacio-temporal los cuales favorecen o inhiben cierta clase de vínculos e interacciones sociales.*

Todo cambio que se desee introducir en el sistema educativo debe ser entendidos como una empresa compleja donde los vínculos e interacciones entre los diferentes componentes involucrados lleva implícita una lógica propia, la cual promueve distintas formas de conducta avaladas por las diferentes culturas institucionales y por ende, es inevitable el surgimiento de ciertos conflictos, tensiones y contradicciones. Esta situación puede verse complejizada por la propia autonomía de los gobiernos sub-nacionales la cual puede significar la adopción parcial o rechazo total de las políticas centrales.

En este sentido, puede señalarse que las políticas públicas de reforma educativa tienen como propósito “*lograr la adhesión a determinados principios y jerarquía de valores políticos y pedagógicos*” (Almandoz MR. y Vitar A., 2006: 16). Sin embargo, el sistema educativo se caracteriza por estar constituido por múltiples articulaciones que se establecen entre las distintas esferas y dimensiones del gobierno y la gestión de los sistemas educativos cuyas relaciones estructurales configuran una red compleja de apropiaciones y significaciones de la letra fría de la propuesta de reforma. Estas apropiaciones se solapan en el tiempo y dan origen a rupturas y modificaciones de rutinas, hábitos y pautas en forma y profundidad diferente dando origen a ciertas ambigüedades en la implementación de la reforma producto a

---

<sup>1</sup> Chartier, Roger (1992) El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación. Barcelona: Gedisa.

movimientos antagónicos, de apoyo o de resistencia fundados en valores, ideológicas o intereses diversos.

Al respecto es importante señalar que toda política de reforma lleva implícita la *“tensión entre cambio y conservación”* (Almandoz MR. y Vitar A., 2006: 17) producto de la relación compleja entre las dimensiones estructurales, histórica e intersubjetiva. Entre los autores que hacen referencia a esta tensión –vinculándola directa o indirectamente a las políticas de reforma educativa– podemos mencionar a Vitarelli (2010:129) cuando se pregunta *“¿Transformación, conservación?”* Al analizar el juego de tensiones en el marco del proyecto educativo para América Latina a fines del siglo XX y principios del XXI, a Matus (1987: 36) cuando menciona la *“mediación del pasado con el futuro”*, a Méndez (2013:106) cuando señala que *“el que la educación genere transformación o conservación depende de muchos factores: de los objetivos que se explicitan y de aquéllos que se disfrazan, del tipo de relación que se establece con el entorno, (...)”*, y también a Davini (2009:145) cuando señala que en sí misma la enseñanza, como practica social de transmisión cultural se apoya en *“la dialéctica de la conservación y el cambio”*.

A modo de síntesis, y retomando las palabras de Almandoz MR. y Vitar A (2006: 27) diremos que:

*Las lógicas que gobiernan las diferentes fases y momentos del proceso de implementación constituyen un ejemplo de desplazamiento del sentido de los cambios propuestos. Muestran cómo en cada fase juegan grupos, estrategias y escenarios distintos y de qué manera cambian los sentidos y la direccionalidad iniciales de las políticas*

### **Innovación curricular y significaciones**

Como hemos señalado todo proyecto de reforma o innovación se inserta en una estructura educativa cuyas diferentes dimensiones cuentan con lógicas propias que afectan en grados diferentes, de acuerdo a la fuerza que posean, la aplicabilidad o sustentabilidad del proyecto en cuestión. Estas interferencias tienen lugar dado que los proyectos no caen en un terreno libre de significaciones, todo lo contrario, y por ende no son capaces ni de sustituir automáticamente las prácticas arraigadas en cualquiera de las dimensiones de la estructura, ni de alterar radicalmente las estructuras en sí misma en las que pretenden ser implementadas.

Almandoz MR. y Vitar A. (2006: 22) señalan que

*los profesores y las escuelas tienen una tradición y una cultura que no puede obviarse, puesto que toda innovación se construye sobre estas tradiciones, culturas y estructuras preexistentes, las que pueden transformar o remplazar las nuevas propuestas. (...). Las innovaciones no entran en un terreno vacío, no sustituyen lo que hay, más frecuentemente*

*añaden complejidad, porque el profesorado y las escuelas reconstruyen las estrategias de innovación*

Las autoras marcan que existe una gran distancia estructural entre las esferas donde se toman las decisiones políticas y las instituciones educativas donde se deben implementar las mismas. Esta distancia estructural está formada por una serie de actores que resignifican y apropian las políticas de reforma y de innovación y estrategias de implementación en función a su propia identidad. Esta resignificación está mediada por una compleja serie prácticas articuladoras y negociaciones de sentido entre los distintos agentes que constituyen el sistema de educación superior a fin de superar las posibles tensiones entre las nuevas «formas» previstas y legitimadas por las políticas de innovación que aspiran a hegemonizarse, y las «formas» vigentes, legitimadas por normativas previas y las prácticas establecidas.

Por lo expuesto puede afirmarse que los procesos de reforma e innovación no se inscriben en un terreno vacío de significación, y que por esta misma razón no sustituyen automáticamente las prácticas de enseñanza habituales. Como un ejemplo de ello en el ámbito de la educación superior, podemos hacer referencia al proceso de innovación curricular de las carreras de ingeniería a partir de la Ley de Educación Superior (LES) 24.521 en la cual se fijaron estándares curriculares mínimos en los planes de estudio de Ingeniería.

Esta situación significó no solo una importante negociación de sentido entre los actores involucrados (Reparticiones de Gobierno, Universidades, organismos como el CONFEDI<sup>2</sup>, profesionales y docentes, etc.), sino que implicó un complejo proceso de articulación para lograr la puesta en práctica de las mencionadas reformas curriculares pues implicó importante esfuerzo de las universidades en el cual estaba en juego la identidad y la cultura institucional.

### **Las palabras emblema de la política de reforma**

Las palabras «emblema» son términos con una fuerte carga simbólica, y en ocasiones emotiva, que por su valor connotativo inciden fuertemente en el plano organizativo de la educación. Por esta razón, estos términos son utilizados con frecuencia en los discursos de reforma y/o en las propuestas de innovación.

Sin embargo, estas palabras no poseen significados fijos, sino que forman parte de la dinámica discursiva de un determinado ámbito y están sujetas a las lógicas de pensamiento imperantes en un contexto histórico determinado.

En este sentido, Popkewitz, T. (1994: 12) afirma que estas palabras forman parte estratégica de los procesos de reforma pues a través de ellas no sólo se *“incorporan modos de representación y estilos de razonamiento”* sino que adicionalmente se *“condiciona qué tipo*

---

<sup>2</sup> Consejo Federal de Decanos de Facultades de Ingeniería



*de discurso educativo es posible, quiénes pueden considerarse interlocutores serios y autorizados, y cómo han de construirse el deseo, las aspiraciones y la cognición”.*

Al respecto Almandoz MR. y Vitar A. (2006: 11) en “Senderos de la Innovación: políticas y escuelas” retoman a este autor y señalan que la fuerza de las “palabras emblema”

*radica en el hecho de aparecer como independientes de su contexto de enunciación y prescindentes de la posición de los sujetos comprometidos en esa práctica discursiva. Son parte del “lenguaje oficial” de las políticas educativas y pertenecen también al “lenguaje académico” instituido como tal; se expresan como políticamente neutrales del sistema político-institucional en el que tuvieron que desarrollarse, obviando el complejo semántico, retórico e ideológico en el que se insertan.*

A partir de lo anteriormente expuesto analizaremos, a fines de ejemplificar el abordaje teórico efectuado, las significaciones de la palabra “calidad de la educación” desde tres perspectivas diferentes: acepciones que adquiere, actores que suscriben dichas acepciones y posible influencia en el proceso de innovación curricular.

A tal efecto tomaremos el caso del “proyecto de aseguramiento de la calidad educativa en la carreras de ingeniería en la República Argentina”<sup>3</sup>.

### ***Posibles acepciones del término “calidad de la educación”***

Dado que la educación superior es, en sí misma, un proceso complejo que tiene lugar en un contexto social, político e histórico determinado, “*cualquier definición de calidad es depositaria de un referente histórico, ideológico y político,*” (Villarruel, 2010: 2) lo que implica que la calidad de la educación puede adquirir diferentes significados, incluso generando tensión entre ellos. En otras palabras, cualquier intento por definir el concepto de calidad “*se vuelve una tarea compleja, nunca lineal, siempre integral y sistémica*” (Villarruel, 2010: 2)

Estos significados dependen de

*(i) la comprensión de los diversos intereses de distintos grupos comprometidos o actores en la educación superior; (ii) sus referencias: insumos, procesos, productos, misiones, objetivos, etc.; (iii) los atributos o características del mundo académico que se considera necesario evaluar; y (iv) el período histórico en el desarrollo de la educación superior.* (CINDA, 2009: 2)

Así, en un contexto altamente globalizado donde la tensión entre libertad de mercado, autonomía universitaria y derechos humanos adquiere en sí misma fuertes significaciones

---

<sup>3</sup> En el año 2001 se conformó una comisión conjunta entre CONFEDI y CONEAU con el objetivo de avanzar sobre un proyecto final, el cual fue presentado al Consejo de Universidades y se transformó en el principal antecedente de la Resolución del Ministerio de Educación 1232/01 que dio lugar a las primeras resoluciones de acreditación por parte de la CONEAU de carreras de ingeniería, quedando consolidado el sistema de evaluación y acreditación de la calidad en el área

político-regionales, es posible citar entre muchas otras, las siguientes acepciones del concepto de “calidad de la educación” aplicables a las carreras de ingeniería en la República Argentina:

Vlăsceanu (2007: 70) en un trabajo para UNESCO define calidad en la educación superior como un *“concepto multidimensional, multinivel y dinámico que se relaciona con la configuración del contexto de un modelo educativo, con la misión institucional y los objetivos, así como con las normas específicas dentro de un sistema, institución, programa o disciplina”*. (Traducción propia)

Aguila Cabrera (2004:2) por su parte, señala que *“la calidad tiene que estar conjugada con la pertinencia y el impacto [social], pues no se puede concebir una institución universitaria de calidad que no sea pertinente en su entorno social”*,

Siguiendo esta línea, en términos de Braslavsky (2006: 86) es posible afirmar que

*una educación de calidad es aquella que les permite a todas las personas aprender lo necesario para aprovechar las sorpresas inevitables y evitar las anticipaciones y profecías descartables. Dicho en otros términos se trata de formar personas que puedan distinguir mejor entre lo que puede suceder y se desea alentar y lo que está sucediendo y se presenta como “natural” cuando en realidad son tendencias que se podrían evitar.*

Desde otro ángulo, Tünnermann (2003: 96) señala que en el concepto de calidad

*va implícito el concepto de apreciación o evaluación. Para apreciar o evaluar la calidad de un objeto, en sentido genérico, es preciso hacerlo en función de ciertas normas o estándares prestablecidos, que nos permitan juzgar su mayor o menor adecuación a los patrones o modelos de referencia.*

En concordancia, el CONFEDI (2000: 3) define calidad como la

*propiedad o conjunto de propiedades inherente a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que un modelo establecido. Para determinar la calidad se requiere de un adjetivo: pésima, mala, regular, buena, excelente; inferior, igual, superior; baja, media, alta, o cualquier otro que permita categorizar las características que se están atribuyendo a un objeto o proceso*

### ***Actores que suscriben las diferentes acepciones***

Si bien hemos citado a los autores que exponen las diferentes acepciones presentadas previamente, es interesante hacer una breve referencia sobre el contexto desde el cual cada autor argumenta sobre el concepto de “calidad de la educación”.

En primer lugar, Vlăsceanu desde la Secretaría de la UNESCO-CEPES, un ámbito político internacional, válida y abre el juego a la multiplicidad de acepciones. A partir de allí, se plantean dos puntos de vista diferentes del concepto de “calidad de la educación”.

Por un lado, las conceptualizaciones de Águila Cabrera (2004) y Braslavsky tienen una orientación social, el logro de la calidad es asociado al logro de mayor justicia social o equidad. Esto es coherente con las posibles expectativas y demandas sociales que deben ser tomadas y reflejadas desde los cargos institucionales que han ocupado ambos autores. Asesor técnico docente de la dirección de postgrado *del Ministerio de Educación Superior de Cuba* en el caso de Águila Cabrera y directora de la OIE y parte fundamental en la elaboración de la Ley Federal de Educación, en el caso de Braslavsky.

Por otra parte, Tünnermann (2003) con una larga trayectoria profesional en el área de educación y adicionalmente, como presidente fundador del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior con sede en Costa Rica, asocia al igual que el CONFEDI, el concepto de “calidad de la educación” a la excelencia académica en función a la determinación de criterios de calidad pre-establecidos, criterios que, desde el actual contexto internacionalizado en el cual se desarrolla la actividad universitaria educativa universitaria quedan asociados a la productividad y competitividad.

### ***Posibles influencia en el proceso de innovación curricular***

El enfoque del término “calidad de la educación” puede afectar de diferentes formas a un proceso de innovación curricular debido a que más allá de cualquier análisis filosófico, la calidad debe ser materializada y para ello es necesario consensuar criterios. Estos criterios surgen del ámbito social y son retomados y definidos desde la política pública. En este sentido, Águila Cabrera sostiene que la significación que adquiere el concepto de calidad en un determinado momento histórico puede ser “*una oportunidad para las universidades, y a la vez un reto, pues las que no sean capaces de orientarse y adecuarse a las nuevas exigencias sociales, sencillamente desaparecerán o se convertirán en fósiles*”. (Águila Cabrera, 2004:3)

En este sentido, un primer hito en el ámbito de la calidad educativa en las carreras de ingeniería fue la labor destacada del CONFEDI, por sus continuos aportes a la solución de esta problemática. Como parte de las acciones destinadas a cumplir con sus objetivos, el CONFEDI desarrolló con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional a partir de 1991 un proyecto destinado a la Modernización de la Enseñanza de la Ingeniería cuyos resultados fueron plasmados en el “*Libro Azul*” (Unificación Curricular en la Enseñanza de la Ingeniería en la República Argentina), “*el cual se ha transformado en material de consulta permanente por parte del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en todo lo relativo a la fijación de estándares curriculares mínimos en planes de estudio de Ingeniería*”. (De Marco, 2005: 1)

Pocos años después la sanción de la Ley de Educación Superior determinó un punto de inflexión en lo que respecta a la evaluación y acreditación de las carreras universitarias en general y a las de Ingeniería en particular según prescribe en su artículo 43:

*Cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se requerirá que se respeten, además de la carga horaria a la que hace referencia el artículo anterior, los siguientes requisitos:*

- a) Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades;*
- b) Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas.*

*El Ministerio de Cultura y Educación determinará con criterio restrictivo, en acuerdo con el Consejo de Universidades, la nómina de tales títulos, así como las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos.*<sup>4</sup>

Al respecto, y retomando el trabajo de Almandoz MR. y Vitar A. podemos citar dos casos en donde el enfoque de la calidad educativa focaliza las acciones gubernamentales sobre las curricula de diferente manera:

*En la ciudad de Buenos Aires el gobierno coloca su atención en la restitución de la función de enseñanza de la escuela como vía para mejorar los aprendizajes de los adolescentes y los jóvenes que cursan la escolaridad secundaria. En Brasil la propuesta de reforma plantea la mejora de la calidad y la superación de las ineficacias del sistema educativo, en pos de la construcción de una educación que conjugue productividad, competitividad y democracia. (Almandoz MR. y Vitar A., 2006: 4)*

De esta forma es posible ejemplificar, como las “palabras emblema” son resignificadas en un contexto determinado por los diferentes actores a través de la dinámica discursiva de la política pública y afectan de diferente forma los procesos de reforma o de innovación curricular.

### **Consideraciones finales**

En el transcurso del trabajo hemos integrado diversos marcos teóricos, retomado el camino andado por las reflexiones de diferentes autores, que a su vez (y esto reviste una particularidad por demás interesante) son actores relevantes de los múltiples y diversos

---

<sup>4</sup> < [http://www.me.gov.ar/spu/legislacion/Ley\\_24\\_521/ley\\_24\\_521.html](http://www.me.gov.ar/spu/legislacion/Ley_24_521/ley_24_521.html) >

procesos de innovación curricular ya sea desde el campo de la gestión universitaria, así como desde los inclusivos procesos de la práctica docente.

El concepto de innovación se nos presenta aún como un desafío que despliega vertientes en donde se entrecruzan, prácticas, políticas y modos institucionales de percibir los impactos reales del cambio.

En el fondo, innovar es dar posibilidades de recrear nuevos escenarios, que en el contexto de las teorías del curriculum, no interpelan acerca de qué enseñar, de cómo enseñar, de cómo mensurar el aprendizaje en todas sus variantes.

Pero esta realidad se ensambla en marcos de mayor amplitud, y es allí donde la política cobra el sentido norteador de procesos sumamente diversificados, allí es donde las realidades regionales traslucen motivaciones capaces de entender que las marcas explicitadas en los procesos de decisión de la gestión académica se traducen en miradas concretas y posibles de un universo cualitativamente significativo, a la hora de introducir el concepto de innovar como una práctica cotidiana de las instituciones educativas.

## **Bibliografía**

ÁGUILA CABRERA, V. 2004. El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653. Disponible en línea: <http://www.rieoei.org/deloslectores/880Aguila.PDF>

ALMANDOZ MR. y VITAR A. 2006. Senderos de la innovación: las políticas y las escuelas, en Ana Vitar, Dagmar Zibas et al (orgs) Gestão de Inovações no Ensino Médio. Argentina, Brasil, Espanha. Brasilia: Liber Livro - OEI - Fundação Carlos Chagas. Disponible en línea: [http://www.saece.org.ar/congreso3\\_autor.php](http://www.saece.org.ar/congreso3_autor.php)

BRASLAVSKY, C. 2006. Diez Factores para una Educación de Calidad para Todos en el Siglo XXI. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(2e), pp. 84-101. Disponible en línea: <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art5.pdf>

CINDA (Centro Universitario de Desarrollo, Chile), 2009. “Marco de Referencia para el Proyecto sobre Aseguramiento de la Calidad”. Proyecto ALFA N° DCI-ALA/2008/42 “Aseguramiento de la Calidad: políticas públicas y gestión universitaria”. Santiago: Alfa-CINDA. Disponible en línea: [http://www.cinda.cl/proyecto\\_alfa/download\\_finales/8MarcodereferenciaparaelProyectosobreAQ.pdf](http://www.cinda.cl/proyecto_alfa/download_finales/8MarcodereferenciaparaelProyectosobreAQ.pdf)

CONFEDI (Consejo Federal de Decanos de Ingeniería). 2000. Manual de acreditación para las carreras de ingeniería en la República Argentina. Disponible en línea: <http://www.codece.edu.ar/docs/confedi-Manual.PDF>

DAVINI, M. C. 2012. Formación docente y didáctica: ¿mundos divorciados o «fugas teóricas de la práctica»? Diálogos Pedagógicos, 7(13), 145-157. Disponible en línea: <http://www.fonbio.org.ar/ojs/index.php/prueba/article/view/486/pdf>

DE MARCO, L. 2005. Proyecto Estratégico para la Reforma Curricular de las Ingenierías en la República Argentina. Secretaría Permanente del CONFEDI. Disponible en línea: <http://www.ing.unrc.edu.ar/archivos/CONFEDI-ProyectoReformaCurricular.pdf>

BARRIGA, A. D., y ESPINOSA, C. I. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. Revista Iberoamericana de educación, (25), 17-42. Disponible en línea: <http://www.rieoei.org/rie25f.htm>

MARZOLA, N. 1997. Hacia una Teoría del Cambio Educativo, en Alfredo J. Viega Nieto (comp), Crítica Pos-estructuralista y Educación. Barcelona. Leatres.

MATUS C. 1987. Adiós señor Presidente. Planificación, Antiplanificación y Gobierno, Caracas Venezuela, Editorial Pomaire.

MENDEZ, M. 2006. Educación, control social y emancipación. Teoría y Praxis No. 9, Noviembre 2006. Editorial Universidad Don Bosco. El Salvador. ISSN: 1994733X Disponible en línea: <http://hdl.handle.net/10972/877>

POPKEWITZ T. 1994. Política, conocimiento y poder: Algunas cuestiones para el estudio de las Reformas Educativas. pp. 103-138. Revista de Educación Número 305. Madrid. Disponible en línea: [http://www.oei.es/reformaseducativas/politica\\_conocimiento\\_poder\\_popkewitz.pdf](http://www.oei.es/reformaseducativas/politica_conocimiento_poder_popkewitz.pdf)

\_\_\_\_\_ 2000. Sociología política de las reformas educativas: el poder-saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación. Ediciones Morata.

PURYEAR, J. (1997). La educación en América Latina: Problemas y desafíos (No. 7). Santiago: preal. Disponible en línea: <http://biblioteca.utec.edu/siab/virtual/interactiva/980000016.pdf>

TÜNNERMANN BERNHEIM, C. 2003. La Universidad Ante Los Retos Del Siglo XXI. Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán, México, 2003. 227 p. ISBN 9706980369, 9789706980366.

VLASCEANU, L., GRÜNBERG, L. y PÂRLEA, D. 2007. Quality assurance and accreditation: a glossary of basic terms and definitions. Series: Papers on higher education. Bucharest, CEPES, 2007. ISBN ISSN:92-9069-178-6 (2004); 92-9069-186-1; 92-9069-186-7 (2007); 978-92-9069-186-0 (2007) Disponible en línea: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134621e.pdf>

VILLARRUEL, M. 2010. Calidad en la Educación Superior: Un Análisis Reflexivo sobre la Gestión de sus Procesos en los Centros Educativos de América. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8 (5), pp. 110-118. [Disponible en línea: http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art7.pdf](http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art7.pdf)

VITARELLI, M. 2010. "Educación superior y cambio: la universidad argentina entre tensiones y transformaciones", Buenos Aires: Ediciones Mnemosyne. Edición en CD-ROM. ISBN 978-987-23081-9-3, 212 páginas. Disponible en línea: [www.unesco.org/ve/.../libro\\_vitarelli\\_educacion\\_superior\\_y\\_cambio.pdf](http://www.unesco.org/ve/.../libro_vitarelli_educacion_superior_y_cambio.pdf)