

PRÁCTICAS HEGEMÓNICAS Y REDISEÑO CURRICULAR: PERSPECTIVAS DESDE LAS HUMANIDADES

Hegemonic Practices and Curriculum Redesign: Perspectives from the Humanities

Karen Jocelyn Ortega Bonilla¹/ José Gabriel Montes Sosa²

RESUMEN:

Se analiza la experiencia vivida de un grupo de docentes responsables del rediseño curricular en una licenciatura de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, a través de un enfoque fenomenológico-hermenéutico, con el objetivo de comprender hasta qué punto se siguen perpetuando prácticas tradicionales en tales procesos, así como las experiencias individuales y colectivas derivadas de los testimonios recuperados. Se visibilizan, por ende, los escenarios que se viven en realidad y la persistencia de prácticas hegemónicas que dificultan el desarrollo de planes de estudios congruentes con las necesidades y contexto actual de la educación superior.

Palabras clave: Rediseño curricular, Experiencia vivida, Fenomenología, Prácticas hegemónicas.

ABSTRACT:

This study analyzes the lived experience of a group of professors responsible for curriculum redesign in a bachelor's degree program at the Faculty of Philosophy and Letters of the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, using a phenomenological-hermeneutic approach. The objective is to understand how traditional practices continue to be perpetuated in these processes, besides the individual and collective experiences derived from the collected testimonies. Consequently, the study reveals the real-world scenarios and the persistence of hegemonic practices that hinder the development of curricula congruent with the current needs and context of higher education.

Keywords: Curriculum Redesign, Lived experience, Phenomenology, Hegemonic practices

¹ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Facultad de Filosofía y Letras. [Orcid: 0009-0004-7887-9382](https://orcid.org/0009-0004-7887-9382), kjobl4@gmail.com

² Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Facultad de Filosofía y Letras. [Orcid: 0000-0002-5790-878](https://orcid.org/0000-0002-5790-878), jose.montes@correo.buap.mx

INTRODUCCIÓN

La educación superior representa un nivel educativo de vastas líneas de investigación, entre las que destaca el diseño curricular. En dicho contexto, es importante repensar los alcances y limitaciones de la educación superior en México, ya que los cambios sociales, culturales, políticos, etc. dejan entrever nuevas necesidades que atender a través de la enseñanza. Los espacios se transforman, las realidades cambian y el tiempo avanza: "La educación superior en estos últimos 20 años viene afrontando desafíos y demandas, como es el caso de la calidad educativa universitaria, la competitividad de los egresados, la investigación y la innovación tecnológica" (De la Cruz, Huapaya y Shiguay, 2022, p. 1501).

En un libro denominado *Psicogénesis e historia* de Jean Piaget y Rolando García (1982) se deja entrever cómo los gobiernos van formalizando una política educativa en la enseñanza de la ciencia y reflexionan sobre cómo los objetos de estudio son dinámicos por la estrategia pedagógica-didáctica, misma que utiliza el docente para acercar el conocimiento al alumnado y cómo esta tiene un papel activo: objeto y sujeto son activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, Piaget complementa sus ideas en *A dónde va la educación* (1990), en donde establece la importancia de la preparación del profesorado que antecede a cualquier reforma educativa y establece la interdisciplinariedad, esto con miras a tener una planta docente capacitada para las diferentes tareas que implica la educación.

En este sentido, es responsabilidad de las Instituciones de Educación Superior establecer un modelo educativo en dirección hacia las políticas de Estado y al contexto de cada Universidad a través de la gestión, planeación, diseño y evaluación curricular. (Ley General de Educación Superior, 2021; Ley General de Educación, 2024). Sin embargo, aun cuando cada IES establece una serie de actividades para operacionalizar la gestión de sus modelos educativos, la realidad de la estructura y dinámica institucional se singulariza según las formas de organización y planeación. (Díaz, 2012). A partir de esto es que surgen algunas interrogantes: ¿Cuáles son las experiencias vividas de aquellas comisiones que encabezan dichos cambios? ¿Cuáles son las condiciones históricas, políticas y culturales para llevarlo a cabo? ¿Qué formas de organización se adoptan para llevarlo a buen puerto? Todo esto en interacción con la otredad representada por quienes se desempeñan en los espacios de aprendizaje y de quienes es importante rescatar como es "sentido vivido". Ese "sentido vivido" tiene implicaciones por la vivencia misma, es decir, aquello que se conversa en ese espacio y que va configurando una construcción lingüística de ese "sentir saber" (Damasio, 2022), posibilitando un proceso cognitivo y dándole una valencia de agrado o desagrado, a partir de una conciencia de lo acontecido. Así, a través de la conversación, se genera una influencia social, un "lenguajear" (Maturana, 2024) que establecerá un accionar.

De tal forma, este artículo parte de un enfoque fenomenológico-hermenéutico para analizar la experiencia vivida de las personas que integran una comisión de rediseño curricular en la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), mismas que se recuperan de las narrativas y sentires que adquieren sus experiencias, para comprender hasta qué punto se siguen perpetuando prácticas tradicionales en tales procesos, así como las experiencias individuales y colectivas.

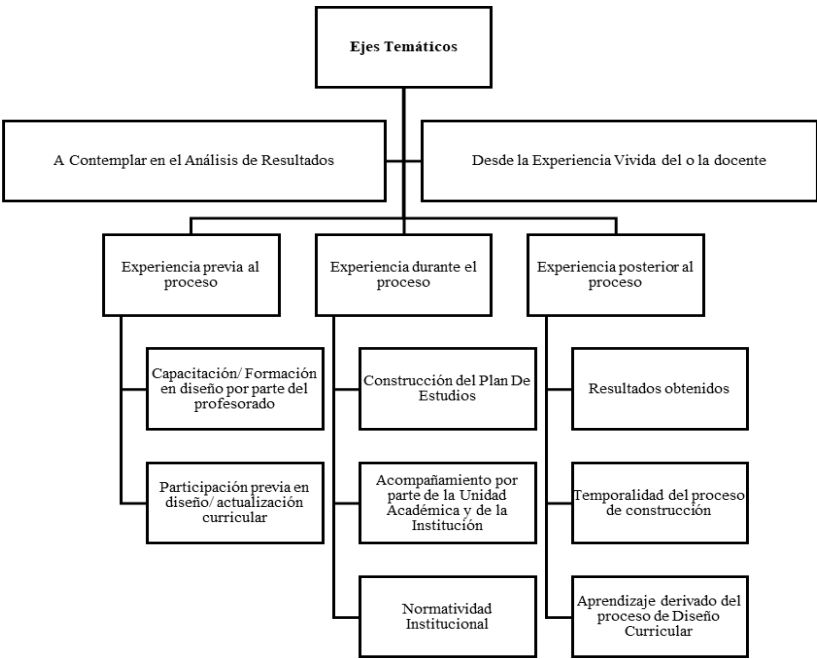
MÉTODO

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque fenomenológico-hermenéutico, con la finalidad de llevar a cabo un análisis de la vivencia de una comisión encargada del proceso de rediseño de un plan de estudios del área de Humanidades en la BUAP. Por tanto, se consideró a un grupo de profesores y profesoras pertenecientes a la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP, quienes tuvieron la tarea de llevar a cabo tal proyecto sobre uno de los planes de estudios de licenciatura que la Facultad ofrece.

Partiendo del concepto fenomenológico de "experiencia vivida" (Van Manen, 2003), se situó al rediseño curricular, como proceso educativo, y a las experiencias, vivencias y testimonios de las personas comisionadas del desarrollo de este proyecto como aquellas que dan acceso a una realidad, sin censuras o interpretaciones previas. Por tanto, esta metodología atiende a la descripción de cada una de las experiencias recuperadas, aprehendiendo la esencia de las narrativas, desde la objetividad y subjetividad que las personas participantes compartieron. De este modo, se tomó como referente al lenguaje como herramienta, canal y producto, en un proceso de transformación lingüística de testimonios orales a escritos: "la comprensión y la aceptación de que la experiencia vivida se encuentra impregnada de lenguaje" (2003, p. 58)

El proceso de recopilación de experiencias vividas se llevó a cabo a través de entrevistas con perspectiva fenomenológica-hermenéutica y etnográfica, recuperando vivencias a partir de determinadas estructuras de experiencia, mismas que construyeron una narrativa conversacional (Van Manen, 2000; Grele en Garay, 1999) así como diarios de campo, bajo un enfoque sociológico, a través de la observación (Bonilla y Rodríguez en Martínez, 2007). Los ejes temáticos que siguieron las entrevistas fueron tres (véase fig. 1): La experiencia previa al rediseño curricular, la experiencia durante el rediseño curricular y la experiencia posterior al rediseño curricular, lo cual permitió establecer una temporalidad en la narrativa, misma que sirvió de guía para las personas participantes

Figura 1: Ejes temáticos para la comprensión de la experiencia vivida



Fuente: Elaboración propia.

La comisión seleccionada para el estudio estuvo conformada por 10 docentes del programa educativo correspondiente, de los cuales sólo seis tuvieron la oportunidad de participar en la investigación. Lo anterior derivado de las particularidades del proceso. Cabe mencionar que la aplicación de las entrevistas se llevó a cabo en los meses de mayo y agosto de 2025, durante uno de los momentos clave del rediseño curricular, y que todos los testimonios se recopilaron desde el anonimato de las personas participantes.

Asimismo, se procesó y analizó la información recabada siguiendo tres aproximaciones que propone Van Manen: Holística (especificación de significados o ideas generales derivados de la información recabada en las entrevistas); Selectiva (determinación de ideas, frases y temas específicos que proceden del primer análisis) y Detallada (concretización de conclusiones más específicas a partir de los dos análisis anteriores) para determinar el horizonte de sentido de este grupo de personas desde la individualidad y colectividad, así como la manera en que experimentaron cuatro ejes fundamentales de la experiencia: la espacialidad, la corporeidad, la temporalidad y la relacionalidad. (Van Manen, 2003).

RESULTADOS

La comprensión de la experiencia vivida que surge del rediseño curricular, así como las implicaciones externas al proceso, derivan en una serie de procedimientos que la Comisión tuvo que seguir, atendiendo a los diferentes indicadores de calidad y pertinencia educativa, así como a la normatividad

institucional, y políticas educativas. En este mismo contexto, los modelos educativos, así como acuerdos y tratados internacionales también formaron parte de la fundamentación del proceso.

Las reflexiones recuperadas de este estudio dan cuenta de una experiencia vivida particular, misma que estuvo rodeada de una serie de eventos, normativas y prácticas que generaron un proceso complejo. A partir de la propuesta metodológica de Max Van Manen, se identificaron diferentes estructuras de experiencia en cada persona entrevistada, a partir de tres momentos clave: antes, durante y después. En esta temporalidad marcada en los testimonios se identificó una transformación en las vivencias expresadas, de modo que no se trató de un proceso lineal ni homogéneo, sino que se detectaron cambios estructurales, operativos y perceptivos en lo que implicó este proyecto institucional.

Con respecto a la experiencia vivida previa al proceso de rediseño curricular, se recuperó una narrativa que destaca la incertidumbre, falta de claridad y planeación del proyecto, situaciones que tuvieron implicaciones importantes en el desempeño de la Comisión. De primera mano, en la experiencia de la conformación de la Comisión, coincidieron en que no hubo criterios específicos bajo los cuales fue integrada, sin embargo, de manera implícita hubo una estrategia al seleccionar docentes de diferentes áreas y perfiles, que estructuraron una Comisión fortalecida. Se trató de un llamado *"pacto silencioso"* de las personas que conformaron este grupo. En términos generales, se percibe como un acierto la manera en que fue integrada la comisión, justificado desde los resultados obtenidos, la unión generada entre quienes la conformaron, así como los aprendizajes logrados desde la colectividad: *"Yo estoy fascinado porque es el «dream team». Si (...) a mí me hubieran dicho arma la comisión, yo no lo hubiera armado tan bien como lo armaron"* (Participante 3, 26 de mayo de 2025); *"me pareció interesante desde el inicio observar como la comisión tenía justamente miembros... jóvenes, entonces dije, (...) sí, le entro, me sumo ahí y vamos a proponer cosas diferentes"* (Participante 2, 26 de mayo de 2025).

También destacan las experiencias previas en procesos curriculares y la misma experiencia docente como herramienta en este proyecto. Si bien, la mayoría de docentes no tenía conocimientos en teoría ni metodología curricular, las personas que sí contaban con ella sirvieron de guías para el resto. Sobre esta línea destacan testimonios de vivir experiencias amargas en los procesos previos, desde la carga emocional y laboral: *"me quedó una sensación un poco amarga, porque incluso se dieron ciertos... como roces desventurados. Hay gente que no distingue lo personal de lo académico."* (Participante 3, 26 de mayo de 2025). No obstante, la formación como docentes, los conocimientos en las áreas del programa, así como la cercanía con el estudiantado, sirvieron de herramientas para atender al proyecto planteado.

Por otro lado, la Comisión aseguró que hubo una falta de fundamentación teórica y metodológica del proceso, lo cual dificultó su desempeño en el trabajo. Se trató de un proceso ambiguo, con fechas cambiantes y un discurso incongruente con los planteamientos institucionales: *"(...) nos planteaban un calendario, nos decían qué es lo que tenemos que hacer, pero en ese momento creo que había un poco de incertidumbre sobre quién nos iba a evaluar y bajo qué criterios"* (Participante 5, 13 de agosto de 2025). Desta-

caron la experiencia de haber tenido pláticas informativas iniciales en las que hubo promesas de crear un nuevo modelo integral y transversal, donde existiera la posibilidad de una convergencia de las diferentes áreas y disciplinas que oferta la Universidad, sin embargo, la falta de fundamentación hizo que estas propuestas se quedaran únicamente en el discurso:

Estábamos trabajando en un proyecto de una licenciatura más multidisciplinaria que enfocara, que juntara humanidades con ciencias exactas y todo. Y ese rollo de que hay absoluta libertad y que hacer esto dinámico y que mucho del contexto...Y dije, bueno, pues... coincide. Se me hace que ahora sí hay un modelo pensado. (Participante 3, 26 de mayo de 2025).

La experiencia durante el proceso destacó por una serie de momentos vividos que dieron como resultado diferentes sentires en cada participante, desde de las instrucciones y actividades solicitadas por las dependencias, mismas que dieron inicio desde una aparente innovación, con un carácter flexible e interdisciplinario. Sin embargo, con el avance del tiempo, se hicieron presentes restricciones cada vez más fuertes, que generaron momentos de tensión y cuestionamientos: *"No, no lo pueden hacer. Pero cuando nosotros pedíamos ese por qué... a nosotros nos resultaba lógico, en términos del lenguaje. No, es que (...) lo tienen que decir de otra manera."* (Participante 1, 21 de mayo de 2025). No obstante, una fortaleza recuperada de la narrativa fueron las dinámicas adoptadas al interior de la comisión. En este sentido, la coordinación de la licenciatura desempeñó un papel fundamental al ser una figura de conciliación y diálogo entre cada una de las partes; las mismas dinámicas dieron voz y participación indiscriminada a cada integrante, al mismo tiempo que se valoraban los aportes de cada área que integraba este programa: *"(...) para mí ha sido maravilloso, es un «dream», porque incluso, o sea, eso ha sido lo más bonito. Yo pongo una idea sobre la mesa y esta gente se vuela, ¿no?"* (Participante 3, 26 de mayo de 2025). Además, los perfiles que desempeñaron esta actividad, así como su formación académica y humana, condujeron el proceso de manera satisfactoria. Incluso destaca un apoyo más allá del académico, en el que las descargas emocionales se hacían al interior, y se brindaba apoyo en todo momento: *"(...) incluso personas que en las primeras reuniones se mostraron antagónicas, entraron y muy rápido asimilaron de qué era esto, ¿no? O sea, sí es de transformar, de intentar cosas nuevas."* (Participante 3, 26 de mayo de 2025).

Uno de los principales desafíos a los que se enfrentó la Comisión fue a los conflictos de intereses derivados de su planta docente de mayor antigüedad, quienes se sintieron vulnerados con las modificaciones curriculares al creer que la innovación no dejaría espacio para las asignaturas y áreas en las que se desempeñan. Al interior de la comisión también hubo conflictos y debates fuertes sobre la actividad que se estaba realizando y las decisiones tomadas. Existió una evidente jerarquía entre las áreas de la licenciatura, así como grupos de docentes que se asumen como figuras de autoridad ante la Comisión y el resto del profesorado: *"(...) a veces ese sentido humanístico se pierde desde que estamos realizando el estudio, porque pareciera que en algunas ocasiones hay más intereses personales que profesionales y académicos."* (Participante 1, 21 de mayo de 2025). Estas diferentes situaciones dieron como resultado fuertes cuestionamientos sobre la actividad desem-

peñada, y una rendición de cuentas a estos grupos. No obstante, la comisión destacó haber sobrellevado esta situación de manera satisfactoria.

Al respecto de estas figuras de autoridad, y la jerarquización, la Comisión experimentó estos mismos comportamientos con las instancias universitarias que coordinaron el trabajo. Destacan comentarios sobre la rigurosidad de las indicaciones, fechas y plazos a cumplir, así como la falta de empatía por parte de las áreas responsables. No hubo una escucha efectiva por parte de las personas encargadas de la gestión y, por tanto, se planteó un trabajo bajo parámetros autoritarios y poco flexibles, lo cual tuvo incidencia negativa en parte del desempeño del profesorado: *"Creo que a veces el tema de la comunicación también resulta sumamente importante para llevar un buen ejercicio de saber, bueno, ¿estamos entendiendo bien lo que quieren o qué es lo que están pidiendo?"* (Participante 1, 21 de mayo de 2025)

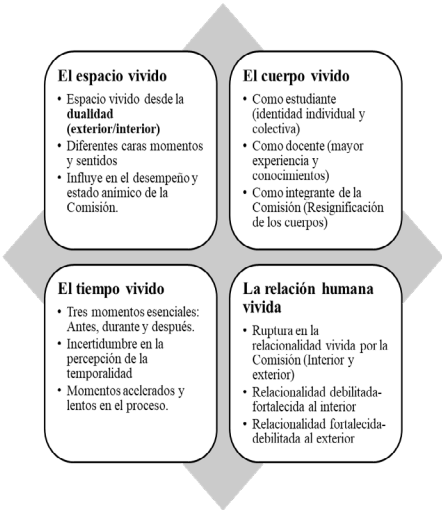
Aunado a lo anterior, la Comisión relató haber vivido una serie de eventos externos importantes que influyeron en su desempeño. Desde cambios de administración institucional, hasta un paro estudiantil que tuvo como resultado mayor exigencia por parte del alumnado con respecto a los trabajos desempeñados en este nuevo plan de estudios. Este último evento destacaría también por los estragos emocionales que dejó en el profesorado, ya que recibieron tratos que los vulneran, tanto por las personas participantes en el movimiento estudiantil: *"(...) no esperábamos que fuera esta actitud la que tuvieron los estudiantes, (...) de pronto ver todo (...) las formas en las que se pidió, se solicitó, se exigió"* (Participante 2, 26 de mayo de 2025); así como por parte de la misma institución, que no demostró empatía hacia el sector académico y específicamente a las Comisiones que estaban atravesando por estas actividades curriculares.

Finalmente, en la experiencia vivida posterior al rediseño curricular, la Comisión enfatizó que hubo momentos muy desgastantes y demandantes, pero de mucho aprendizaje. Desarrollar un trabajo de esta índole dejó aprendizajes significativos en el profesorado y les permitió tener otra perspectiva del diseño curricular a partir de las experiencias individuales y colectivas, además de que se concilió una nueva visión de la realidad educativa y los procesos de gestión, así como sus implicaciones. En este sentido, la Comisión destacó que esta experiencia acentuó la importancia de la parte administrativa y de gestión de la institución, misma que sirve de soporte central de la Universidad, y que en todo este proceso desarrolló acciones principales y complementarias en beneficio del proceso de rediseño curricular.

Al respecto del horizonte de sentido (véase fig. 2) la Comisión expresó haber vivido una espacialidad configurada por las relaciones desarrolladas en los diferentes espacios institucionales. Existió una dualidad en la percepción de esta espacialidad: lugares que les hicieron sentir acogidos y lugares que generaron incomodidad; lugares familiares y lugares extraños; la Facultad de Filosofía y Letras desde un sentido de pertenencia y las instancias universitarias como escenarios ajenos. Con respecto a la corporeidad, la Comisión expresó una experiencia escindida desde tres roles: estudiante, docente e integrante de una Comisión, de modo que el cuerpo vivió partió de tres papeles fundamentales que les permitieron tener diferentes perspectivas y participaciones en el proceso. Por otro lado, la temporalidad que vivieron fue incierta, ya que los cambios constantes en fechas de entregas, ritmo de trabajo, y decisiones institucionales, provocaron una percepción

confusa del avance alcanzado en el proceso y los diferentes momentos de trabajo. Finalmente, la relacionalidad se vivió desde dos perspectivas importantes: De inicio, una relacionalidad mayormente positiva con las personas externas a la Comisión, para cerrar el proceso con relaciones debilitadas con tales instancias, al mismo tiempo que se vio fortalecida al interior, es decir, con quienes integraron la Comisión. Se percibió, por tanto, un crecimiento individual y colectivo y se evidenció la unión del profesorado involucrado, en pro de atender a un rediseño curricular significativo y eficiente.

Figura 2: Esquematzación del Horizonte de Sentido de la Comisión



Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

Partiendo de los testimonios recuperados se detectó una experiencia sentida-vivida por parte de la Comisión con particularidades muy marcadas. Desde la necesidad cambiante de las generaciones de estudiantes que están en camino al nivel superior, así como los cambios políticos, sociales y culturales que también influyen en la percepción de la educación en el país. Destaca una planeación con fundamentos débiles, que en la práctica replican estructuras y modelos tradicionales que no dan una respuesta adecuada a la actualidad educativa. Apple (2008), reflexiona sobre la educación superior y la carga ideológica que implica en el alumnado, además destaca que el currículo ha centrado su tarea en determinar medios, herramientas y planes para lograr objetivos definidos en la educación, mismos que persiguen fines ideológicos que se alinean con el mercado y los indicadores cuantitativos que benefician a las IES por encima del alumnado. Con esto enfatiza que la escuela se desarrolla desde un papel activo que se dirige y conduce sobre las ideologías y contextos que guardan relación directa: "uno de los principales temas del trabajo curricular del pasado ha sido el papel que cumple la escuela en la reproducción de una sociedad desigual." (Apple, 2008, p. 62).

De este modo, se evidencia cómo las prácticas y metodologías curri-

culares adoptadas en las diferentes instituciones de educación superior, enfatizando en esta ocasión en la BUAP, preservan ideas tradicionales, prácticas caducas, y fundamentos que promueven ideologías, pensamientos y creencias que preservan las diferencias sociales, de clase, y de estatus social: "La escuela enseña un currículo oculto que parece conveniente únicamente para el mantenimiento de la hegemonía ideológica de las clases más poderosas de esta sociedad." (Apple, 2008, p. 63). El estudiantado, como eje central de la educación, es desplazado, de modo que la Institución en sí representa el verdadero núcleo, enfatizando en el interés y beneficio individual y colectivo de grupos de poder. Al alumnado, lo que le resta, es adoptar un papel pasivo y limitado, y al resto del profesorado, atenerse a las decisiones institucionales, aun cuando el deseo de mejorar los procesos educativos esté presente.

Con respecto a los cambios en las políticas federales, se han determinado nuevos criterios que dan singularidad al modelo educativo pensado para el país. Desde la implementación de la Nueva Escuela Mexicana, y la necesidad de alinear los fines de la educación a este modelo, las Instituciones han ido incorporando elementos que anteriormente no eran considerados en el currículo. Aspectos como la perspectiva de género, inclusión, neurodiversidad, disidencias sexuales, así como interculturalidad se han hecho presentes en los diferentes ejes que rigen a la educación, atendiendo a las necesidades actuales y la diversidad social y cultural que caracteriza al país (SEMS, 2019). En este sentido, también se ha hecho presente la conceptualización de la Descolonización que, entre otros temas, refiere a tres dimensiones interconectadas a saber que transforman la visión del sistema educativo: la territorialidad, entendiéndose como las problemáticas específicas que emergen en un espacio político y geográfico; la interculturalidad, en el sentido de la diversidad, no en el sentido de la inclusión de una minoría; el diálogo de saberes desde la perspectiva del reconocimiento de los diferentes saberes en una justicia epistémica, desde el poder y la ética del conocimiento. (Miranda Fricker, 2017).

Es aquí donde emerge un diálogo de saberes y, en particular, se hace notar la injusticia epistémica en la que se ubica la experiencia vivida del profesorado de la Comisión, en lo que se denomina injusticia testimonial e injusticia hermenéutica (Miranda Fricker, 2017). Esto refiere a que pareciera que su experiencia obtenida del rediseño del plan de estudios, así como la derivada de su labor dentro del aula, es desautorizada en el sentido epistémico testimonial situado, generando una desigualdad en el poder con las estructuras ajenas a la Comisión, aunado a un poder que se disemina, un poder que aparece sin sujeto (Foucault, 2005, 2013), es decir ¿quién pide y por qué?:

"yo creo que lo más decepcionante no fue la última reunión, que fue como: ¿cómo? ahora ellos nos van a decir cómo vamos a armar el plan después de todo el trabajo, ¿no? y otra preocupación era... que afortunadamente no procedió, era: parece que dicen que todo el trabajo que hemos venido haciendo ya no sirve, porque hay que re-actualizar los cuestionarios y todo, que costó bastante trabajo, ¿no? entonces, era como... bueno, sí, esa era la parte de la decepción, ¿no?" (Participante 3, 26 de mayo de 2025).

De este modo, se demuestra nuevamente el predominio de intereses específicos de grupos de poder al interior de la institución, mismos que centran su atención en responder a necesidades muy específicas y a nivel institucional, sin considerar los subsectores que conforman al resto de la Universidad. Asimismo, se desacredita a quienes desde un principio se designaron como responsables directos de una actividad primordial para el programa educativo en cuestión. Las experiencias y conocimientos previos que conforman las perspectivas individuales y colectivas son invisibilizados, generando esta injusticia epistémica que repercute de manera directa en el desempeño y resultados de la Comisión, así como en la propia valía que se va configurando a través de estas experiencias.

Es evidente que en la planeación institucional del proyecto no hubo una capacitación o formación del profesorado en temas curriculares, lo cual puso en desventaja cognitiva a la Comisión, es decir, en esta injusticia hermenéutica generada por la falta de recursos interpretativos sobre las actividades a desarrollar: *(...) sí fue un reto porque nunca había estado en un proceso así (...) me tuve que poner a leer por mi cuenta.*" (Participante 2, 26 de mayo de 2025). En el mismo sentido, lo vivido genera un desgaste afectivo en las personas implicadas, que conlleva a posibles simulaciones en los cambios que requiere el rediseño curricular. De ahí que sea importante cuidar el nicho emocional (Feldman, 2019) es decir, las relaciones, los roles, el ambiente que trastocan las prácticas docentes y se encarnan en el presupuesto corporal a saber en nuestra salud: *"(...) honestamente a mí sí me desilusionó un poco de repente porque dices, estábamos echando muchas ganas y te da un bajón, pero eso es como en lo personal, anímico"* (Participante 5, 13 de agosto de 2025).

Lo vivido anteriormente sirve de base para construir caminos desde una escucha virtuosa (Miranda Fricker, 2017), flexible y afectuosa, que lleve a una justicia epistémica en los rediseños curriculares. Por las implicaciones que tiene el desarrollo adecuado de dichas transformaciones para el beneficio de la sociedad actual, que necesita dar respuestas a los problemas de nuestro país a partir de los perfiles de egreso del alumnado, se hace notorio el contrato social que las Universidades deben atender. Esta posibilidad es también corresponsabilidad del profesorado en la información fiable en el proceso de construcción del plan de estudios, puesto que, como señala Vincenzo Costa "el ser junto a otros y la comprensión recíproca son posibles por estar en un mundo común." (2018. p. 269).

La misma comisión destaca una serie de necesidades identificadas desde la práctica y la experiencia, mismas que serían útiles para la mejora de este tipo de proyectos en futuros momentos. De primera mano, está la importancia de considerar la carga de trabajo del profesorado independiente al rediseño curricular, por ejemplo, verificar quienes requieren descargas académicas o apoyo en otras actividades de la institución. También se propone un mejor manejo del tiempo, la gestión de los diferentes momentos que conforman al proyecto, así como tener mayor flexibilidad o, en su defecto, un acompañamiento congruente con el nivel de exigencia institucional, para que este proceso sea vivido desde el agrado y el deseo genuino por mejorar los procesos educativos: *"(...) creo que faltó en ese contexto tener más tiempo para recibir una dirección informada sobre lo que realmente se quería. Porque en algún punto pareciera que estábamos dando tumbos, entregá-*

bamos algo y decían, esto no. Y es que ahora falta esto. No, ya no va a ser así, ahora tiene que ser de otra forma." (Participante 1, 21 de mayo de 2025).

Finalmente, esta investigación hace posible comprender que, independientemente de las implicaciones normativas y políticas que influyen en la educación, es importante replantearse cuáles son las prácticas que se siguen perpetuando en los diferentes procesos educativos y, en este caso, en el diseño curricular. Asimismo, analizar hasta qué punto estos ejercicios inciden en los resultados tanto del nivel de diseño como aplicación de los planes de estudios. De este modo, a partir de los testimonios recuperados se muestra que hay implicaciones que van más allá de los resultados esperados en un currículo, mismos que responden a desafíos más profundos que la eficiencia terminal o la competitividad en el mercado laboral. Se plantean nuevas necesidades que van en pro de una formación más integral y completa, que no sólo persiga una formación en conocimientos y habilidades académicas, sino que considere todas las características que debe poseer una persona para su desarrollo social. Finalmente, los resultados obtenidos también permiten tener una nueva perspectiva de la importancia de los procesos académico-administrativos, mismos que van encaminados hacia la gestión, más que la enseñanza. Se trata de procedimientos que representan un trabajo invisible que, a su vez, desempeña un papel fundamental para el funcionamiento de las instituciones.

REFERENCIAS

- Apple, M. W. (2008). *Ideología y Currículo*. Akal.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2021). *Plan de desarrollo institucional 2021-2025*. <https://pdi.buap.mx/content/descarga-pdi-2022-0>
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (s.f.). *Oferta Educativa*. Consultado el 14 de julio de 2025. <https://des.buap.mx/content/oferta-educativa-0>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const]. (1917). Reforma del 11 de marzo de 2021. *Diario Oficial de la Federación* [DOF]. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_110321.pdf
- Ley General de Educación. (2019). *Diario Oficial de la Federación* [DOF]. 30 de septiembre de 2019. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Ley General de Educación. (2019). *Diario Oficial de la Federación* [DOF]. Última reforma publicada el 07 de junio de 2024. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Ley General de Educación Superior. (2021). *Diario Oficial de la Federación* [DOF]. 20 de abril de 2021. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES.pdf>
- Costa, Vincenzo. (2018). *Fenomenología de la educación y la formación*. Sígueme.
- Damasio, A. (2022). *Sentir y saber. El camino de la consciencia*. Ariel
- De la Cruz, R., Huapaya, Y. A. y, Shiguay, G. A. (2022) *Los planes de estudios: el eslabón perdido entre la universidad y la sociedad*. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 6 (25), 1498-1513. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.430>
- Díaz Barriga A. (2012). *Currículum, entre utopía y realidad*. Amorrotú
- Martínez, L. A. (2007). *La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación*. Perfiles libertadores. Institución Universitaria de los Libertadores
- Feldman Barrett, L. (2019). *La vida secreta del cerebro. Cómo se construyen las emociones*. Paidós.
- Foucault, M. (2005). *El poder psiquiátrico*. Ariel.
- Foucault, M. (2013). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica. El poder y la ética del conocimiento*. Harder.

- Garay, G. D. (1999). *La entrevista de historia oral: ¿monólogo o conversación?* REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 1(1).
- Maturana, H. (2024). *Biología del conocer*. Sylvia y Marcelo.
- Piaget, J. (1990). *A dónde va la educación*. Teide.
- Piaget, J. y García R. (1982). *Psicogénesis e historia*. Siglo XXI.
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Pública. <http://www.cosdac.sems.gob.mx/sistemacarreraams/wp-content/uploads/2020/02/NEM-PRINCIPIOS-Y-ORIENTACIONES.pdf>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books