



## Dinámicas de poder para el rediseño curricular de los programas de Medicina y Enfermería

**Zavala Pérez Guadalupe Estela**

*Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud*

gezavala@ipn.mx

**Guerrero Zavala María Fernanda**

*Universidad Autónoma de Barcelona*

maferzavala@gmail.com

**Luna Acevedo Víctor Hugo**

*Dirección de Formación e Innovación Educativa*

vhluna@ipn.mx

**Área temática:** Práctica curricular: Docentes y alumnos, los actores del currículo

### Resumen

El presente estudio aborda el papel de los discursos institucionales en los procesos de rediseño curricular en el ámbito de la educación superior, con énfasis en las experiencias vividas por los actores implicados. El objetivo es comprender cómo se experimenta internamente el proceso de rediseño y, a partir de ello, evidenciar las dinámicas mediante las cuales operan los dispositivos de poder/saber institucionales. El análisis se enmarca en el Modelo Educativo Institucional (MEI) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), cuyo enfoque central radica en el aprendizaje del estudiante y la promoción de una formación integral, de alta calidad científica, tecnológica y humanística. Una de las estrategias implementadas para operacionalizar el MEI consistió en rediseñar planes y programas de estudio y la homologación de programas académicos afines entre distintas Unidades Académicas, con el fin de favorecer la flexibilidad curricular. Sin embargo, los hallazgos del estudio revelan que dichos procesos se ven condicionados por tensiones políticas internas, así como por una limitada participación y compromiso de autoridades, jefaturas de departamento, docentes y estudiantes. En este contexto, la toma de decisiones se estructura de forma jerárquica, y se identifica una escasa disposición al análisis crítico y reflexivo por parte de los actores curriculares. Como consecuencia, los fines educativos propuestos por el currículo se ven obstaculizados y por tanto la concreción de las aspiraciones educativas y sociales no se alcanzan y quedan en formulación “idílica” que difícilmente se concreta en la práctica.

**Palabras clave:** currículo, educación superior, dispositivos institucionales, poder.

## Justificación



El currículo, entendido como una selección intencionada de contenidos, responde al proyecto educativo de cada institución, reflejando no solo la manera en que se construye el conocimiento, sino también las relaciones que ésta establece con la sociedad y su entorno (IPN, 2004). En este marco, los procesos de rediseño curricular deberían ser espacios de reflexión académica, participación democrática y construcción colectiva. No obstante, con frecuencia se observa que estos procesos se sustentan más en decisiones de carácter político que en fundamentos académicos, lo que da lugar a una limitada participación de los actores curriculares y a dinámicas jerárquicas en la toma de decisiones. Esta situación incide directamente en la implementación del MEI, así como en sus correlatos académico y pedagógico, afectando las estrategias de enseñanza-aprendizaje y, el perfil de egreso. Frente a este panorama, se vuelve indispensable indagar en las experiencias vividas por los distintos actores curriculares durante los procesos de rediseño de los programas académicos de medicina y enfermería del IPN. La presente investigación busca aportar elementos de análisis que permitan comprender cómo se vivieron dichos procesos, qué tensiones emergieron y cuáles fueron los alcances y limitaciones en la concreción de los fines educativos propuestos.

## Enfoque conceptual

El currículo constituye el eje estructurador de todo sistema educativo. Según Martínez (2003), es el documento oficial en el que se plasman las aspiraciones de la universidad para dar respuesta a las demandas sociales. De acuerdo con De Alba (1997), el currículo es, además de un proyecto pedagógico, una construcción política y cultural que expresa relaciones de poder, ideologías dominantes y tensiones entre lo global y lo local. Esta mirada crítica adquiere especial relevancia en el contexto mexicano, donde las políticas de estandarización, internacionalización y rendición de cuentas han impactado la autonomía institucional y la diversidad de propuestas curriculares.

Desde esta perspectiva, el currículo no puede ser reducido a un simple plan de estudios, sino que debe entenderse como una construcción social que orienta la formación profesional, ciudadana y humana del estudiante. En su diseño convergen políticas educativas internacionales, nacionales e institucionales, así como los modelos educativos, académicos y pedagógicos adoptados por cada institución. Por ello, su formulación trasciende el ámbito técnico-administrativo ya que constituye la razón de ser de las instituciones educativas.

Autores como Alicia de Alba (2007) y José Gimeno Sacristán (2000) coinciden en señalar que el currículo es también un campo de disputa ideológica, donde se define qué conocimientos son

considerados válidos, qué valores deben transmitirse y qué tipo de sujeto se desea formar. En este sentido, el currículo representa una herramienta estratégica para la formación de profesionales capaces de responder críticamente a los desafíos de su tiempo y entorno.



## Desarrollo

La propuesta de rediseño curricular del Instituto Politécnico Nacional (IPN) se sustentó en los lineamientos del *Libro 12. Materiales para el Rediseño Curricular* (IPN, 2004), donde se concibe al currículo como un instrumento de organización y articulación académica. Este instrumento, flexible e integrado, expresa los principios del Modelo Educativo Institucional (MEI), implementado a comienzos del nuevo milenio, el cual se fundamenta en las relaciones entre los principales actores del proceso educativo y en el papel que cada uno desempeña dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, el currículo es entendido como una selección de contenidos que responde al proyecto educativo institucional, considerando la forma en que se construye el conocimiento y la forma en que la institución se vincula con la sociedad y su entorno.

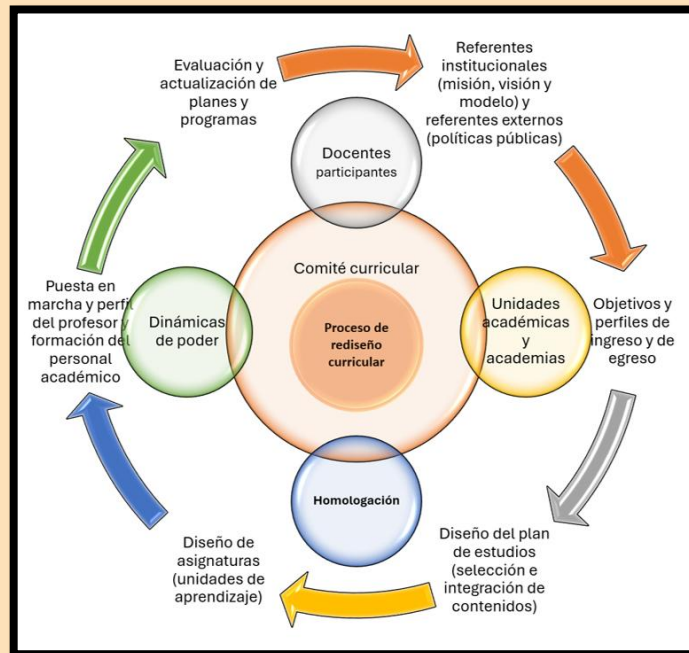


Diagrama 1. Proceso de rediseño curricular y la conformación del comité curricular. Elaboración propia.

Por ello, el análisis del rediseño curricular da como resultado un trabajo de investigación profundo, como señala Panzsa (1986), el currículo es un campo de alta complejidad, que representa una serie de experiencias de aprendizaje articuladas de forma intencional con una finalidad específica, que considera dos dimensiones interrelacionadas: el diseño y la acción, ambas inmersas en concepciones particulares sobre la realidad, el contexto, el conocimiento y el aprendizaje esperado.





Desde esta perspectiva, "hacer currículum" no es solo una acción técnica o académica delimitada por las exigencias institucionales y los saberes de un campo específico, sino que implica comprender el contexto económico, político y sociocultural en el que se inscribe la institución educativa. Más aún, demanda reconocer el lugar que ocupa la institución como productora de saberes, prácticas y discursos legitimados. En este sentido, el currículo puede considerarse un dispositivo de poder y saber, un motor que regula, administra y produce espacios y discursos, empoderando a instituciones, sectores sociales y sujetos (De Alba en Ángulo, 2007). Reconocer esta dimensión implica identificar las relaciones de poder que se gestan en el contexto educativo, especialmente dentro de los grupos responsables del rediseño curricular, y cómo estas relaciones condicionan su función.



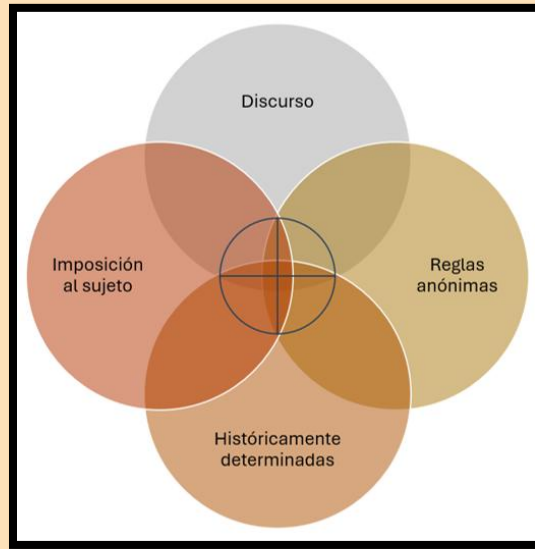
*Diagrama 2. Diseño de la metodología de análisis cualitativo. Elaboración propia.*

Para conocer las experiencias de los actores curriculares, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 16 participantes de los programas académicos de Medicina y Enfermería. Entre los entrevistados se incluyeron directores, subdirectores, jefes de departamento, presidentes de academia y profesores. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 25 minutos, fue grabada, transcrita y posteriormente interpretada cualitativamente. Las preguntas orientadoras fueron: ¿Quiénes fueron convocados a participar en el proceso de rediseño? ¿Cómo se conformó el comité curricular? ¿Qué obstáculos enfrentaron durante el proceso? ¿Qué instancias ofrecieron asesoría? ¿Cómo se llevó a cabo la homologación de los programas de Medicina y Enfermería? Para garantizar la confidencialidad, las entrevistas se codificaron con las siglas correspondientes a la Unidad Académica, la inicial M para Medicina y E para Enfermería, número de entrevista y año de realización.

La experiencia de los actores curriculares fue analizada desde los dispositivos de poder de Michel Foucault que señala que: “los discursos se forman a partir de un oscuro conjunto de reglas anónimas, históricamente determinadas, y, que se imponen a todo sujeto hablante en la medida



en que participa en un proceso discursivo” (Lugo, 2007: 24), son “la articulación entre prácticas curriculares, que puede darse en tensión o en alianzas; así se considera al discurso curricular del Estado en tensión con los discursos emergentes en las universidades” Ángulo (2007).



*Diagrama 3. Esquema interpretativo sobre el discurso curricular de acuerdo con Ángulo (2007) para dar forma a los dispositivos de poder de Michel Foucault. Elaboración propia.*

Esta condición permite analizar, desde la primera línea, el papel de los profesores que conforman los llamados “comités curriculares”: quiénes son, qué conocimientos tienen sobre rediseño curricular, cómo intervienen en el proceso y cómo experimentan esta participación. El estudio aborda también cómo el poder se manifiesta a través del discurso: un sujeto se constituye al adoptar y reproducir un discurso determinado, interiorizando los valores, principios e intereses que este contiene y que terminan por formar parte de su propia identidad profesional y académica.

## Resultados y Conclusiones

Durante el proceso de rediseño curricular, se evidenció una profunda confusión entre los docentes, alimentada por la falta de información clara y de asesoría efectiva por parte de las autoridades responsables de conformar el comité curricular. Esta situación puso de manifiesto las relaciones de poder presentes tanto a nivel central como local dentro de la institución. El rediseño no solo implicó una reconfiguración estructural del currículo, sino que también expuso múltiples resistencias, conflictos y tensiones, que reflejan distintas formas en que el profesorado enfrentó un cambio que amenazaba con modificar su estatus, a migrar a otras formas de evaluar su quehacer, y por ende, a rehacer una dinámica vital puesta en marcha desde años atrás y que ahora “les exige” un cambio.



Este escenario revela una paradoja, por una parte hay una exigencia a poner en marcha el cambio, por otra no se comprende desde dónde, ni cómo, ni porqué. Como lo señala un docente entrevistado: *“Bueno, creo que hay una confusión, porque los profesores no saben ni qué modelo seguimos... si somos modulares, tradicionales, híbridos”*. Esta falta de claridad genera resistencia al cambio, que repercute en un plano no sólo profesional, sino personal, y por ello simbólico, que gira en torno a los cambios en la Educación como Institución. Finalmente, emerge una forma de adaptación ambigua, que más que una aceptación crítica del cambio parece responder a una resignación ante lo inevitable, aceptando los resultados sin mayor cuestionamiento.

*“...siempre hay resistencia, porque se tiene que convencer a la comunidad de que es necesario rediseñar, en algunos casos hay alguna intencionalidad política, estar en el nicho de confort, las resistencias al cambio no son académicas, se dan por el temor de perder horas, por quitarles horas a sus materias (ESM-4-2019) Hay un jaloneo, porque todo mundo defiende su disciplina y quiere más horas... el mayor problema fue la pelea por las horas, había disposición al cambio, pero también había resistencia de todo mundo a que le quitaran horas, siempre es lo mismo, los profesores pelean por las horas. (ENMH-1-2019)*

Un aspecto relevante es que la mayoría de los actores que participaron como coordinadores en el rediseño tenían experiencia académica- administrativa, ya que en su momento fueron jefes de departamento, subdirectores y/o directores, la mayoría egresados del IPN, todos formados en el área médico biológica. Este hecho permite valorar que su experiencia tiene un pasado en la Institución, esto es; saben cómo son las dinámicas sea directa o indirectamente, han vivido la experiencia como estudiantes, docentes y autoridades, tienen “contactos” con personal del Instituto, reconocen los hábitos y los discursos institucionales “explícitos e implícitos”, por tanto, han sido copartícipes de la travesía de “lo que se pide” en el rediseño curricular. Esta cercanía con las dinámicas del IPN genera diversas vertientes: Una de ellas es el reconocimiento de su experiencia acumulada como un valor que aporta una visión amplia al proceso de rediseño, especialmente en el caso de los docentes con mayor antigüedad. Una segunda vertiente, no exenta de crítica, ubica a estos actores como parte de un cuerpo académico con formas de ver y hacer rígidos, anquilosados o poco actualizados que manifiestan desinterés o dificultad para involucrarse activamente en procesos diseño o rediseño curricular. Una tercera vertiente es el compromiso de estos actores con la Institución, su participación en el rediseño se entiende como una expresión de voluntad por contribuir al cambio, motivada por el deseo de mejorar las condiciones y responder a los desafíos, el conocimiento del entramado institucional, actúa como un puente entre la tradición y la innovación, facilitando una implementación más contextualizada de las propuestas curriculares.





*...era una oportunidad de oro, era nuestra oportunidad de oro para demostrar lo que en años hemos dicho los profesores y los egresados, los que fuimos alumnos de aquí, pero no la aprovechamos, no sé, yo creo que es la manera en cómo se presentó el rediseño, cómo se hizo...en el comité curricular sabemos que debemos tener permanente comunicación con las academias y con el colegio de profesores, pero ¿qué pasó? la instrucción para rediseñar era la misma, al final no sé qué pasó, a la hora de querer homologar con las otras escuelas de medicina y enfermería del IPN estábamos con diferencias importantes. (CICS-UMA-M-1-2019).*

Es necesario considerar que con frecuencia los procesos de rediseño curricular se caracterizan por estar sustentado en posturas políticas-administrativas dejando en un segundo plano los fundamentos académicos, además de la escasa participación democrática de los actores curriculares. En este contexto, las decisiones tienden a ser tomadas de manera jerárquica, lo que refuerza una lógica vertical que minimiza el diálogo y la deliberación académica, debilitando así la legitimidad y pertinencia de los cambios propuestos.

*Existe personal académico altamente calificado para participar en el rediseño curricular, sin embargo, por situaciones políticas no se les invitó...no se les hizo partícipes del rediseño...algunos jefes de departamento tenían poca experiencia y mucha inseguridad y se sentían fuertemente rebasados por los miembros de la academia, entonces coartaron la participación de profesores que tenían mucho que aportar (CICS-UMA-M 2019)*

Jiménez (2002) señala que el rediseño de planes y programas de estudio lo realizan grupos académicos que tienen a su cargo la tarea de actualizar los contenidos curriculares, sin ser especialistas en el campo disciplinar, a menudo estos grupos suelen quedar excluidos de las decisiones finales sobre la estructura de los planes, lo que pone en evidencia una escisión entre quienes conceptualizan los contenidos y quienes detentan el poder de decisión institucional.

*(...) no entendíamos muchas cosas, nos decían “mira le vas a hacer así”, teníamos una guía de cómo íbamos a llenar el formato del plan de estudios... Bueno, nosotros no le entendíamos muy bien, el nivel central del instituto decía “bueno ya les dimos la guía, ahora ustedes llénenlo.” Entonces lo que hacíamos era combinar dos asesorías, la del coordinador de nuestra escuela y la de la Dirección de Estudios Superiores, que generalmente se contraponían, pero al final se imponían y el consejo técnico escolar aceptaba, entonces nosotras ya no teníamos ni voz, ni voto (CICS-UMA-E-1-2019).*

En este contexto, se observa que la participación de algunos integrantes del comité curricular fue intermitente, lo cual sugiere que muchas de las decisiones tomadas durante el proceso de rediseño fueron unilaterales, sin una integración efectiva del conocimiento colectivo ni una verdadera consideración de las demandas específicas de la institución. Esto implicó una ausencia de análisis contextualizado que permitiera definir una metodología pertinente al entorno académico particular. Las relaciones jerárquicas y verticales, profundamente arraigadas en la



cultura institucional, se reflejan de manera clara en la forma en que se realizaron las designaciones del personal encargado del rediseño curricular. En lugar de un proceso participativo y transparente, se observaron “indicaciones” desde niveles superiores, lo que evidencia una lógica donde no se privilegió el consenso. Esta dinámica se extendió al uso de metodologías y estrategias que fueron aplicadas siguiendo estrictamente los lineamientos establecidos en los materiales institucionales, como el Libro XII editado por el IPN, limitando así la posibilidad de adaptar el rediseño a las necesidades reales del contexto local.

*(...) considero que el problema en el rediseño fue que, en términos generales, se invitó a profesores que estaban bien con la autoridad y se limitó la invitación a profesores críticos con conocimiento y experiencia, no sé... tal vez tienen miedo de ser rebasados, yo creo que ese fue un gran error (CICS-UMA-E-4-2019).*

*Una tarea ineludible dentro del proceso de rediseño curricular fue la homologación de programas académicos entre distintas unidades del propio Instituto Politécnico Nacional (IPN). En el caso del programa de Medicina, dicha homologación involucró al Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud (CICS), la Escuela Superior de Medicina (ESM) y la Escuela Nacional de Medicina y Homeopatía (ENMH). Para el programa de Enfermería, el proceso se dio entre el CICS y la Escuela Superior de Enfermería y Obstetricia (ESEO).*

Es fundamental comprender que, al interior del IPN, pertenecer a una u otra unidad académica conlleva un estatus simbólico que incide en el quehacer curricular durante el proceso de homologación: Mientras que en una unidad académica se limitaron a actualizar los contenidos de sus planes y programas sin rediseñarlos formalmente conservando un enfoque eminentemente clínico, otras ya habían rediseñado orientando el currículo hacia una perspectiva más social y comunitaria. Estas divergencias dificultaron la posibilidad de establecer criterios comunes, el proceso se vio obstaculizado por la falta de consenso entre los actores encargados, subdirectores, jefes de departamento y presidentes de academia, cuyas posturas divergentes y escasa coordinación institucional impidieron generar acuerdos. Como resultado, la homologación no logró concretarse, revelando tanto las tensiones entre enfoques disciplinares como las limitaciones estructurales para articular una propuesta curricular común.

*(...) no pueden homologar... Algunos profesores ven a la medicina como especialidad, con un enfoque eminentemente clínico y no dan a sus programas el enfoque de médicos generales..., el trabajo comunitario no les interesa. Hay celos académicos entre los médicos que van a homologar porque cada uno defiende sus programas, los de sus escuelas. Han sido los celos académicos, nosotros vamos dispuestos, pero no se puede trabajar por el*





*enfoque que le dan a la medicina, hay una pelea entre los médicos generales y médicos especialistas, entre las ciencias básicas, clínicas y socio-médicas (ENMH-1-2019).*



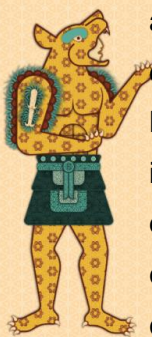
En el caso del programa de Enfermería, el CICS había concluido recientemente su proceso de rediseño cuando recibió la indicación de homologar con la Escuela Superior de Enfermería y Obstetricia (ESEO). Este nuevo proceso se caracterizó por un acompañamiento limitado por parte de los denominados “expertos”, cuya intervención se centró fundamentalmente en el llenado de formatos, sin un análisis profundo del contenido ni una reflexión crítica por parte de los comités involucrados. La tarea se redujo en adaptar lo ya rediseñado sin considerar adecuadamente las diferencias contextuales entre las unidades académicas.

Este escenario reflejó con claridad ciertas dinámicas institucionales sin embargo y a pesar de las discrepancias conceptuales y metodológicas entre ambas escuelas, la homologación se llevó a cabo siguiendo instrucciones explícitas de instancias superiores, lo cual pone en evidencia la forma en que operan los dispositivos de poder dentro del IPN. Esta imposición jerárquica no solo limitó el margen de deliberación de los actores académicos, también reveló cómo las decisiones curriculares pueden responder más a criterios administrativos que a principios académicos.

*Lo que se podría considerar como homologación es que íbamos al CICS y ahí se revisaban contenidos de las unidades de aprendizaje, pero nunca se vio la misión y visión de cada escuela, ya que cada una tiene un origen diferente y eso no se tomó en cuenta, tampoco se realizó un consenso para ver qué materias eran pertinentes, no, al contrario, lo que tenía CICS era la base y solo era adecuar contenidos y llegar a un acuerdo. (ESEO-4-2020).*

El proceso de rediseño curricular, lejos de partir de un análisis crítico y reflexivo por parte de los actores curriculares, suele estar motivado por directrices institucionales que responden, en gran medida, a factores políticos antes que académicos. Esta realidad invita a cuestionar hasta qué punto los discursos institucionales en torno al rediseño reproducen formas dominantes y hegemónicas del poder, más orientadas al cumplimiento de exigencias externas como las de organismos internacionales que al fortalecimiento genuino de los procesos formativos.

Es necesario reflexionar si las respuestas de los actores curriculares ante estas imposiciones ya sea mediante su implicación parcial, su adaptación acrítica, su resistencia o su abierta oposición constituyen en sí mismas formas de convivir con un modelo curricular “idealizado” que muchas veces entra en contradicción con las condiciones reales que enfrentan autoridades, docentes y estudiantes. En este contexto, el simple “cumplimiento” de las exigencias del rediseño podría interpretarse como una manera de alimentar la utopía de un cambio educativo que, en la práctica, rara vez se concreta de manera integral.



Estos procesos se caracterizan, por estar sustentados más en orientaciones político-administrativas que en fundamentos académicos; por una escasa participación crítica y reflexiva de los actores involucrados; y por una toma de decisiones frecuentemente vertical y jerárquica. Bajo este esquema, los propósitos declarados del currículo difícilmente se alcanzan, lo cual impide la realización de las aspiraciones sociales y educativas que lo fundamentan. Esta disonancia repercute directamente en la formación del perfil de egreso, afectando no sólo la calidad profesional de los futuros egresados, también su constitución como ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno.

## Referencias

- Angulo, R. (2007). *La estructura conceptual científico-didáctica*. Plaza y Valdez / UASP.
- Angulo, R. J. (1994). *¿A qué llamamos currículum?* En R. J. Angulo & N. Blanco (Coords.), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 77–92). Editorial Aljibe.
- Casarini, M. (1997). *Las fuentes del currículum*. En *Teoría y diseño curricular*. Trillas.
- Casarini, M. (2007). *Teoría y diseño curricular*. Trillas.
- Díaz, A. (1991). *La evolución del discurso curricular en México (1970–1982): El caso de la educación superior y universitaria*. En A. Alba, A. Díaz & E. González (Comps.), *El campo del currículum. Antología* (Vol. II, pp. 15–22).
- Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2013). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Jimeno, J. (1991). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.
- Instituto Politécnico Nacional. (2004a). *Manual para el rediseño de planes y programas en el marco del nuevo modelo educativo y académico* (Vol. I). IPN.
- Instituto Politécnico Nacional. (2004b). *Manual para el rediseño de planes y programas en el marco del nuevo modelo educativo y académico* (Vol. XII). IPN.
- Jiménez, E. (2002). *La participación de los académicos en el diseño curricular de planes y programas de estudio en la UNAM*. *Perfiles Educativos*, 24(96), 73–96.
- Pansza, M. (2005). *Notas sobre currículo y plan de estudios*. En *Pedagogía y currículo*. Gernika.
- Posner, G. (2004). *Análisis del currículum*. McGraw-Hill Interamericana.
- Ruiz, M. (2003). *¿Qué es un currículo flexible?* Estirpe.