



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS**

**SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA**

**Y EDUCACIÓN A DISTANCIA**

**COLEGIO DE PEDAGOGIA**

***LA FLEXIBILIDAD CURRICULAR EN LAS  
UNIVERSIDADES PÚBLICAS MEXICANAS***

**Tesina que para obtener el título de**

**Licenciado en Pedagogía presenta:**

**Fernando Alfredo Montalván Rodríguez**

**Asesora: Mtra. María Esmeralda Bellido Castaños**



**SLAYED**

**Marzo del 2014**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## ÍNDICE

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUCCIÓN</b>  | <b>3</b>  |
| <b>1. EL CURRÍCULUM</b>  | <b>5</b>  |
| <i>1.1 Antecedentes históricos del currículum</i>                                      | <b>6</b>  |
| <i>1.2 Tendencias del currículum en México</i>   | <b>27</b> |
| <b>2. EL CURRÍCULUM FLEXIBLE</b>   | <b>31</b> |
| <i>2.1 Antecedentes mundiales del currículum flexible</i>                              | <b>32</b> |
| <i>2.2 El currículum flexible en las Instituciones de Educación Superior en México</i> | <b>38</b> |
| <b>3. LA FLEXIBILIDAD CURRICULAR EN ALGUNAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS MEXICANAS</b>       | <b>50</b> |
| <i>3.1 Universidades mexicanas con modelos curriculares flexibles</i>                  | <b>51</b> |
| <i>3.2 La Universidad Autónoma de Baja California</i>                                  | <b>54</b> |
| <i>3.3 La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla</i>                                | <b>58</b> |
| <i>3.4 La Universidad Autónoma del Estado de México</i>                                | <b>61</b> |
| <i>3.5 La Universidad Veracruzana</i>  | <b>65</b> |
| <i>3.6 Análisis comparativo de los modelos educativos</i>                              | <b>72</b> |
| <b>CONCLUSIONES</b>  | <b>87</b> |
| <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>  | <b>91</b> |

## Introducción

Una característica que ha estado presente durante décadas en el sistema educativo nacional mexicano sin duda alguna ha sido la *rigidez*, tanto de sus estructuras administrativas, como de las académicas, curriculares y pedagógicas. Esto ha provocado una serie de cuestionamientos alrededor de lo que significa, ha significado y significará la formación de los sujetos sociales de la educación en México. Ante esta situación de rigidez, de tensión y de conflicto se propone un cambio, un replanteamiento en la formación de dichos sujetos desde el campo del curriculum, en particular desde el curriculum flexible.

La formación, es un proceso de reflexión sobre lo que se hace, sobre la acción, es un trabajo sobre sí mismo y de análisis de las propias experiencias en cierto contexto histórico. Si no se produce esta reflexión sobre la acción no hay formación, si no existe un proceso de construcción y reconstrucción de sí mismos como sujetos; se produce y reproduce en su lugar, un proceso de alienación de enajenación, de negación del Otro como Otro. La formación, al plantear la recuperación de uno mismo como sujeto(s)-producto(s) de la diversidad de las culturas, de las historias, las economías, las políticas educativas, las carreras de vida, los proyectos, los planes y los programas de estudio, permite repensar las figuras de mundo o mundos y la(s) idea(s) de sujeto(s) que se impone(n), se desea(n) o se imagina(n) producir o reproducir en un momento histórico determinado.

La formación se propicia desde la construcción del curriculum, es aquí en donde se centra el análisis del presente trabajo: en el curriculum y en una de sus variantes, el curriculum flexible. Para abordar el análisis de la flexibilidad curricular o del curriculum flexible se presenta en el primer capítulo de este estudio, un retorno a lo que parece ser el origen del curriculum; su extraño nacimiento, su atropellado desarrollo, su posible disolución y la adopción que hizo del curriculum el sistema educativo mexicano. Fue necesario recurrir a Comenio (representante de una escuela y de una época en donde se presencié la agonía del feudalismo y el nacimiento del capitalismo), así como a Bobbit, Charters, Dewey, Caswell, Tyler, Taba, Giroux, de Alba y otros autores, producto cada uno de ellos de su momento histórico, pero que de alguna manera han configurado y reconfigurado con sus diversas miradas el campo del curriculum. Al final de este capítulo se hace referencia a las tendencias que durante la década de los noventa se observó del curriculum en México.

En el segundo capítulo se aborda al curriculum desde la *flexibilidad*, término acuñado en la economía de mercado, y su siempre conflictivo traslado al ámbito de la educación, a través de lo que se ha dado en llamar el curriculum flexible. Se buscaron de éste sus antecedentes históricos. En una primera etapa se realizó la revisión del término curriculum flexible o flexibilidad curricular, vía Internet; en una segunda etapa se llevó a cabo una búsqueda del término en bibliotecas, revistas y libros de circulación nacional; en una tercera etapa se centró el análisis en la conceptualización del término curriculum flexible y en la última etapa se delimitó el estudio, a los casos de algunas Instituciones de Educación Superior (IES) públicas en México que han experimentado -como parte de sus reformas- con el curriculum flexible o la flexibilidad curricular.

En el tercer capítulo se realizó una comparación de las experiencias que en la década de los noventa se produjeron con el curriculum flexible en cuatro universidades públicas mexicanas: La Universidad Autónoma de Baja California (UABC) al ser ésta la primera en México que pondría en práctica la flexibilidad curricular; la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) de la cual encontramos material muy valioso de sus experiencias con el curriculum flexible, al implementarlo en algunas de sus facultades y carreras; la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) que al experimentar con la propuesta de flexibilidad curricular se observó la transformación de sus estructuras y de su imagen a nivel nacional e internacional y por último la Universidad Veracruzana (UV) que ha intentado la operatividad del curriculum flexible como una vía de acceso a nuevas experiencias de aprendizaje adaptables a una estructura curricular electiva y flexible.

Por último se hace un balance a manera de conclusión, después de un ir y venir que exige la complejidad y la imposibilidad de la educación y del curriculum así como el de una de sus variadas expresiones: el curriculum flexible. Quedaron fuera de este estudio varias IES que en estos momentos están experimentando con la flexibilidad curricular, es deseable darles seguimiento con la intención de conocer los resultados de su aplicación.

Queda el puente inconcluso, con la intención de seguir construyéndolo, interpretándolo, pensándolo o imaginándolo y con la finalidad de seguir avanzando en el esclarecimiento de las implicaciones del curriculum flexible en la educación superior en México.

# 1. El curriculum

*“Han recorrido un largo camino. Sus caballos han dejado huellas de lodo, sus crines están llenos de polvo. El final está cerca. Al desmontar, la pareja recorre a pie las últimas yardas. A la orilla del despeñadero, hicieron una pausa y miraron hacia abajo. El más joven de los dos, tirando del brazo de su pareja, rompió el silencio. “Mira”, dijo, gesticulando ante la vista que se les presentaba. Ahí yace el campo del curriculum. Tan vasto e invitante. Un valioso objeto de contemplación. Listo para la cosecha de los trabajadores gustosos. ¡Pero espera! ¿Qué es esto? ¿Puede ser? ¿Por qué no hay movimientos? ¿Por qué yace tan callado? Dime, bueno padre, ¿está vivo? ¿O es que... podría estar... (¡gulp!)... muerto?”*

*Joseph Schwab*

Con esta extensa cita queremos subrayar las dificultades por las que ha transitado el campo del curriculum, su dudoso nacimiento, su atropellado desarrollo, su posible disolución y su incierta consolidación. Tan vasto, invitante y tan escurridizo -como el conejo de la madriguera (Carrol:1961:1)- que al escudriñarlo, inevitablemente nos asaltan las dudas. “...¿está vivo? ¿O es que...podría estar...(gulp)...muerto?” ¿O agonizante?

El curriculum ha constituido desde su origen una encrucijada, en la que se han encontrado y desencontrado una diversidad de discursos que se han expresado a través del análisis, la discusión y la reflexión de los graves problemas educativos; que son los mismos problemas tanto políticos, económicos, culturales, de crisis, etcétera, a los que se ha enfrentado el campo del curriculum.

Tanto cuestiones ideológicas, filosóficas, sociales, económicas, políticas, educativas, institucionales, psicológicas, pedagógicas y didácticas, que se entrecruzan en su elaboración, su puesta en práctica y su valoración, se han originado una serie de confusiones, contradicciones y enriquecimientos en la construcción de este campo tan vasto e invitante que constituye el curriculum. “¿Qué es esto?, ¿Por qué yace tan callado?...” tan oculto, tan misterioso.

A continuación se aborda la complejidad y el reto que representa el curriculum, sus posibilidades e imposibilidades, su historicidad y sus muy posibles objetos y sujetos de estudio.

## 1.1 *Antecedentes históricos del curriculum*

La palabra *curriculum* es una voz latina, que se deriva del verbo “*curro*”, su significado es “carrera”; y de la palabra “*currere*” que o bien significa “pista de carrera de carros” o bien “curso de vida” (Casarini; 1999:4). En el latín clásico se utiliza *curriculum vitae* o *curriculum vivendi* haciendo referencia a una carrera de vida.

Ítalo Calvino (1540-1556) revitaliza el término *curriculum vitae* acuñado por Cicerón (106-43 a. C.) para expresar la carrera de vida o el curso de vida (De Alba: 1997:71).

En el diccionario<sup>1</sup> español-inglés; *curriculum* se traduce como *programa de estudios*. Y en *The American Heritage Dictionary*<sup>2</sup>. *Curriculum* 1. The courses of study offered by an educational institution. 2. A particular course of study. (Lat., course). La noción *curriculum* no proviene propiamente del discurso relacionado con la filosofía, la psicología, o la educación; su extraño origen se produce en el deporte (al hacer referencia a una pista circular de atletismo). Pero es durante su desarrollo histórico que ha experimentado y ha provocado transformaciones al interior de las diversas disciplinas o áreas del conocimiento que lo han empleado y de las que se ha servido para dar cuenta de una *realidad* social e históricamente determinada; es esta característica la de afectar y ser afectado, la de provocar y ser provocado, la de evocar y ser evocado lo que hace tan difícil y tan interesante su comprensión, su análisis y su discusión.

El *curriculum* ya en un sentido educativo (De Alba: 1997:71), empieza a gestarse en la Universidad de Glasgow Escocia en 1633, institución reformada por los calvinistas; en medio de dos importantes transformaciones: una, la reforma protestante del siglo XVI, en donde la escuela pierde paulatinamente su carácter privilegiado y exclusivo para la élite y se abre a todos (Comenio: 2008:23), para que todos sepan leer y escribir. Y una segunda transformación, la revolución industrial de Inglaterra en el siglo XIX que coincide con esta necesidad de que todos asistan a la escuela y que todos sepan leer y escribir instrucciones necesarias en el manejo de una nueva maquinaria propia de la nueva era industrial. El nacimiento del *curriculum* coincide así con el origen de la escuela moderna, institución que además de ser la encargada de la formación de los sujetos será una institución privilegiada

---

<sup>1</sup> Diccionario ingles-español, español-ingles Universidad de Chicago. (1987) Cuarta edición, E. U. A. p.321.

<sup>2</sup>The American Heritage Dictionary. (1983) Based on the new second collage edition. New York U.S.A.

por una organización inédita: el Estado, el que a su vez empieza a constituir el nuevo orden social y la nueva figura de mundo que se impondrá: el capitalismo.

Esta nueva estructura capitalista surge con una serie de contradicciones, resistencias y transformaciones en su interior, que expresadas en sintomáticas crisis recurrentes ha debilitado su propia estructura. La crisis del sistema capitalista, el agotamiento del modelo neoliberal han afectado el sistema económico, el sistema educativo y el campo del curriculum en México. Este campo tan vasto e invitante como es el curriculum no escapará ni ha escapado a las diversas crisis del modo de producción dominante; de hecho su presencia se hace más evidente, la lucha por el poder sobre los otros; sobre los sujetos<sup>3</sup>, sea para sujetarlos o liberarlos, es férreamente defendido por diferentes clases y grupos sociales; que tratan de imponer una visión de la realidad o de la idea de mundo o de sujeto que se desea formar.

Es así que el curriculum ha venido constituyéndose en ese campo complejo, contradictorio y provocativo en donde se han expresado y articulado una diversidad de discursos<sup>4</sup>, manifestándose en luchas, negociaciones y resistencias entre diferentes grupos y sujetos sociales; ya sea para defender un proyecto político, social, económico, cultural y educativo, o por un proyecto o por varios proyectos con la posibilidad de reproducir o imaginar nuevas figuras del mundo (de Alba:2007:78), de reproducir o de imaginar un nuevo orden social; o el de producir, reproducir o imaginar a un nuevo sujeto social.

Esta diversidad de discursos se expresará en una variedad de propuestas para la formación de los sujetos que se desearán o se necesitarán en una sociedad históricamente determinada. Sujetos como resultado de las culturas. Sujetos-sujetados como producto del nuevo orden social. Sujetos-descubiertos a partir de la guerra y la muerte declarada en contra de los sujetos. Sujetos-eclipsados por la “ciencia” y las tecnologías. Sujetos-recuperados e imaginados en nuevas figuras de mundos. Esta tensión entre los diversos

---

<sup>3</sup> Sujetos como producto del lenguaje, del discurso y de la cultura. Sujetos que no son por sí mismos, sino por los otros y en los otros. Incompletos, atravesados por el deseo y la palabra.

<sup>4</sup> De acuerdo con Alicia de Alba “El discurso es un universo o totalidad de significación, compuesto por elementos de la más diversa índole, en la medida en que tengan significación en la totalidad, configuración, sistema o universo que conforman y constituyen. Estos elementos pueden ser palabras (escritas o habladas), gestos, colores, cuadros, sistemas de pensamiento, construcciones arquitectónicas, etc. Todo elemento de la realidad es discursivo, es parte de un discurso” (de Alba, 2007:42).

proyectos, discursos, grupos y sujetos se manifestará en el curriculum y en su desarrollo histórico. Luchas, sujeciones, negociaciones y resistencias que en una apretada síntesis se presentan a continuación.

### *Escuela Tradicional y Curriculum*

Su origen se remonta al siglo XVII, coincide con la ruptura del orden feudal, el surgimiento de la burguesía y el dominio del paradigma de la razón; el vigor con que hoy subsiste esta escuela es correlativo al modelo de sociedad que le dio origen (Pansza: 1987:53). En ella se ha de respetar un rígido sistema de autoridad; quien tiene la mayor jerarquía es quien toma las decisiones, que resultan vitales para la organización del trabajo, y el alumno, que está al final de esta cadena autoritaria, carecerá de poder.

Juan Amós Comenio (1592-1670) poeta, musicólogo, lingüista, sacerdote, y un clásico del pensamiento educativo; iniciador entre otras cosas de la escuela tradicional, la didáctica, la ciencia de la educación y de la técnica de la enseñanza, en su libro *Didáctica Magna Universale Omnes omnia docendi artificium exhibens (La Didáctica Magna Universal que ofrece el completo arte de enseñar todo a todos)*, hace una propuesta de escuela contraria a las escuelas medievales que en su momento fueron el “terror de los muchachos y destrozo de los ingenios, y la mayor parte de los discípulos, tomando horror a las letras y a los libros, se ha apresurado a acudir a los talleres de los artesanos o a tomar otro cualquier género de vida” (Comenio,2008:38). Esta escuela feudal además de elitista, es a la que Comenio habrá de enfrentarse.

“No debemos buscar los remedios hasta no conocer la enfermedad y sus causas. ¿En qué consistía que las labores escolares y su aprovechamiento se retardasen de tal modo que la mayor parte, después de gastar toda su juventud en las escuelas, apenas llegaba a conocer todas las ciencias y artes y en algunas ni siquiera pasaba de los umbrales?

He aquí las verdaderas causas de ello:

Primera, que no había objetivos determinados ni metas fijas a las que hubiesen de llegar los discípulos en cada año, mes o día y todo era indeciso.

Segunda, que no se determinaban los caminos que infaliblemente habían de conducir a la meta.”  
(Comenio: 2008:94).

Como se puede observar, es a partir de aquí que se intenta dar sentido y organización a la

naciente escuela tradicional y al incipiente curriculum. Al establecer *objetivos, metas* y el camino o *el método* y para lograrlos Comenio proponía:

“...que en las escuelas, y después toda la vida gracias a ellas: I. Se instruyan los entendimientos en las artes y las ciencias. II. Se cultiven los idiomas. III. Se formen las costumbres con suma honestidad. IV. Se adore sinceramente a DIOS.” (Comenio: 2008:33).

No se puede negar cierta moral religiosa, que subyace a la idea de formación del sujeto en Comenio y su momento histórico, así como ciertos principios sensual empiristas basados en el reconocimiento de la *naturaleza* como eje fundamental en la elaboración de sus propuestas educativas y didácticas.

“I. La formación del hombre debe empezarse en la primavera de la vida; esto es, en la niñez. (La niñez nos representa la primavera; la juventud, el estío; la virilidad, el otoño, y la vejez, el invierno).  
II. Las horas de la mañana son las más adecuadas para los estudios...  
III. Todo cuanto se ha de aprender debe escalonarse conforme a los grados de la edad, de tal manera que no se proponga nada que no esté en condiciones de recibir.” (Comenio: 2008:63).

De acuerdo a los grados de edad de los alumnos propondrá varios tipos de escuela: para la *Infancia* (la escuela maternal), *en la Puericia* (la escuela común pública), la *Adolescencia* (la escuela latina o Gimnasio) y para la *Juventud* (La Academia o Universitas). Nótese el gran parecido con nuestro sistema educativo actual, finalmente sugiere grandes líneas de contenido para cada escuela a modo de plan de estudios.

En su completo arte de enseñar todo a todos, es decir en su Didáctica Magna se centrará en el *artificium*<sup>5</sup> *docendi* ya que el método para enseñar ha de fundarse en el arte, en el enseñante, en el artífice, en el artista de la enseñanza.

“No requiere otra cosa el arte de enseñar que una ingeniosa disposición del tiempo, los objetos y el método. Si podemos conseguirla, no será difícil enseñar todo a la juventud escolar...” (Comenio: 2008:51).

La clase será ordenada y programada por el docente, procediendo de lo general a lo particular, de lo más fácil a lo más difícil, despacio, de acuerdo a la edad del alumno y

---

<sup>5</sup> De artifex, el artífice. El artista.

siempre por un solo y mismo método, en este caso el *natural*.

“No debe acercarse a ninguno (de los alumnos) determinadamente ni consentir que nadie se dirija separadamente a él (al maestro), sino que sentado en lo alto de su cátedra (donde puede ser visto y oído por todos), extienda como el Sol sus rayos sobre todos; y poniendo todos en él sus ojos, oídos y entendimientos, recojan cuanto exponga de palabra o les muestre mediante imágenes o signos.” (Comenio: 2008:98).

La propuesta de Comenio sentó las bases de la escuela tradicional, aún vigente en el sistema educativo mexicano, igual de vigente que el sistema social que la vio nacer: el capitalismo. En su *Didáctica Magna* podemos encontrar una figura de mundo que se estaba resquebrajando, el feudalismo y una idea de sujeto social que se estaba gestando; el sujeto-sujetado al orden, al tiempo, a la disciplina, a la máquina y a los castigos. En sus consejos didácticos a los maestros les sugiere en cuanto a su relación con los alumnos.

“Si hallare alguno que no esté atendiendo, se le debe reñir y castigar, y así se conservará el hábito de la atención” (Comenio: 2008:99).

El sujeto es sometido a la tiranía del maestro, a la de la escuela, a la del patrón, a la de la máquina y a la del sistema social; el producto de esta relación siempre conflictiva será un sujeto-sujetado, un sujeto mínimo, negado.

### *Escuela Nueva y Curriculum*

El surgimiento de esta escuela se propicia por una reacción en contra de la escuela tradicional, de su idea de sujeto-sujetado y en contra de la crisis en todos sentidos que provocó la Primera y la Segunda Guerra Mundial, nace y se desarrolla desde finales del siglo XIX y a principios del XX. La obra y acción de estas escuelas es eminentemente práctica, más que la exposición doctrinal, les preocupa introducir nuevos usos en la vida de la educación y ensayar la manera de reformar la práctica docente.

Pensadores como J. J. Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Claparède, Montessori, Decroly, Ferrière, Piaget, Dewey, Freinet, Neill y Wallon, entre otros (Palacios, 1984:35), cuestionaron seriamente los supuestos de la escuela tradicional y descubrieron al sujeto central de la educación: el niño; el contenido o curriculum surgiría a partir de los intereses y

necesidades de los niños. Esta situación determinó una primera ruptura dentro del campo curricular; de centrarse en el magíster dixit, la enseñanza, la sociedad futura o la vida eterna; a preocuparse en el aquí y ahora del niño, para liberarlo de los castigos, de la tiranía y de los deseos de los otros.

Se descentra al maestro y se abren otras posibilidades de formación, la propuesta curricular se enfocará ahora en los alumnos, creando para ello las condiciones que les permitirán desarrollar sus aptitudes a través de llevar a cabo transformaciones en la organización escolar, en los métodos y en las técnicas pedagógicas. Con esto se descubre al sujeto, porque es en el otro, en este caso el niño o el alumno en el que se centrará la preocupación para la elaboración del curriculum.

Son tan variadas las experiencias de enseñanza y aprendizaje; ahí están por ejemplo: el laboratorio experimental de John Dewey; las técnicas de Célestin Freinet, la escuela Summerhill, el método Montessori, la alfabetización de Paulo Freire, etc.; y no hay por tanto un método único a seguir, son tantos los caminos por los cuales transitar pero que inevitablemente confluyen en el sujeto, en recuperarlo replanteando su lugar en este mundo contradictorio que se presenta, entre la libertad y la sujeción, entre el aquí y ahora o el sujeto para después. Es en este momento histórico que se encuentra, se descubre y se revalora al sujeto como el eje y la preocupación central de la educación.

### *Escuela Tecnocrática y Curriculum.*

La escuela tecnocrática será la respuesta a la crisis de la escuela tradicional estadounidense provocada entre otros factores por la Primera Guerra Mundial (De Alba:1991:25) esa escuela nace atravesada por una serie de conflictos y contradicciones que se gestan en el interior de una de las grandes transformaciones del capitalismo: el abandono de una sociedad agraria para dar paso a una sociedad urbana; y el cambio de una estructura competitiva individualista al de una estructura corporativa, todo ello producto del proceso de industrialización en la sociedad norteamericana; dará como resultado la escuela tecnocrática en los Estados Unidos de América (EUA), signada en su desarrollo por el *positivismo* como paradigma, el *pragmatismo* como método filosófico, el *taylorismo* en el ámbito social-

productivo y el *conductismo* en lo psicológico.

El positivismo fue adoptado por Saint-Simon (1760-1825) para designar el método exacto de las ciencias; Auguste Comte (1798-1857) fundador de la filosofía positiva, predicaba reorganizar los sistemas políticos y religiosos con bases científicas, para alcanzar la neutralidad, imparcial y objetiva, propia del físico, del químico y del biólogo. Esta exaltación por la *ciencia*, acompañará y estimulará el nacimiento y el desarrollo de la organización técnico-industrial de la sociedad moderna.

Por su parte el pragmatismo de William James (1842-1910), basándose en un ensayo de Charles S. Pierce (1839-1914) titulado *Cómo dar claridad a nuestras ideas*, sugería buscar el significado de las ideas en los resultados *prácticos*. Pierce, ejerció una gran influencia en los filósofos W. James y en John Dewey (1859-1952).

El conductismo o behaviorismo impulsado por John B. Watson (1878-1958), será la primera escuela psicológica americana que se sustentará en los principios de la psicología animal, esos mismos principios serán utilizados para controlar las conductas de los seres humanos; el conductismo se nutrió en su momento del positivismo, el pragmatismo y el funcionalismo.

El taylorismo nació con Frederich Winslow Taylor (1856-1915), quien fue fundador del movimiento conocido como organización científica del trabajo. Antes de Taylor los obreros eran responsables de planear y ejecutar sus labores. El pensamiento que lo guió fue la eliminación de las pérdidas de tiempo y de dinero que afectaban a los dueños de fábricas y empresas, entre sus postulados básicos orientados al sujeto social consistía en extraerle el máximo de trabajo al menor precio (costo, salario) posible (De Alba, 1991:52).

Pensaba que el hombre es, por naturaleza, perezoso e intenta escudarse en ello para realizar lentamente su trabajo, haciendo creer al empresario que está dando lo mejor de sí, de ahí que se deben medir los tiempos y los movimientos de estos trabajadores para estudiarlos y encontrar la mejor combinación de movimientos musculares para elevar la producción. Con sus propuestas, el taylorismo ejerció una gran influencia en la organización y administración del trabajo escolar, con la intención de garantizar su funcionamiento y sobre todo su control.

El responsable de hacer el traslado de los principios fabriles y empresariales de Taylor al desarrollo del curriculum fue el profesor John Franklin Bobbit (1876-1956) argumentando que para lograr el máximo aprovechamiento del curriculum, éste debe ser eficientemente manejado y sus resultados se han de predecir para ser controlados. Este modelo implicó que los ideales clásicos de la educación como el cultivo de la inteligencia y la sensibilidad, ya no fueran útiles. Provocando que el curriculum más que abordarse como un aspecto complejo en la escuela que requería de análisis y reflexión, fuera visto como la organización del tiempo y las actividades a manejarse de acuerdo a principios administrativos y burocráticos tayloristas, esta tendencia se convertiría en un modelo dominante en la construcción del curriculum.

En 1918 Bobbit, siendo profesor del curso de Administración educativa en la Universidad de Wisconsin, publica su obra *The curriculum*, que es el primer trabajo formal sobre esta materia, fue diseñado para utilizarse en las instituciones formadoras de maestros; así como un libro de apoyo e introducción a la teoría del curriculum además se utilizó como un estudio que permitiría observar las tendencias educativas en EUA después de la guerra. En su obra se dedica a dar pautas para el diseño del curriculum, y sugiere acudir a los aspectos prácticos de la vida cotidiana como referentes centrales en la organización de los contenidos de la escuela.

“La teoría central es sencilla. Aunque variada, la vida humana consiste en la ejecución de actividades específicas. La educación que prepara para la vida es aquella que prepara adecuada y definitivamente para estas actividades específicas. Pueden descubrirse para todas las clases sociales, por variadas y numerosas que sean, sólo se requiere que uno se introduzca al mundo de los hechos y descubra las particularidades que la caracterizan. Estas mostrarán las habilidades, actitudes, hábitos, apreciaciones y formas de conocimiento que los hombres necesitan. Estos serán los objetivos del curriculum, éstos serán numerosos, definidos y particulares. El curriculum será entonces la serie de experiencias que los niños y la juventud deben tener de manera que puedan lograr dichos objetivos” (De Alba, 1991:260).

Preparar en ciertas actividades específicas para el futuro del sujeto, proponía Bobbit, y para lograrlo se requería de ciertos objetivos que habrían de establecerse en el curriculum. En 1994, Bobbit publica *How make the currículum*, en esta obra propone entre otras cuestiones la preparación del niño para la realización de tareas en su vida adulta; pensamiento que

corresponde a la corriente funcionalista<sup>6</sup> de la educación.

“La educación es principalmente para la vida adulta, no para la niñez. Su responsabilidad fundamental es para preparar para los cincuenta años de edad, no para los veinte de niñez y juventud”. (De Alba, 1991:76)

El camino para construir un curriculum según Bobbit, consistirá en decidir qué habilidades, conocimientos, valores y actitudes prepararían a los egresados de la escuela para participar en esa vida adulta. Esto constituyó un primer modelo para determinar y organizar en forma sistemática el contenido y los objetivos del curriculum.

#### *Modelo curricular de Bobbit*

- 1) “Eleva la eficiencia del sistema educativo.
- 2) Capacitar a los individuos para el desempeño laboral.
- 3) Especificar claramente las habilidades y niveles exactos de rendimiento por medio de los objetivos” (de Alba, 1991:75).

En este modelo se pueden observar los primeros intentos de articular al curriculum con el mundo del trabajo y de responder a la demanda del futuro empleo del individuo que la sociedad industrial necesitaba. Continuando en esta línea de trabajo Werrett Wallace Charters<sup>7</sup> (1875-1952) discípulo de Bobbit, propuso el *análisis de tareas*, término proveniente del *análisis de actividades* del taylorismo; consideró ese análisis de tareas como una actividad "científica" en la construcción curricular, la medición representaba la cuantificación de las actividades humanas como base para la selección de los objetivos de la educación. En su libro *Curriculum Construction* (1923) propuso siete "reglas" en la construcción del curriculum.

---

<sup>6</sup> Explica el funcionamiento de la sociedad, de los grupos sociales e instituciones como partes de la misma, que se hallan funcionalmente relacionadas con los demás elementos del conjunto social, eludiendo el análisis global o totalizador de la sociedad.

<sup>7</sup> Se dedicó a diseñar programas para distintos oficios, entre otros el oficio de ser mujer “A mujeres de todo el país se les pidió que anotaran un listado de lo que hicieron en la semana y se recibieron 95 000 respuestas. Se analizaron alrededor de 7 300 categorías como alimentación, vestido y salud. Tomando estas actividades como base, Charters desarrolló el curriculum para el Stephens Collage”.

## Modelo curricular de Charters

1. “Determinar las actividades y objetivos principales que constituirán un curso.
2. Analizar (las actividades y objetivos) hasta obtener unidades de trabajo.
3. Planear (las unidades) en orden de importancia.
4. Reunir en listas, las actividades y objetivos por rangos, primero las que sean de gran valor para los niños aunque sean de poco valor para los adultos.
5. Determinar las actividades y objetivos más importantes asignados por un experto, que pueden ejecutarse dentro de la escuela; después eliminar aquellas que puedan aprenderse fuera de la escuela.
6. Seleccionar las mejores experiencias que sean enseñadas en la carrera, a través de actividades y objetivos.
7. Adecuar las características del material dentro de un orden instruccional propio, de acuerdo a la psicología natural del niño” (Charters, 1923:26).

En Charters se encuentran, una serie de pasos que se pueden considerar “modernos” para la adecuación del curriculum a las necesidades empresariales de la economía estadounidense; su propuesta de curriculum influyó en una generación de teóricos y constructores de los planes de estudio, como Ralph W. Tyler, e Hilda Taba, entre otros, quienes con sus trabajos impusieron el diseño del curriculum como programa de estudios en los Estados Unidos; la idea era promover una educación orientada a preparar a los estudiantes para las futuras funciones en la nueva sociedad industrial, esta tendencia dejaba entrever la clara influencia de Edgard L. Thorndike<sup>8</sup> (1874-1917), y de Charles Hubbard Judd<sup>9</sup> (1873-1946).

Pero este modelo proveniente de la administración, producto de la sociedad industrial,

---

<sup>8</sup> Edgard Lee Thorndike, psicólogo de la Universidad de Harvard. Durante la Primera Guerra Mundial fue presidente del Comité de clasificación y distribución de tropas. Cuestionó las bases teóricas del desarrollo curricular clásico que prevalecía a principios de siglo basada en principios de la psicología de la disciplina mental a la cual acusaba de ser científicamente insostenible.

<sup>9</sup> Psicólogo norteamericano de la Universidad de Yale. Director de la Escuela de Educación de la Universidad de Chicago.

afortunadamente ejerció su dominio por muy poco tiempo en EUA; gracias a ciertas influencias teóricas y prácticas el curriculum empezó a enfocarse en las necesidades presentes de los niños, en ayudarles a solucionar en el aquí y en el ahora los problemas que la relación del medio ambiente físico y social les provocaban, entre esas influencias destaca el nacimiento de la Escuela Nueva europea, como se señaló anteriormente y el de la llamada educación progresista estadounidense encabezada por el filósofo, investigador y educador John Dewey<sup>10</sup> (1859-1952); quien en 1891 crea su “escuela experimental” y en 1902 publica *The child and the curriculum*.<sup>11</sup> Obra en donde centra su preocupación, en la vida del niño o la niña y su relación con la escuela y el curriculum.

En su propuesta Dewey abrió la discusión en torno al dilema de formar en relación con las necesidades de la sociedad industrial y para el futuro (de acuerdo con Bobbit, Charters y la Escuela Tradicional); y la que sostenía que el diseño del curriculum debería centrarse en las necesidades del niño (Escuela Nueva). Esta polémica marcó un momento de quiebre dentro del campo del curriculum. Al posibilitar Dewey otra vía.

“Abandonemos la idea de las materias de estudio como algo fijo y ya hecho en sí mismo, fuera de la experiencia del niño; cesemos de pensar en esta experiencia como algo rígido y acabado, veámosla como algo fluyente, embrionario, vital y comprenderemos que el niño y el programa son simplemente dos límites que definen un solo proceso” (De Alba,1991:103).

*La acción*, es ese proceso; *la experiencia* de los estudiantes como punto central de las preocupaciones en la construcción del curriculum y como una de las respuestas para solucionar el conflicto entre el niño y el programa, entre la naturaleza individual y la cultura social; pues sólo *la acción*, manual e intelectual, es capaz de promover *la experiencia* a través del método de problemas o de las situaciones problemáticas, y la educación no es otra cosa que una continua reconstrucción de la *experiencia*. Con el principio de la acción, de la praxis, en la escuela de Dewey se rechaza al aprendizaje mecánico, formal, rutinario y tiránico de la escuela tradicional; y se opone de la misma manera al caos y al anarquismo educativo de la Escuela Nueva. Así como a la visión única de los expertos en la construcción

---

<sup>10</sup> Simpatizante de Trotsky y el socialismo, empezó a elaborar una forma de pragmatismo llamada *instrumentalismo* por el acento que pone en el valor instrumental del conocimiento para resolver situaciones problemáticas reales de nuestra existencia. Enseñó en varias universidades. En 1894, la de Chicago lo llamó para que enseñara además pedagogía.

<sup>11</sup> Esta obra publicada en 1902, podría generar alguna confusión en cuanto a que es previa al trabajo de Bobbit. Muchos autores afirman que Bobbit es el primero, ya que Dewey no dedica su obra al campo del curriculum.

del curriculum y su desarrollo.

“De aquí la necesidad de poner en contacto los programas o ramas de estudio con la experiencia. Aquellas deben volver a la experiencia de donde han sido abstraídas. Tienen que ser psicologizadas; convertidas, traducidas a la experiencia inmediata e individual, en la que tienen su origen y significación” (de Alba, 1991:108).

A repensar *la experiencia* de eso que pasa y que nos pasa en la acción, en la reflexión y que permite tomar consciencia, al darse cuenta de lo que pasa y poder intervenir en la construcción de *la experiencia* a través de ciertas situaciones problemáticas, ésta era la apuesta y la propuesta de Dewey, que en su momento se enfrentó a las visiones tradicionalistas y tayloristas que buscaban la subordinación total de la escuela a los empresarios, a través de la burocracia y la administración como modos de vida; y polemizaba en contra del abuso en las mediciones de la inteligencia (Thorndike, Judd) y de otras características de la personalidad sobre las cuales algunos querían fundar nuevas jerarquías sociales.

Por otro lado Hollis Leland Caswell<sup>12</sup> (1901-1988), representante de un grupo de especialistas del curriculum diferente a los anteriores, propuso en su libro *Curriculum Development* (1935) el siguiente modelo:

#### *Modelo curricular de Caswell*

- a) “Determinar objetivos generales.
- b) Seleccionar secuencias de experiencias de aprendizaje.
- c) Medir resultados” (Caswell, 1966:215)

Es importante hacer resaltar la sencillez en la elaboración del curriculum a partir de las ideas

---

<sup>12</sup> Estableció un modelo de ejecución para dirigir el desarrollo curricular durante su asociación con la División de Encuestas y Estudios de Campo de la Universidad de Peabody para Profesores de Nashville, Tennessee. Durante este periodo de su vida estuvo involucrado como asesor de proyectos de desarrollo curricular en Alabama, Florida, Virginia y otras universidades.

de este autor, en otro de sus libros *Readings in curriculum Development* (1937) (*Indicaciones o lecturas en el Desarrollo del curriculum*) planteaba la necesidad de contar con la participación de los profesores y las profesoras, tanto en las estructuras administrativas como en la organización de grupos de trabajo requeridos para el diseño y puesta en marcha del curriculum, situación que marcaba diferencia con los modelos que no tomaban en cuenta la intervención de los profesores, en su momento estableció procedimientos para definir el significado del curriculum, al determinar objetivos, seleccionar contenidos y medir los resultados alcanzados. Se puede observar la vigencia de tales planteamientos, pues de estos primeros trabajos surgió la organización formal del curriculum escolar en torno a materias, la noción de experiencias de aprendizaje y la valoración de los resultados (de Alba, 1991:58).

Después de la Segunda Guerra Mundial se llevó a cabo un cambio en el terreno político, económico y educativo en los EUA; fue en la Universidad de Chicago (1947) donde se convoca urgentemente a discutir sobre la situación que guardaba el sistema educativo en ese país considerando desde luego al curriculum; las ponencias de este encuentro serán publicadas en 1950 por Virgil E. Curr y Ralph W. Tyler bajo el título *Toward improved curriculum theory* (*Hacia el mejoramiento de la teoría del curriculum*) (de Alba, 1991:261).

En 1949 Ralph Winfred Tyler publica un interesante libro: *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, que servirá de modelo en la construcción sistemática del curriculum y se convertirá en un referente necesario para los expertos. En el momento de la publicación, Tyler fungía como Director Examinador del Instituto de las Fuerzas Armadas de los EUA, y era Decano, en la División de Ciencias Sociales en la Universidad de Chicago.

Ralph W. Tyler, ejerció una gran influencia en la determinación del curriculum en EUA y en el mundo, trabajó con H. Judd, fue asistente en los proyectos de W. W. Charters y simpatizó muy poco con las ideas de Dewey. Su libro de 83 páginas sin referencias bibliográficas generó un fuerte impacto a nivel nacional e internacional, ya que en su momento fue traducido a 8 idiomas. En él, Tyler hace explícitos los fundamentos de la enseñanza, su organización y su evaluación; afirmó que su propuesta era "...un camino por el cual uno puede desarrollarse racionalmente e inferir principios a seguir. Existen otros caminos aunque

ellos no me parecen racionales”.<sup>13</sup> En su exitoso libro (originalmente publicado como *Syllabus for Education* (1940), producto de un curso que dictaba algunos fines de semana y que utilizaba como una guía para darle orden y sentido a la educación) *Basic Principles of Curriculum and Instruction* mostró su método racional,<sup>14</sup> en donde establecía que para elaborar cualquier curriculum, habría que plantearse inicialmente cuatro preguntas:

1. ¿Qué propósitos educativos debería buscar y alcanzar la escuela?
2. ¿Qué experiencias educativas pueden brindarse, que posibiliten alcanzar esos propósitos?
3. ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?
4. ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?

Para dar respuesta a la primera pregunta sugiere, tener claridad en los *objetivos* que la educación pretende alcanzar. Los cuales estarán determinados por los alumnos (su conducta); la vida contemporánea fuera de la escuela (la sociedad) y los especialistas (de cada disciplina). La selección de los objetivos los determinará la filosofía (en su momento la pragmática) y la psicología (en su caso, la conductista).

“Al organizar una lista única de objetivos importantes, conviene enumerarlos en forma tal que resulten útiles para seleccionar actividades de aprendizaje y orientar el mismo” (Tyler: 1973:47).

En cuanto a la segunda pregunta responde que después de preparar un programa educativo que pretenda lograr los objetivos, se abre la cuestión de decidir las *actividades de aprendizaje* que habrán de ofrecerse y sostenerse en una serie de principios generales para seleccionar actividades de aprendizaje: a) el estudiante ha de realizar experiencias para desarrollar las conductas expresadas en los objetivos y deberá obtener ciertas satisfacciones al lograr tales comportamientos, b) las actividades deberán adecuarse a la capacidad y disposición preliminar de los estudiantes, c) diferentes actividades pueden servir

---

<sup>13</sup> *Educating America*. How Ralph W. Tyler Taught America tr. Teach. p. 23.

<sup>14</sup> En general puede ser adoptado para designar cualquier dirección filosófica que apele a la razón, el término fue usado desde el siglo XVII para designar tal actitud en el campo religioso; por su parte Kant lo hace su doctrina y lo extiende de este campo a los otros campos de indagación. Hegel caracterizó como racionalismo a la dirección que va de Descartes a Spinoza y Leibniz, oponiéndolo al empirismo de la dirección encabezada por Locke. El racionalismo sería ahora en filosofía lo que el monoteísmo es en la religión: un método subliminal para apoyar el poder.

para alcanzar los objetivos previstos, y d) la misma actividad puede dar lugar a diferentes resultados.

Para la tercera pregunta propone una *organización* de las actividades de aprendizaje, sustentadas en ciertos elementos estructurales organizativos, por ejemplo: las asignaturas, los temas, los cursos y las unidades. Para planificar estas últimas se requiere acordar si se trabajará con asignaturas, campos o programas; con lecciones diarias, temas secuenciados o unidades didácticas o con la elaboración de planes flexibles (Tyler.1973:102) y la adopción de planificaciones entre el profesor y los alumnos.

La cuarta pregunta la responde con la *evaluación*, pero centrada en el cambio de conducta observable o cuantificable en el alumno.

“Puesto que los fines educativos consisten esencialmente en cambios que se operan en los seres humanos, es decir, las formaciones positivas en las formas de conducta del estudiante, la evaluación es el proceso de determinar en qué medida se consiguen tales cambios.” (Tyler, 1973:109).

Las preguntas de Tyler fueron planteadas por otros teóricos del curriculum anteriores a él, pero su singular exposición racionalmente sistematizada le dio a conocer. Con él hay una continuidad de la racionalidad administrativa y burocrática que caracterizó el trabajo de Bobbit, Charters, Thorndike, Judd y Taylor; fortaleciendo el carácter ahistórico, funcionalista, tecnologista y conductista del campo. Su modelo curricular que a continuación presentamos, tuvo como mérito el haber logrado cierta reconciliación entre los modelos de los diferentes grupos en el campo curricular en ese momento histórico en los EUA.

#### *Modelo curricular de Tyler*

- a) “Formular objetivos educativos útiles.
- b) Seleccionar y orientar actividades de aprendizaje.
- c) Organizar las actividades de aprendizaje.
- d) Evaluar las actividades de aprendizaje” (Tyler, 1970: V, VI).

Dando continuidad a la racionalidad técnica en la construcción del curriculum, a partir de las cuatro preguntas curriculares de Tyler, una de sus más sobresalientes alumnas, Hilda Taba (1902-1967), en su libro *Curriculum Development: Theory and Practice* (1962). Propuso un modelo con siete pasos que permitirían guiar a los expertos en la elaboración del curriculum:

*Modelo curricular de Taba*

- a) “Diagnóstico de necesidades.
- b) Formulación de objetivos.
- c) Selección del contenido.
- d) Organización del contenido.
- e) Selección de las actividades de aprendizaje.
- f) Organización de las actividades de aprendizaje.
- g) Determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y medios de hacerlo” (Taba, 1976:26).

Taba buscó una metodología para la elaboración de los planes de estudio con la inclusión de una teoría y estableció a las psicologías del aprendizaje como fundamentos en la elección de los contenidos en los planes de estudio. Pero su modelo predominantemente racional, tecnocrático y funcionalista, olvidará al sujeto y sus posibilidades, al centrar su preocupación en las cuestiones técnicas para resolver todos los problemas educativos a través de la construcción del curriculum.

La racionalidad técnica dentro del campo del curriculum se impondrá en el sistema educativo mexicano, dominado en su momento por test de inteligencia, burocracia administrativa, control de las conductas de los sujetos y por la imposición de una figura de mundo. Es la escuela tecnocrática la que prevalecerá en las décadas de los setentas y ochentas, que lejos de declarar su agotamiento, es aún vigente en algunas instituciones del sistema educativo nacional mexicano.

“Así, la incorporación de la problemática curricular en México hacia el inicio de los años setenta, se da en el contexto internacional de la transferencia de la pedagogía estadounidense a las sociedades del área de influencia de la poderosa nación del norte formando parte de sus planes imperialistas. En el contexto político interno del Estado mexicano, donde la incorporación de la visión fundamental de dicha pedagogía permite, por un lado atender la creciente expansión del sistema educativo nacional y por el otro, intervenir gradualmente en la conformación interna de las instituciones educativas a través de normas técnicas que proceden de un discurso científico-técnico” (Díaz Barriga, 1985:69).

Mientras esto ocurría en los EUA, en el contexto internacional (1967), los soviéticos ponían en órbita su primer satélite artificial, la carrera espacial y la lucha por el poder se recrudecía, la Guerra Fría se hizo presente, se aceleró la producción de armamento que cada vez será más sofisticado y costoso; se generó la histeria colectiva por la avanzada del comunismo, el ataque nuclear y la posible pérdida de la propiedad privada.

La sociedad norteamericana entró en crisis. Se exige entonces una reforma a fondo de todo su sistema escolar, se señala al *contenido* como el factor central, a los conocimientos a los saberes y éstos no podrán ser seleccionados y organizados más que por los expertos en las diferentes áreas del conocimiento, y es entonces que serán otros, en otros lugares, lejos de las escuelas y de los salones de clase, los que determinarán la orientación del curriculum; así como la internalización de actitudes de orden, obediencia y sumisión; los cuales constituirán el proyecto de formación del individuo de esta sociedad capitalista.

Pero afortunadamente, una tradición *crítica* venía desarrollándose a la par de aquellas reuniones en la Universidad de Chicago en 1947 y su influencia se hará sentir en la década de los setentas como una fuerza que reclamaba una forma diferente de plantear los problemas curriculares; recuperando para ello las tradiciones intelectuales europeas: el existencialismo, la fenomenología, el psicoanálisis y el marxismo; pensando en las posibilidades de otro tipo de intervención más allá de la escuela tradicional y del dominio de la escuela tecnocrática en la construcción del campo del curriculum.

### *Escuela Crítica y Curriculum*

Surge a mediados del siglo XX como un cuestionamiento radical a los principios en los que se sustenta la escuela tradicional y el rechazo a la racionalidad tecnocrática; se pronuncia

por la reflexión colectiva entre maestros y alumnos sobre los problemas que los afectan para incidir en la toma de decisiones de su propia formación, consideran al currículum como un problema político en donde se establece la lucha por el poder sobre los otros.

Esta escuela se nutrió de un pensamiento crítico que partirá de consideraciones cercanas a la Escuela de Frankfurt.<sup>15</sup> Uno de sus grandes méritos consistió en develar el carácter supuestamente neutral de la educación, al revelar cierta función de adaptación y reproducción al sistema social dominante. Será a partir del pensamiento crítico que se desarrollarán las teorías de la reproducción (Bowles, Gintis, Bourdieu y Althusser), de la resistencia (Paul Willis) y el desarrollo del pensamiento crítico estadounidense (Apple, Giroux, McLaren).

H. Giroux y P. McLaren plantearán la necesidad de reflexionar críticamente alrededor de cómo es que a través del currículum se han legitimado determinados conocimientos y se ha efectuado una imposición cultural. Son centrales los temas en relación al sujeto, la hegemonía, el poder y la cultura.

Para ellos el modelo de currículum se dará a partir de plantearse otras preguntas:

1. ¿Qué se considera como conocimiento del currículum?
2. ¿Cómo se produce tal conocimiento?
3. ¿Cómo se transmite en el salón de clases tal conocimiento?
4. ¿Qué clases de relaciones sociales del salón de clases sirven para cotejar y reproducir los valores y normas incorporadas en las relaciones sociales “aceptadas” del lugar de trabajo?
5. ¿Quién tiene acceso a las formas “legítimas” de conocimiento?

---

<sup>15</sup> La escuela de Frankfurt tiene su origen en 1932 con Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Erich Fromm, Walter Benjamín, Herbert Marcuse y Jürgen Habermas. Se fundamenta en la Teoría Crítica la cual consiste en el análisis crítico dialéctico, histórico y negativo de lo existente en cuanto “es” y frente a lo que “debería ser”, y desde el punto de vista de la Razón histórica. Por lo tanto acudir a Hegel y Marx se hace evidente. Pero a la vez, el “es” de lo existente en cuanto “status quo” conlleva una investigación central de la Escuela: los principios de dominación colectivos. Aquí será Freud la referencia necesaria y precisa. Lo irracional, lo racionalizado o convertido en un principio de dominación. Para comprender el rumbo y la dinámica de la sociedad burguesa que se organiza a través del capitalismo, se hace indispensable la síntesis de las tres grandes concepciones críticas anteriores a la Escuela: Hegel-Marx-Freud aplicados en el examen de las relaciones entre racionalidad-irracionalidad y sus efectos sociales e históricos.

6. ¿A los intereses de quién, sirve este conocimiento?

7. ¿Cómo se median las contradicciones políticas y las tensiones a través de las formas aceptables de conocimiento del salón de clases y de las relaciones sociales?

8. ¿Cómo sirven los métodos de evaluación prevalecientes para legitimar las formas de conocimiento existentes? (De Alba, 1991:353).

Durante la década de los ochenta en México, se estudiaron las escuelas críticas de Frankfurt, la reproduccionista francesa, las psicoanalíticas y un retorno a los clásicos del pensamiento pedagógico como: Comenio, Durkheim, Dewey, Freinet, Freire, etc., con la intención de elaborar una reflexión pedagógica y curricular teóricamente más sólida.

Se observaron dos tendencias en esos momentos: por un lado una *crítica*, muy consistente en sus planteamientos pero con poca influencia en los procesos curriculares, que cuestionaba el diseño curricular por objetivos y proponía que el trabajo de programación habría de iniciarse con estructuras conceptuales; en esta tarea se subraya el papel central del docente en la elaboración del currículum; se intenta la reconceptualización de la noción misma de objetivos y, su vinculación con el problema de la evaluación. La influencia de esta tendencia crítica se puede observar en el modelo curricular de la Facultad de Arquitectura de la UNAM en 1966 (Autogobierno), la estructura curricular del Colegio de Ciencias y Humanidades en 1971; el de la Facultad de Medicina de la UNAM en 1973 (el A-36), el de la Universidad Autónoma Metropolitana en 1974 (Modelo curricular modular) (De Alba:2002; 12-13) y la Universidad Autónoma de Nayarit en 1975; los cuales impactarán de manera significativa el campo del currículum; se habla de currículum oculto; de la diferencia entre currículum formal y el currículum vivido, se trabaja sobre la relación entre el currículum y la formación docente y se señala finalmente su posible agotamiento, su posible desaparición.

Y otra tendencia *técnica*, duramente criticada, pero con una fuerte presencia en los procesos curriculares.

“...después del auge del diseño por objetivos se observan como influencias y rasgos importantes: el énfasis en el análisis del contenido, la preeminencia de la noción de planificación en el campo educativo y en el curricular, así como, en estrecha vinculación con ésta, la noción de evaluación.

Las nociones de innovación y cambio ocupan un lugar privilegiado aunque se mantiene oculto el por qué y el para qué de éstos. También ocupa un lugar importante la idea de modelo o propuesta. Se sostiene el carácter neutral del campo.

El camino hacia la eficiencia y la efectividad se sigue privilegiando, a propósito de la urgencia de la crisis en el país. Pero las grandes ausencias siguen siendo la teoría y el carácter político-social de las propuestas curriculares” (De Alba, 2002:13).

Ante esta situación se propone una articulación entre ambas (la tendencia crítica y la tendencia técnica) para producir otras que conlleven a una sólida formación teórica básica, una formación crítica y una formación tecnológica práctica. Finalmente se impone la tendencia *técnica*, el sujeto es eclipsado, pasa a segundo plano y es la hora de la tecnología, la era de la información, del conocimiento o de los conocimientos como factores de la producción, es la hora de la siguiente fase del capitalismo salvaje; el neoliberalismo, la globalización, el libre mercado, la competitividad.

### *Escuela Flexible y Curriculum*

Nace como una reacción a la rigidez que ha caracterizado a los sistemas educativos a nivel mundial, se origina en la Universidad de Harvard en 1767 aunque en forma poco definida y se consolida en 1890 cuando se introduce el sistema de créditos (Follari, Soms, 1980:45), alcanza su apogeo entre 1940 y 1950, se extiende a Europa y en 1970 a América Latina. Se concretiza con la introducción del modelo departamental que corresponde a una forma organizativa de la universidad y que reúne a una comunidad de profesores e investigadores, relativamente autónoma y responsable de la docencia y de la investigación en un campo especializado del conocimiento con centro en la asignatura; un modelo departamental orientado hacia la flexibilidad curricular que perseguirá entre otras cuestiones la movilidad de los actores universitarios a nivel nacional e internacional, promoviendo la comunicación horizontal disciplinar, transdisciplinar e interdisciplinariamente, facilitando de esta forma como propuesta de formación un aprendizaje integral (teórico-práctico).

La flexibilidad nace así en un espacio dominado por el capitalismo, al interior de una de sus facetas más feroces, el neoliberalismo, apuntalado por la economía de mercado y la libre empresa, de la libre competencia, como la solución a los graves problemas económicos, políticos y educativos que la concentración de la riqueza en manos del 20 % de la

humanidad ha provocado. Se impone el neoliberalismo<sup>16</sup> se instaura la globalización, que no permite concebir amplios proyectos sociales utópicos e impide ver cómo los conceptos e ideas del mundo empresarial se han trasladado con increíble facilidad al ámbito educativo, “calidad del producto”, “calidad de la educación”, “empresa competente”, “formación competente”, “flexibilidad económica”, “flexibilidad curricular”, “evaluación”, etcétera, y se orienta el sentido de la educación hacia una perspectiva productivista que coloca al empleo como la preocupación central de la formación de los sujetos sociales de la educación.

Es desde este contexto y con la flexibilidad como punta de lanza que se provocarán cambios y reformas no sólo en el modo de producción dominante sino también al interior de las instituciones educativas en México durante la década de los noventa, de acuerdo a una serie de políticas que respondían a ese tipo de economía, propiciando con ello una formación profesional en función de las fuerzas libres del mercado y centradas en la comercialización del conocimiento. El proyecto de la flexibilidad provocará una serie de reacciones de los diferentes sujetos sociales que intervienen en el proceso educativo preocupados por el efecto que pueda tener en el proyecto político cultural de la universidad la incorporación que se intenta hacer de la flexibilidad curricular; para lograr la transformación de las IES. Se abre entonces un campo de tensiones y resistencias, cuyo carácter conflictivo y desigual, será al mismo tiempo, productivo.

Ángel Díaz Barriga (1999:1) sostiene que la flexibilidad procede del ámbito laboral y constituye uno de los ejes que caracterizan las políticas del trabajo y de la educación de fin de siglo: la flexibilización del trabajo, la flexibilización de la formación y la flexibilización de los planes de estudio. Salinas (2002:4) manifiesta que la flexibilidad permitiría el acceso a la educación de cualquier ciudadano a lo largo de su vida, gracias a los recursos que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación. Para Brunet (2008:26) la flexibilidad como parte constitutiva de las categorías sobre la globalización de la innovación y junto con la polivalencia y la formación, conformarían la triangulación entre mercado y escuela. Concepción Barrón (2004:19) afirma que la flexibilidad se produce en el contexto de la nueva organización del trabajo y forma parte de un proceso más amplio y de mayor alcance: la reconversión económica. Mientras que Pedroza (2008:25) plantea que a la flexibilidad

---

<sup>16</sup> La perspectiva neoliberal es empleada para justificar una serie de tesis que defienden el adelgazamiento del Estado, bajo la óptica de la instauración de determinadas reglas de la oferta y la demanda.

también se le asocia con el nuevo lenguaje de la sociedad posmoderna, donde la certidumbre derivada de la razón, propia de la sociedad moderna, requiere de un pensamiento flexible, abierto a la diversidad de verdades. Una flexibilidad cognitiva promovida por la universidad y acompañada de un nuevo vocabulario: aprendizaje autónomo, reflexividad, metacompetencias y metacognición.

La flexibilidad como proyecto político-educativo pondrá en evidencia la rigidez de la escuela y del sistema educativo en todos sus aspectos. Flexibilizar el curriculum implicará imaginar y poner en práctica una diversidad de accesos en la formación profesional de los estudiantes, de recuperar o imaginar otros caminos en la formación del sujeto. Se intenta por tanto de liberarlo a través de su propio empoderamiento (*empowerment*), esto es, que el sujeto asuma y ejerza su poder, aunque desde luego el poder sea desigual, al tomar las decisiones en su propia formación. Pero también la flexibilidad como un proyecto que responde a todo ese lenguaje de la fábrica, de la empresa, de la economía del libre mercado que invade el terreno de la educación y pensar en la formación del sujeto de la educación exclusivamente para el empleo, en un mundo globalizado y competitivo.

## **1.2 Tendencias del curriculum en México**

En este apartado interesa conocer las tendencias que predominaron en el estudio del campo del curriculum en nuestro país, para lo cual se analizó la producción generada sobre el curriculum en México en la década de los noventa (Díaz Barriga A. F., 2005:61). Con base en dicha revisión, se puede afirmar que el curriculum se convirtió en una de las preocupaciones centrales de las instituciones de educación superior a nivel nacional.

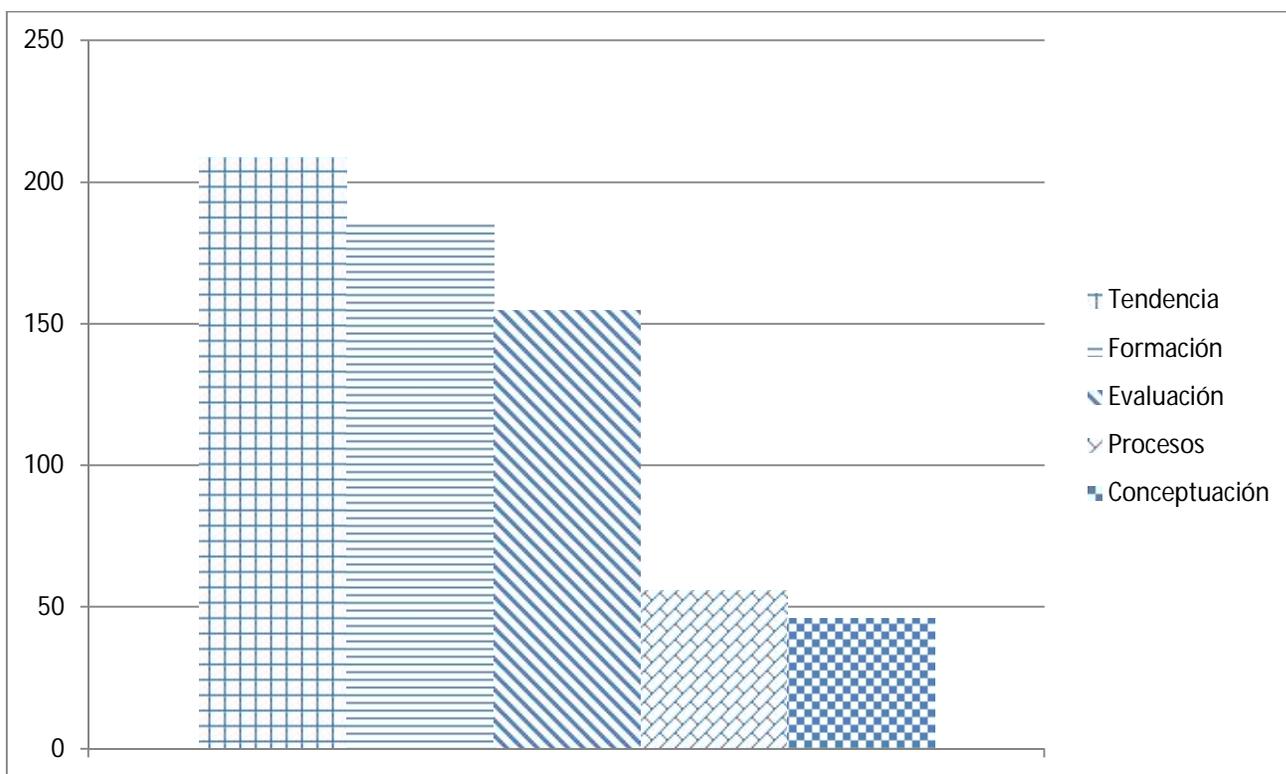
Es por eso que dichas instituciones se dieron a la tarea de innovar el curriculum intentando con ello definir un modelo educativo propio. De esta manera, la revisión de la situación que guardan las tendencias del curriculum es importante porque permite identificar los modelos que buscan introducir innovaciones educativas y ayuda a entender la problemática que enfrentan las instituciones educativas y sus actores en el complejo proceso de definir el curriculum y llevarlo a la práctica. Cuando hablamos de *tendencia* nos referimos a la dirección u orientación de un movimiento que cobra fuerza y predomina en un momento

histórico determinado. La producción que sobre el currículum se observó en la década de los noventa en México, se dividió en diferentes temática con fines de estudio y análisis de la siguiente manera:

- a. Conceptuación de lo curricular.
- b. Tendencias del curriculum.
- c. Procesos y prácticas curriculares.
- d. Curriculum y formación profesional.
- e. Evaluación curricular.

Tomando como base 652 documentos cuyo contenido se analizó en función de los temas anteriores, se encontró que 32% (209) corresponden al tema de tendencias del curriculum; 28.5% a formación profesional (186); 23.7% a evaluación curricular (155); mientras que 8.5% (56) son estudios sobre procesos y prácticas curriculares y sólo 7% (46) son trabajos que abordan el tema de la conceptuación del curriculum (cuadro 1).

**Cuadro 1. Estudio del currículum en México durante la década de los noventa**



Fuente: Tomado del estudio de Díaz Barriga Arceo Frida (2005).

Una primera conclusión que resulta de estos datos, nos indica que la década de los noventa se caracterizó por un marcado interés en los estudios enfocados a las tendencias curriculares que han predominado en el campo del curriculum, entre otras se encontraron las siguientes:

- a) La educación basada en competencias.
- b) El curriculum flexible.
- c) El curriculum basado en el constructivismo psicopedagógico y los enfoques propios de la psicología cognitiva y sociocultural.
- d) La formación metacurricular orientada al desarrollo de habilidades cognitivas, del pensamiento, académicas, sociales, comunicativas o específicas de determinados dominios disciplinares.
- e) El diseño del curriculum enfocado a la integración teórica-práctica y a la formación profesional a través de la práctica, el servicio y la enseñanza situada o experiencial en escenarios reales.
- f) La enseñanza y el diseño de programas curriculares centrados en los enfoques de solución de problemas o aprendizaje basado en problemas (ABP) y en el análisis de casos, particularmente en disciplinas como matemáticas, medicina, arquitectura y física.
- g) La incorporación de nuevas temáticas o ámbitos de conocimiento al desarrollo de proyectos curriculares, en particular, los denominados temas o ejes transversales del curriculum. En este rubro destacan temáticas como la educación ambiental, los derechos humanos, los valores, cuestiones de género, la multiculturalidad y las nuevas tecnologías.
- h) La formación interdisciplinaria y multidisciplinaria.
- i) Los enfoques administrativos de planeación estratégica, análisis institucional o de calidad total y excelencia aplicados al desarrollo y evaluación del curriculum.

De acuerdo a las autoras, en torno a estos campos giraron los trabajos curriculares desarrollados en México en la década de los noventa, los cuales impactaron de manera determinante a los diferentes niveles educativos del sistema educativo mexicano. Asimismo se encontró que las tendencias en el desarrollo del curriculum en México, coincidieron con las de algunos países de la Unión Europea, probablemente debido al impulso de la globalización cultural y económica. En este estudio se aborda a continuación lo referente a la flexibilidad curricular ya que es considerada una de las tendencias del curriculum en México como se pudo observar, además de ser el modelo educativo que formó parte de la organización curricular de algunas IES públicas y privadas en México que implementaron reformas en sus estructuras académicas, curriculares, administrativas y pedagógicas durante la década de los noventa.

Por último, este breve recorrido muestra una vez más que el campo del curriculum no “ha muerto”, no está agonizando, y que ha transitado hacia otros posibles caminos y hacia otras posibles prácticas y otros posibles discursos, como la tendencia hacia el curriculum flexible.

## 2. Curriculum flexible

*“La controversia real se centra en si el campo está moribundo, política y éticamente.  
Puesto de otra manera, ¿está el campo curricular en un estado de arresto, incapaz de  
desarrollar sus intenciones emancipatorias o sus nuevas posibilidades curriculares?”*

*Henry A. Giroux*

Y... a lo lejos un campo enfermo y moribundo, la imagen del lecho de muerte parece alentar la sensación de que hay una aguda ruptura entre el presente y el pasado, entre un paradigma y otro, entre una generación y otra generación, entre un lenguaje y otros lenguajes, entre una figura de mundo y otras figuras de mundos.

Es entonces que las dudas nos asaltan, ¿está moribundo, política y éticamente el campo del curriculum?, ¿cómo podríamos saber si un campo está muerto, vivo, agonizante o en estado de arresto?, ¿quién está calificado para dar el juicio final?, ¿habrá posibilidades de alguna recuperación milagrosa?, ¿es factible resucitarlo y además develar sus intenciones emancipatorias?, ¿la agonía es aparente o real?, ¿está fragmentado o en una inevitable disolución?, ¿es incapaz de desarrollar sus nuevas posibilidades curriculares?, ¿no está herido de muerte natural ese campo tan vasto e invitante que constituye al curriculum?

Todo lo contrario, son estas nuevas posibilidades, estos nuevos caminos que se entrecruzan, se unen, se rechazan y que provocan otros posibles caminos, los que permite poner en cuestionamiento tales controversias, ¿está vivo, muerto o agonizante?, ¿son posibles sus intenciones liberadoras?, ¿es posible en la imposibilidad<sup>17</sup> que implica el ámbito de la educación, que es al mismo tiempo el ámbito del curriculum?

Rupturas, reconciliaciones, avances, retrocesos, certezas, dudas y arrestos en los que se ha visto involucrado el campo del curriculum a lo largo de su desarrollo, son pruebas más que suficientes para determinar que aún sigue vivo, goza de buena salud y está listo para emanciparse. En lo que a continuación se presenta, se intentará abordar ese otro posible camino que se abre entre el campo del curriculum y el de la flexibilidad: *el curriculum flexible*.

---

<sup>17</sup> La educación como un imposible, Freud al descubrir lo indomesticable del inconsciente, precisó e hizo suyo el chiste sobre el imposible con que topan tres profesiones: gobernar, psicoanalizar y educar. Por saberse anticipadamente por cierta la insuficiencia del resultado.

## **2.1 Antecedentes mundiales del curriculum flexible**

Un primer intento orientado a lograr la flexibilidad curricular -en oposición a la rigidez de la escuela tradicional estadounidense- lo podemos encontrar en *el modelo departamental*, de la Universidad de Harvard en 1767, pero es hasta 1824 cuando se avanzó un paso más hacia ese modelo, “un comité de siete personas recomendó que los profesores y tutores se dividiesen en departamentos separados, cada uno compuesto de estudios análogos y con un profesor responsable de la dirección de los estudios” (Meneses:1971) Más adelante la Universidad de Vermont adopta el modelo en 1825, la Universidad de Wisconsin en 1848 y Cornell y John Hopkins en 1880. Y finalmente se consolida el modelo departamental en Harvard en 1890 “W.C. Elliot, inspirado en la filosofía de Jefferson y Emerson, introduce el sistema de créditos para permitir a los estudiantes la elección de sus estudios y líneas de conocimiento respetando la individualidad de cada alumno” (Follari, Soms: 1980). Es a partir de la implantación del sistema de créditos que se observaron formas distintas de operar el proceso educativo:

- Harvard, con un curriculum abierto dejaba prácticamente la elección de los cursos al alumno.
- Princeton y Columbia permitía a los estudiantes cursar un 50% de asignaturas elegidas por ellos.
- Johns Hopkins ofrecía a sus estudiantes la posibilidad de realizar sus labores académicas en un sistema de grupos departamentales.

El modelo departamental surge en estos momentos como una propuesta y como una respuesta a la estructura universitaria organizada en escuelas y facultades (modelo napoleónico). Al plantear una nueva forma organizativa de las instituciones de educación superior basada en una división de unidades académicas denominadas departamentos. Los cuales constituirán la unidad académica-administrativa que sostendrán y darán integración al curriculum y para que todo el modelo departamental funcione el *curriculum* tendría que ser abierto, *flexible*. Este modelo departamental predominará en EUA y su desarrollo correrá paralelo al de la Revolución Industrial en ese país, mientras que en Europa y otros lugares

del mundo continuará evolucionando el modelo napoleónico universitario organizado en escuelas y facultades.

Si bien es cierto que el modelo departamental supone la flexibilidad curricular como parte de su propuesta ya que implementa el sistema de créditos y la movilidad de docentes y alumnos entre otras acciones, es hasta 1969 al menos en América Latina, cuando aparecen los primeros intentos por conceptualizar y poner en práctica (antes que el modelo departamental) la flexibilidad curricular, el Centro de Estudios Educativos, publica en México un folleto titulado *El curriculum flexible*; en el que Carlos Vidalon G. describe la reforma universitaria iniciada en Perú y aborda temas fundamentales del curriculum flexible: el sistema de créditos y la función del profesor como consejero o tutor.

Este artículo es una de las contribuciones iniciales en la búsqueda de la flexibilidad y de la incorporación del curriculum flexible en las instituciones educativas universitarias; es un estudio que nos introduce en el ámbito de lo que implica la flexibilidad y su incidencia en el curriculum, al hacerlo flexible para transformar tanto la vida académica así como la idea de universidad y de los sujetos que se han de formar en ella.

En América Latina (Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, México, Nicaragua, Honduras, Chile, Perú, y Venezuela, entre otras), durante las décadas de los setenta y ochenta pondrán en práctica el modelo departamental al extenderse la influencia económica, política y tecnológica de Estados Unidos en las décadas posteriores a la segunda guerra mundial, algunas universidades lo adoptarán; pero al mismo tiempo otras se mantendrán por muchos años fieles al modelo europeo.

En México uno de los primeros artículos que se publicaron sobre la departamentalización en las universidades fue el de Ernesto Meneses en 1971 -ex Rector de la Universidad Iberoamericana- publicado con motivo de la reestructuración que en 1969 habría de experimentar dicho centro de estudios (Follari, Soms ,1980).

En la década de los setenta se empieza a hablar del sistema de créditos para reformar las IES en México y romper con la rigidez; en la Declaración de Villahermosa (1971) producto de la XIII Asamblea de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación

Superior (ANUIES) en la ciudad de Hermosillo Sonora, los rectores y directores de las universidades del país tomaron los siguientes acuerdos:

“Coordinar los recursos educativos del país y conjugar esfuerzos de las instituciones de enseñanza que, sin menoscabo de su identidad, crearán un sistema nacional de enseñanza, con créditos académicos comunes y de equivalencias que den la máxima fluidez al sistema y permitan hacer combinaciones de conocimientos y planes de trabajo necesarios y útiles para el desarrollo del país, en una cooperación interinstitucional que haga más fácil la colaboración y la movilidad de profesores y estudiantes.” (Declaración de Villahermosa. Acuerdo 1) (ANUIES. 1991).

“Especificar lo que el educando debe saber hacer al término de cada grado y ciclo de la educación, tanto para su acceso al nivel inmediato superior, como para su incorporación productiva a través de una salida lateral (Declaración de Villahermosa. Acuerdo 3) (ANUIES. 1991).

El sistema de créditos académicos se torna entonces como un instrumento central de flexibilidad curricular que permitirá eliminar la rigidez del sistema educativo, que ha provocado entre otras situaciones: el rezago institucional, la incapacidad de atender las demandas del cambio científico-tecnológico y las necesidades de los sujetos de la educación. (Fuentes, 1972:5).

A partir de 1972 el modelo departamental adquiere fuerza en algunas universidades en México; entre las primeras instituciones del país que adoptan esta forma de organización se encuentran la Universidad Iberoamericana, la Universidad Autónoma de Guadalajara, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Monterrey, y posteriormente se sumarán la Universidad Autónoma Metropolitana y las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales de la UNAM (Glazman, 1983:23). El modelo departamental intentará romper con el currículum rígido y con el modelo basado en la organización por escuelas y facultades, modelos aún dominantes en estos momentos en las IES en México.

A finales de los años ochenta resurge la necesidad de flexibilizar los procesos educativos a la luz de los cambios mundiales que se están presentando a partir de la economía de mercado, la globalización, la innovación, “la sociedad del conocimiento”<sup>18</sup>, el desarrollo de la

---

<sup>18</sup> Es de llamar la atención sobre lo delicado de utilizar el término sociedad del conocimiento en singular, evocar el término en plural *sociedades de los conocimientos*, apuntaría ha reconocer la complejidad y diversidad de la sociedad, de las

tecnología, los cambios vertiginosos en la producción, el trabajo, la educación y el curriculum. Se asume que ha llegado a su fin el paradigma de la producción en masa o a gran escala y que en la actualidad se está arribando a un nuevo paradigma productivo donde destacan las estrategias de flexibilidad y calidad, que posibilitan niveles de productividad y competitividad para enfrentar la apertura de los mercados (Díaz, 1999:18).

En la década de los noventa la relación siempre conflictiva entre educación superior y empleo, se convirtió en tema central de análisis y debate de cualquier proyecto educativo, que se definía en la toma de decisiones y posiciones; entre el libre mercado y la intervención del Estado, entre el aparato productivo y la educación; entre la formación para el trabajo y la formación integral; se cuestiona entonces por un lado la *formación* de los estudiantes ya que ésta no responde a las exigencias del aparato productivo, y por el otro lado se pone en tela de juicio dicho aparato porque es incapaz de incorporar a un número importante de egresados de las universidades.

En años recientes el problema de la flexibilidad aparece en las políticas educativas de México, como parte del nuevo enfoque educativo promovido por las agencias internacionales que mayor incidencia han tenido en la educación superior, es el caso de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 1997), la UNESCO (1998), y el Banco Mundial (BM, 2000). También se encuentran referencias continuas a la necesidad de flexibilizar los sistemas educativos en importantes informes europeos, como el Informe Dearing (1997) en Reino Unido, el informe Attali (1998) en Francia, el Informe Bricall (2000) en España, (Nieto,Díaz,2005:55) así como en diversos círculos académicos de investigación, intervención y gestión educativa en América Latina.

Durante 1994 y 1995 especialistas mexicanos y de la OCDE realizaron un análisis de las políticas de educación a solicitud del gobierno mexicano, publicando los resultados en 1997 bajo el título *Examen sobre las políticas nacionales de la educación superior*, este documento contiene las recomendaciones que hace la OCDE para mejorar la calidad del sistema educativo mexicano a través de la flexibilización al:

---

sociedades; del conocimiento y de los conocimientos (Alicia de Alba, 2007:146). Para evitar caer en el dogma de un pensamiento único.

- a) Diseñar estudios de licenciatura más flexibles: especialización progresiva; conocimientos comunes (informática, economía, idiomas), ya sea bajo la forma de un tronco común o con una adaptación más específica a cada rama, distribución modular en créditos.
- b) Buscar adaptar la duración de los estudios de licenciatura al ritmo propio de cada estudiante y disminuirla en promedio.
- c) Facilitar la progresión de un nivel de calificación a otro. Instituir ramas con diversos niveles: trabajador calificado, técnico profesional, técnico superior especializado, profesional, posgrado (OCDE, 1997: 238).

El Dearing Report: *Higher Education in the Learning Society* (Reino Unido, 1997) en este reporte el Reino Unido establece entre una de sus preocupaciones centrales a partir de la formación de la Unión Europea y de la era de la Globalización, la transformación de sus IES. Al sugerir que:

“Las presiones de la competencia mundial...significan que el sector tiene que ser cada vez más flexible y sensible...estamos alentando y proporcionando incentivos para la prestación que ofrece a los estudiantes la flexibilidad acerca de cuándo y dónde estudian, incluso a tiempo parcial y aprendizaje en el trabajo, y aprovechar las nuevas tecnologías para apoyar el aprendizaje donde y como ocurre...” (Daring, 1997:16)

La UNESCO (1998), en la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior* estableció que para lograr una verdadera transformación de la educación superior:

“...debe cambiar profundamente haciéndose orgánicamente flexible, diversificándose en sus instituciones, en sus estructuras, en sus estudios, sus modos y formas de organizar sus estudios (...) y poner al día los conocimientos y las competencias, para actualizar, reconvertir y mejorar la cultura general de la sociedad y de los individuos” y agrega además que “la necesaria evolución de la educación superior como espacio de formación, a la que se podrá acceder con una gran flexibilidad en cualquier edad para una formación intensiva o para la actualización de los conocimientos y la adquisición de nuevas competencias o para fines de reconversión, constituye uno de los aspectos principales de la democratización y la renovación de la educación superior y de la educación en general” (Díaz,2002:12).

Se plantearon en el documento doce ejes temáticos que constituyeron la agenda para el desarrollo futuro de este nivel educativo; de los doce destacan tres que por su carácter obligan a transformar los modelos tradicionales en los que se ha basado tanto la formación de profesionales universitarios, como la organización curricular: 1) las exigencias del mundo del trabajo; 2) la consolidación de *la sociedad del conocimiento* y, 3) el impacto de las nuevas tecnologías de la información. Planteamientos que constituirán los fundamentos para plantear los cambios necesarios en las IES en México.

Por otra parte el informe Attali: *Pour un modele europeen d`enseignemet superieur* (Francia, 1998), alerta sobre el impacto que provocará en la educación superior, la globalización, pues “sin un sistema uniforme, los países europeos deberían determinar una cierta armonización de los planes de estudio y diplomas y definir un modelo europeo específico, no burocrático ni esclavizado al mercado” (Attali: 1998).

La integración europea implicará situaciones como la libre circulación de las personas que podrán ejercer sus profesiones en los diferentes países que la conforman, por lo que se requerirá la comparación del valor de los títulos expedidos por las universidades de los países miembros y para eso el informe propone nuevos principios de organización de la enseñanza superior ya que

“se debe ir mucho más lejos para promover la innovación, la competencia y la creatividad. Universidades y colegios tendrán una mayor flexibilidad que permita el diseño curricular de los contenidos educativos” (Attali, 1998:29).

En lo que respecta al Informe Bricall: *Universidad 2000* (España, 2000) elaborado por los profesores y rectores de las universidades en España planteó que la estructura de los estudios ha de permitir a los estudiantes

“...elaborar su propio itinerario curricular, que les permita ciertos cambios de estudios, el paso de unas fases a otras de los mismos o de ciertos tramos a otros en el interior de una misma fase, todo ello en el marco de un número preciso y reducido de condiciones. El desarrollo de estas posibilidades exige la conversión de los estudios al esquema de créditos, como procedimiento que mide las enseñanzas recibidas y que facilita la movilidad entre ellos” (Bricall, 2000).

El Banco Mundial (BM) considera que una acción urgente para expandir la cantidad y mejorar la calidad de la educación superior es verla como una de las más altas prioridades en el desarrollo de un país, para lograrlo señala acciones en cuatro grandes áreas: a) Financiera: sugiere un modelo mixto con la participación del sector privado, instituciones filantrópicas y estudiantes, además de contar con mecanismos de financiamiento público más consistentes y productivos; b) Tecnológica: uso más efectivo de los recursos incluyendo la incorporación urgente de las nuevas tecnologías para acceder a las principales corrientes de pensamiento a nivel global; c) Gobierno: propone una serie de principios de buen gobierno y su puesta en marcha; d) Desarrollo curricular: insiste en egresados que sean formados con mayor flexibilidad para que continúen aprendiendo en función de las necesidades de su entorno, enfatizando en ciencia, tecnología y educación general, ya que tendrán gran demanda en la economía del conocimiento (Modelo BUAP,2007:13).

Como podemos observar a partir de las anteriores referencias, la flexibilidad es un movimiento que actúa a nivel mundial a través de organismos internacionales bien definidos que pretenden satisfacer las necesidades del sistema productivo capitalista, con el resurgimiento del liberalismo, a través del neoliberalismo, con su idea de la aldea global, o globalización; con el desarrollo de las tecnologías de la información y la valoración de los conocimientos como elementos de la producción ¿y el sujeto social de la educación? Empieza a ser eclipsado.

## ***2.2 El curriculum flexible en las Instituciones de Educación Superior en México***

El proyecto de la educación superior en nuestro país ha estado determinado por el modelo neoliberal de universidad basado en las leyes del mercado. Es a partir de las ideas de un grupo de intelectuales (A. Hayek, Milton Friedman, Karl Popper y Polanyi) que se transformaron en las políticas públicas orientadas a fundamentar la economía de mercado durante 1960, constituyéndose así en el eje estructurante de cambios en los diferentes sectores sociales (Pedroza, 2008:31). En la educación y principalmente en las IES de México “el conocimiento” pasó a formar parte de un proyecto neoliberal de corte empresarial

con tendencia a la comercialización y a la privatización de los conocimientos y de la educación. A finales de los años ochenta en el contexto nacional, la idea de la integración económica mundial adquiere mayor fuerza: la tendencia hacia la globalización al parecer, resulta ser inevitable. La universidad junto con el resto de las Instituciones de Educación Superior IES, son foco de interés para la economía, su materia de trabajo, el conocimiento, adquiere un papel relevante en el sistema productivo. El conocimiento es reconocido como un factor esencial de la producción y *la sociedad del conocimiento* está en marcha. Sociedades de los conocimientos que permiten ubicar a largo plazo la posibilidad sobre el papel de la educación superior como lo socialmente determinante.

En este contexto se inicia el planteamiento de las reformas estructurales en las IES, de la evaluación y actualización de sus planes y programas de estudio y sus metodologías de enseñanza-aprendizaje, con la tendencia a formar profesionistas en función de los requerimientos de la globalización (Barrón, 2004:23). Es así que a principios de la década de los noventa (Martínez, 2002:64) -e intentando responder a este panorama, neoliberal, de libre mercado y de globalización- la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) pondrá en práctica la flexibilidad curricular o el curriculum flexible, adoptándolo como política institucional mediante su formalización en el Proyecto Académico 1992-1995 en el rectorado del Dr. Luis Lloréns Báez.

Durante 1993 en la Facultad de Ciencias Humanas en la carrera de Ciencias de la Educación de la (UABC) un grupo de académicos de dicha Facultad se involucró en la tarea de elaborar su plan de estudios de acuerdo al modelo de flexibilidad curricular, que posteriormente será implementado en las otras carreras de la misma facultad y finalmente a todas las facultades y escuelas que integran la Universidad, establecieron un tronco común que incluía uno o varios cursos optativos; el reconocimiento de asignaturas tomadas en una división o facultad diferente a la que se estuviera inscrito; incorporaron también como una posibilidad de la educación flexible, realizar una estancia en un programa de una universidad diferente, llegando en el caso de la UABC a establecer convenios de intercambio estudiantil con algunos campus de la Universidad de San Diego, lo cual dotó de un componente internacional el proceso de flexibilización curricular en dicha institución.

El 90% de los planes de estudio de la UABC se reformularon atendiendo el principio de flexibilidad antes que el Dr. Lloréns concluyera su periodo rectoral en 1994, ya que fue invitado por el presidente Zedillo a asumir la Subsecretaría de Educación Superior e investigación Científica (Díaz Barriga, 2003:49).

Esta experiencia de flexibilidad curricular en la UABC, trascenderá y se conformará como una política educativa del gobierno mexicano en el Programa Nacional de Desarrollo Educativo 1995-2000, al establecer que para mejorar la calidad de los elementos y agentes del proceso educativo:

"Se promoverá, la flexibilización de estructuras y programas académicos para facilitar la formación multidisciplinaria, la integración del aprendizaje con la investigación y la extensión y el tránsito fluido de los estudiantes entre distintas instituciones. La flexibilización de las estructuras académicas permitirá que los estudiantes participen más activamente en el diseño de su currículo académico, sin descuidar su formación disciplinaria básica. Se revisará el concepto y las aplicaciones del crédito académico, recuperando el valor de la práctica y la investigación como fuentes de aprendizaje" (Secretaría de Educación Pública, México, 1996:150).

Intentado seguir esta política educativa, diversas instituciones nacionales de educación superior entraron en la década de los noventa en reformas orientadas a la flexibilización académica; universidades con modelos departamentales, por escuelas, por facultades o híbridas (Pedroza, 2005:138), fueron los casos de las universidades de Guadalajara, Autónoma de Morelos, Sonora, Veracruzana, Benemérita de Puebla, Autónoma del Estado de México, entre otras (Serrano y Chávez, 2004:).

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006, durante el sexenio de Vicente Fox Quesada, se vuelve a reiterar la necesidad de seguir estableciendo programas flexibles.

"La mayor parte de los programas educativos que se ofrecen en el sistema de educación superior son extremadamente rígidos. El reto es hacer más flexibles los programas educativos e incorporar en los mismos el carácter integral del conocimiento" (Secretaría de Educación Pública, México, 2001:190).

Las transformaciones de las IES, se propiciaron a partir de las condiciones económicas y políticas del país, caracterizándose por dos etapas: la primera, definida por una educación

superior tradicionalista, rígida y centralizada, organizada por escuelas y facultades y una segunda etapa, en donde la flexibilidad ha tenido mayor aplicación, a partir de reconocer a la educación superior como palanca del desarrollo económico del país.

Por su parte el programa sectorial de educación 2007-2012 del presidente Felipe Calderón Hinojosa, pretendió darle continuidad a la política de flexibilidad en la educación superior, lo cual se observa en algunos de sus objetivos para las IES en el país:

“Alentar la celebración de acuerdos de colaboración entre las instituciones de educación superior mexicanas e instituciones (o consorcios de instituciones) extranjeras de prestigio, que permitan el reconocimiento de créditos y la equivalencia integral de estudios y títulos, así como el impulso a programas coordinados de intercambio y movilidad de estudiantes, investigadores y profesores” (Secretaría de Educación Pública, 2007:29).

“Fomentar el desarrollo de programas flexibles, con salidas profesionales laterales o intermedias, que permitan combinar el estudio y el trabajo, y faciliten el acceso de los diversos grupos de población, simplificando los trámites y la organización de las clases (Secretaría de Educación Pública, 2007:35).

“Apoyar programas que combinen periodos de estudio y de trabajo y fomenten la realización de estancias y prácticas profesionales de los estudiantes en empresas e instituciones” (Secretaría de Educación Pública, 2007:45).

Con base a lo anterior observamos que la flexibilidad se impone más desde las esferas política y administrativa a nivel nacional, y menos desde los aportes conceptuales de la educación, la investigación, la didáctica o la pedagogía. Es a partir de esta dicotomía, que hemos encontrado dos sentidos que abordan desde sus muy particulares puntos de vista, el análisis de la flexibilidad curricular, cada uno de ellos intenta dar cuenta de lo que es o lo que puede ser en la práctica y en la teoría el curriculum flexible. Por un lado está la pretensión económica derivada del programa educativo neoliberal tendiente a la privatización del conocimiento, y por el otro lado la pretensión académica, proveniente de los aportes teóricos de los estudios en torno del curriculum, de la filosofía, la educación, la psicología, la didáctica y la pedagogía.

Desde lo académico tenemos una postura que parece ser más crítica y amplia al respecto; ya que cuestiona al curriculum flexible desde su origen: el neoliberalismo, la globalización,

las exigencias del mercado, y sus relaciones con la flexibilidad de la economía, la flexibilidad en el empleo y la flexibilidad en los procesos de producción.

Para esta postura crítica, el paradigma de la producción en masa ha llegado a su fin, y se observa la aparición de un nuevo paradigma que está modificando el contenido del trabajo, el de la educación y al mismo tiempo el del curriculum. Se ejerce una enorme presión para que los estudiantes tengan una mayor vinculación con los escenarios reales de trabajo, se busca:

“articular la relación educación-empleo, en el marco de las transformaciones que experimenta el mundo del trabajo y los cambios tecnológicos” (Díaz Barriga, 1999:21).

Otras posturas consideran al curriculum flexible como un medio indispensable que permitirá introducir cambios paulatinos en las estructuras burocráticas rígidas, que posibilitarán el acceso a la educación superior de un mayor número de estudiantes, al flexibilizar la rigidez del sistema educativo en cuanto a las formas de relacionarse, las de enseñar y aprender; flexibilizando los ámbitos académicos, pedagógicos, estudiantiles y administrativos. Flexibilizar para enfrentar los cambios de un mundo globalizado, en constante transformación y producción de conocimientos; es lo que nos proponen algunos autores que ven en la flexibilidad curricular la oportunidad de formar a los sujetos sociales de la educación, desde otras posibilidades. Se sostiene entonces que:

“La flexibilidad en sus diferentes expresiones (académica, curricular, pedagógica y administrativa) debe entenderse como un principio estratégico para llevar adelante los propósitos de la formación integral de profesionales altamente capacitados” (Díaz, 2002:31).

Se puede afirmar entonces que sobre la flexibilidad existen diversas posturas que compiten por una posición dominante en el ámbito educativo, en las opciones de cambio académico, pedagógico, curricular y burocrático que las IES se han planteado o les han impuesto como parte de sus programas de fortalecimiento, reforma o transformación.

En la década de los sesenta la Universidad Nacional Agraria de Perú presentó un estudio sobre el curriculum flexible dentro del marco de intercambio de experiencias a nivel nacional para la reforma universitaria en ese país, dicha universidad venía experimentando y

aplicando el curriculum flexible desde hacia 10 años atrás, cuando en 1958 entró en un proceso de reestructuración académica, adoptando como propuesta al curriculum flexible, al medir el trabajo académico a través de un sistema de créditos, al formar los departamentos como unidades encargadas de estudiar, investigar y difundir los conocimientos, y finalmente al revalorar la función del profesor consejero como un guía, un apoyo o un tutor para que los estudiantes tomaran decisiones en función de su propia formación. El curriculum flexible presentaba para la Universidad de Perú las ventajas siguientes:

1. Adaptación al rápido desarrollo de las ciencias y de las técnicas que caracterizan a la época actual.
2. Una mayor especialización de acuerdo con la vocación y el interés del estudiante.
3. Favorece el aprovechamiento de los recursos del personal académico, de aulas y laboratorios, con que cuenta la universidad.
4. Libertad a los estudiantes para continuar sus estudios con la intensidad que les permita su capacidad o el tiempo de que dispongan.
5. Organizar el curriculum flexible a través de los siguientes cursos: a) cursos básicos o de nivel general, b) cursos requisitos del programa académico y c) cursos electivos.
6. Considerar al crédito como un instrumento operativo que permitiría estimar el trabajo académico de los estudiantes y traducirlo en cifras que revelarían en cualquier instante su situación y su progreso dentro de la universidad (Vidalon, 1969:15).

En la década de los 70, Olac Fuentes Molinar escribiría un artículo titulado *El sistema de créditos como instrumento de flexibilidad*, en donde planteaba la adopción del sistema de créditos como una de las medidas que eliminaría la rigidez académica en las IES.

#### *1. Dentro de una carrera*

El uso del sistema de créditos posibilitaría al alumno:

- a) Flexibilidad en el tiempo, ajustar los planes a sus condiciones y capacidades.
- b) Flexibilidad en el contenido educativo, seleccionar varias actividades de aprendizaje y combinar asignaturas dentro de su profesión.
- c) Flexibilidad en cuanto a las posibilidades de egreso, de acuerdo al número y tipo de

créditos requeridos.

## *2. Dentro de una institución*

- a) Será posible que en la formación profesional dentro de una especialidad se utilicen recursos humanos y materiales, asignaturas y otras actividades de aprendizaje que pertenecen a varias carreras o escuelas.
- b) Existirá el mecanismo para crear nuevas especialidades profesionales.
- c) Facilitará el cambio de estudiantes de una especialidad a otra, sobre todo cuando pertenezcan a una misma área de conocimiento.

## *3. Entre las instituciones*

Se creará el instrumento que permita formas fluidas para el traslado de estudiantes, y conducirá al establecimiento de normas más sencillas y funcionales para la revalidación y reconocimiento de estudios (Fuentes, 1972:6).

Para Luis Fernando Canudas la flexibilidad del curriculum representa una forma de organización de los estudios universitarios que permite la máxima adecuación de ellos a las aptitudes e intereses de los estudiantes y puede entenderse en varios sentidos:

1. Flexibilidad en el tiempo. Los estudiantes no están sujetos en sus estudios a bloques de tiempo (semestres, trimestres, años, etc.)
2. Flexibilidad en la especialización. El estudiante puede tomar cursos de otras especialidades o de otros programas.
3. Flexibilidad para la rectificación. Cuando el estudiante encuentra que la especialidad no es compatible con sus inclinaciones o aptitudes puede abandonarla y tomar otra aprovechando para la nueva especialidad los créditos ya obtenidos.
4. Flexibilidad para adaptarse a nuevos currícula. Cuando un estudiante se ha retirado temporalmente de la universidad, se reintegra a un curriculum diferente del que tuvo antes, puede adaptarse al nuevo curriculum sin perder los créditos ganados.

En cuanto a la organización del curriculum flexible propone que se han de considerar los siguientes cursos:

1. Cursos básicos o de nivel general. Proporcionan una cultura básica universitaria en las ciencias y humanidades, orientación psicológica y vocacional.
2. Cursos requisitos del programa académico. Se denomina así al grupo de cursos que debe ser estudiado y aprobado por todos los estudiantes que siguen un determinado programa académico.
3. Cursos electivos. Pueden tomarse en los dos cursos anteriores.

Los créditos han de ser las unidades de medida que permitirán una mayor flexibilidad y la labor de los profesores como consejeros será un elemento fundamental en el éxito que alcancen los estudiantes de los programas académicos de curriculum flexible (Canudas, 1972:22).

Por otro lado, para Miguel Ángel Escotet (1996:137) la flexibilidad curricular “adaptada a los objetivos de cada una de las áreas del conocimiento básico y aplicado permitiría la combinación de múltiples formas de estructuración del curriculum. Daría cabida a la disciplinariedad, transdisciplinariedad e interdisciplinariedad al mismo tiempo. Permitiría la transferencia entre carreras y entre especialidades, entre unas instituciones y otras y entre las propias universidades y los demás órganos de la sociedad...se aprende a ser flexible, cosechando el fruto de la flexibilidad que es el mismo conocimiento”.

Ángel Díaz Barriga por su parte sostiene que la flexibilidad curricular es una propuesta supuestamente actual, que refiere características relativamente antiguas, así se ubican por ejemplo:

- f. Áreas de pre-especialización con la opción de diplomas técnicos.
- g. Áreas de especialización en los últimos semestres de acuerdo a las demandas del mercado ocupacional.
- h. Posibilidad de cursar las unidades didácticas que integran un plan de estudios en distinto orden, puede ser todo el plan o un segmento del mismo, lo cual responde a la concepción de respetar las elecciones académicas de los estudiantes.
- i. Se pueden ofrecer ciertos contenidos fuera del campo disciplinario pero que contribuyan a la formación del mismo.

- j. Articulación de los planes de estudio que se ofrecen en diferentes instituciones nacionales y extranjeras.
- k. Reconocimiento académico en créditos de actividades formativas desempeñadas en el ámbito profesional.
- l. Sistema de créditos. El estudiante puede adquirir créditos por diversos medios. (Díaz Barriga,1999:20)

Por su parte Mario Díaz Villa plantea que, contra las perspectivas metodologistas y contra aquellas derivadas del discurso de la economía, la flexibilidad debiera fundamentarse en un discurso alternativo, crítico, ligado a la reconstrucción de los límites rígidos, para promover nuevas formas de organización y relación que conduzcan al fomento de la autonomía responsable. La noción de flexibilidad implica para este autor “la modificación de las prácticas existentes y la articulación compleja, dinámica y fluyente de procesos de apertura, innovación y cambio (de las jerarquías y formas organizativas rígidas) que conducirían a la generación de nuevas formas de cultura institucional”. (Díaz, 2002:14)

Algo nuevo se introduce y esto afecta de alguna manera a lo que ha permanecido en el sistema educativo. Esta difícil articulación entre la tradición y los elementos nuevos se puede resolver, según Díaz Villa, a través del principio de flexibilidad curricular.

La noción de flexibilidad curricular o de curriculum flexible, como una de las categorías de la flexibilidad es “un proceso de apertura y redimensionamiento de la interacción entre las diversas formas de conocimiento –u objetos de aprendizaje- que constituyen el curriculum. Esta apertura tiende a afectar los patrones tradicionales de organización y de práctica de los actores académicos. De acuerdo con los expertos, el objetivo de la flexibilidad curricular es articular el desarrollo del conocimiento con la acción, como forma de consolidar en el curso de la formación una mayor interdependencia entre el saber y el saber hacer” (Díaz, 2002:63). Se podrían distinguir –para este autor- por lo menos dos formas de flexibilidad curricular:

“La primera se refiere a la apertura de los límites y, por consiguiente, de las relaciones entre los diferentes campos, áreas o unidades de conocimiento o contenidos que configuran un currículo. La

segunda se refiere al grado de apertura de la oferta de cursos y actividades académicas y de la diversificación de áreas de conocimiento y práctica y está orientada a satisfacer las demandas e intereses de los usuarios (los estudiantes).

La primera forma de flexibilidad curricular se refiere al cambio en los patrones organizativos del conocimiento, los cuales han estado centrados en el rigor asociado a la tradicional forma de existencia de las disciplinas; y a las rivalidades académicas y profesionales que estas producen (Young, 1998). Numerosos expertos en el tema han considerado que asistimos al surgimiento de nuevos modos de producción del conocimiento, caracterizados por la reflexividad, la transdisciplinariedad y la heterogeneidad, que comienzan a desplazar las formas de conocer tradicionales de las disciplinas” (Díaz,2002:64).

“La segunda forma de flexibilidad curricular está asociada con el incremento de la oferta educativa, cada vez más amplia, flexible, diversificada y diferenciada y con la posibilidad que tiene el estudiante (o usuario) de organizar su propio programa de estudios de acuerdo con sus necesidades de formación, con sus intereses y las posibilidades temporales de la formación, todo esto, dentro de los límites que fije la institución” (Díaz, 2002:66).

Algunas expresiones de la flexibilidad curricular para Díaz Villa consisten en lograr:

1. Más oportunidades para acceder a la formación profesional.
2. Mayor adecuación a las posibilidades de acceder a la formación.
3. Dar respuestas más rápidas a las necesidades formativas de los estudiantes.
4. Ampliar la oferta de contenidos formativos que posibiliten a los estudiantes una selección más adecuada a sus necesidades e intereses individuales, a través de un sistema de créditos, el cual se asume como uno de los instrumentos más importantes de la flexibilidad curricular.

Asimismo Frida Díaz Barriga (2003) considera que la flexibilidad curricular muestra una gama de posturas y señala que existen características académicas y administrativas subyacentes a todas las propuestas de curriculum flexible. Entre las académicas se pueden mencionar, a) la tendencia hacia la reorientación y diversificación de la oferta académica, lo que crea currículos adaptables y posibles de renovación continua en su estructura (U. de G.,1994), b) la inclinación a satisfacer necesidades educativas, sociales y científicas, que además contribuyen al crecimiento individual y social del sujeto (UABC, 1993); c) un

currículum abierto que proporciona al estudiante oportunidades para elegir entre todos los cursos que ofrece su universidad (BUAP, proyecto Fénix, 1992); d) una forma de organizar los estudios universitarios que permite la máxima adecuación de éstos a las aptitudes e intereses de los estudiantes, orientados siempre en función de las demandas del campo profesional y los avances técnicos y científicos del conocimiento y c) la posibilidad de que las actividades de aprendizaje se seleccionen al considerar los requerimientos del programa y las características del estudiante.

Por su parte para René Pedroza Flores, la flexibilidad curricular representa un proceso de apertura y movilización de los actores universitarios, ya que:

- a. Persigue adecuar los nuevos conocimientos a los procesos de formación;
- b. Promueve la capacidad de decisión en el alumno en el momento de elegir los créditos que debe cursar y de determinar el ritmo de los estudios;
- c. Fomenta el trabajo colegiado de docentes e investigadores al dar una nueva función a la academia;
- d. Propicia la comunicación horizontal y vertical de los contenidos;
- e. Facilita la movilidad de los actores académicos;
- f. Opta por un aprendizaje integral mediante el contacto con el mundo circundante;
- g. Vincula la universidad con distintas instituciones de la sociedad;
- h. Busca la formación de un hombre comprometido con sus circunstancias, reflexivo y polivalente (conocimiento y experiencia panorámica en el campo laboral de su disciplina);
- i. Estimula la interdisciplinariedad, disciplinariedad y transdisciplinariedad al situar la disciplina en el área del conocimiento y al actuar en la resolución de problemas reales;
- j. Redimensiona el papel que juega el docente como sujeto social que convoca al alumno a establecer el diálogo y a explorar sus propias intencionalidades;

k. Hace viable el sistema de créditos.

El objetivo de la flexibilidad curricular es hacia a la ciencia-acción como forma de consolidar a largo plazo una práctica reflexiva del saber y del saber hacer (Pedroza, 2004:160).

Finalmente Lilia Martínez Lobatos señala que la flexibilidad curricular forma parte de las propuestas en formación para el empleo en la nueva economía y la define

“...como un proyecto o una política educativa con atención primordial hacia el curriculum (planes de estudio flexibles). Interpretamos al curriculum flexible como una estructura curricular de organización técnica base y de construcción conceptual divergente, que tiene como finalidad posibilitar la acción de una serie de estrategias que paulatinamente y de acuerdo con la disciplina, con la profesión, la normatividad y los recursos institucionales conduzcan a un aprendizaje centrado en el alumno”.  
(Martínez, 2006:87)

Algunas de las características de los planes de estudio flexibles de acuerdo con esta autora son:

- a. Los planes de estudio flexibles utilizan el sistema de créditos para la administración de su carga académica.
- b. Presentan una organización curricular distribuida en tres etapas, básica, disciplinaria y terminal.
- c. Incorporan extensas relaciones de asignaturas para la selección de los alumnos.
- d. Presentan la posibilidad de incorporar otros cursos optativos.
- e. Incorporan créditos para desarrollar prácticas profesionales.
- f. Dadas las características de los planes de estudio flexibles, éstos se centran en promover la movilidad estudiantil entre carreras y distintas unidades académicas, así como al exterior...” (Martínez, 2006:130)

El curriculum flexible, más allá de ser una expresión o un producto del modelo económico neoliberal, constituye también una respuesta en la reestructuración global de algunas IES en nuestro país, las ha dislocado, tensionado y enriquecido en sus ámbitos académicos, curriculares, pedagógicos y administrativos; es una alternativa en la formación profesional de los estudiantes y una propuesta política-educativa que requiere ser evaluada a partir de sus experiencias concretas.

### 3. La flexibilidad curricular en algunas universidades públicas mexicanas

*“La cuestión en este punto se nos plantea particularmente compleja, ya que nos hemos formado para dar respuestas, no para plantear preguntas; para aprender los conocimientos existentes y no para producir conocimientos nuevos; para adaptarnos a la sociedad y no para imaginar una nueva sociedad.”*

Alicia de Alba

Los cambios que se están produciendo en las diferentes IES públicas, y que han trastocado y dislocado sus ámbitos académicos, pedagógicos, políticos y administrativos, han afectado a la educación y al curriculum, se plantea entonces la flexibilidad curricular o el curriculum flexible como una política educativa nacional e internacional que ha pretendido responder a las transformaciones que el neoliberalismo, la globalización, el pensamiento único y el modo de producción dominante le han impuesto a México.

Es así que el curriculum léase flexible irrumpe en la escena, como una propuesta política-educativa centrada en la reestructuración y en el diseño de planes de estudio orientados hacia la flexibilidad, en oposición a la rigidez que ha caracterizado a nuestro sistema educativo en la formación profesional de los estudiantes. Sin embargo hemos encontrado que en diferentes IES existen ciertas coincidencias así como distintas formas de interpretar y de llevar a la práctica la propuesta del modelo curricular flexible.

A continuación se presenta una descripción breve de la puesta en marcha del modelo curricular flexible en algunas IES públicas en México, de las cuales se abordan los casos de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), el de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), el de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y el de la Universidad Veracruzana (UV). El acercamiento hacia estas experiencias ojalá permita observar si los cambios propuestos desde el curriculum flexible son una alternativa viable en la formación de los sujetos de la educación en México.

### 3.1 Universidades mexicanas con modelos curriculares flexibles.

La flexibilidad curricular tuvo gran impacto durante la década de los noventa en las grandes reformas que se llegaron a promover en diversas IES del país, siempre estuvo presente tanto en documentos oficiales como en acciones concretas en cada centro educativo. Entre las IES tanto públicas como privadas (algunas de estas últimas lo implementaron en la década de los setenta) en las que se instrumentó la flexibilidad curricular, se encuentran la "Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco (UAM-A), Universidad Autónoma de Baja California (UABC), Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), Universidad de Guadalajara (U de G), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEMOR), Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), Universidad Veracruzana (UV), Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), Universidad Autónoma de Tlaxcala (UAT), Universidad Iberoamericana (UI) y la Universidad de las Américas (UDLA)" (Lugo, 2003:104). Así como la Universidad de Colima y la Universidad Autónoma de Aguascalientes (Pedroza, 2005)

Universidades tanto públicas como privadas que entraron en un proceso de reestructuración, transición, reforma o cambio a partir de adoptar un modelo curricular flexible y que se presentan de manera esquemática en el cuadro (2).

**Cuadro 2. UNIVERSIDADES MEXICANAS CON MODELOS CURRICULARES FLEXIBLES**

| <b>Universidad</b> | <b>Modelo y fecha</b>     | <b>Estructura curricular</b>  |
|--------------------|---------------------------|---|
| UAM-A              | Proyecto de creación 1973 | Tronco general de asignaturas<br>Tronco básico profesional<br>Etapa o área de concentración |
| UI                 | Reforma Académica 1973    | Área básica<br>Área mayor y menor<br>Área de integración<br>Área de servicio social         |
| UDLA               | Plan de Desarrollo 1980   | Educación general<br>Área de especialidad<br>Cursos colectivos                              |

|        |   |  |
|--------|---|--|
|        |   |  |
| BUAP   | Proyecto Fénix 1992   | Nivel básico<br>Nivel formativo  |
| UABC   | Modelo Universitario de Flexibilidad Curricular 1992                | Etapa básica<br>Etapa disciplinaria<br>Etapa terminal  |
| UACJ   | Modelo Educativo de Formación Integral 1994                         | Nivel principiantes<br>Nivel intermedio<br>Nivel avanzado  |
| U de G | Red universitaria de Jalisco 1994                                   | Área de formación básica común<br>Área de formación particular<br>Área de formación especializante<br>Área de formación optativa |
| UAS    | Programa de reordenación y diversificación oferta educativa 1995    | Fase de formación básica<br>Fase de formación profesional<br>Fase de profundización  |
| UAEMOR | Propuesta sobre el Modelo Académico de Flexibilidad Curricular 1996 | Etapa básica general<br>Etapa disciplinaria<br>Etapa terminal o de énfasis   |
| UAEM   | Programa Institucional de Innovación Curricular 1997                | Área formativa básica<br>Área formativa disciplinaria<br>Área formativa profesionalizante<br>Área formativa electiva             |
| UAEH   | Modelo de Reforma 1997  | Nivel básico<br>Nivel formativo<br>Nivel de énfasis  |
| UV     | Modelo Educativo Integral y Flexible 2000                           | Área de formación básica<br>Área de formación disciplinar<br>Área de formación terminal<br>Área de formación de elección libre   |
| UAT    | Plan de Desarrollo Institucional 2000                               | No establece una estructura única  |

Fuente. Modelos, planes, programas, propuestas o proyectos de las universidades públicas y privadas referidas.

En este cuadro se puede observar en la primera columna a la universidad pública o privada que puso en práctica la flexibilidad curricular en México, en la segunda columna se encuentra el nombre con el que caracterizó a su modelo educativo así como la fecha de la

puesta en marcha de manera oficial del modelo, es de llamar la atención que la mayoría de las reformas se dieron durante la década de los noventa, en la tercera columna se aprecia la estructura u organización curricular que proponía cada institución para lograr la flexibilidad más allá de toda rigidez en la formación profesional de los sujetos de la educación. Dado el gran número de universidades tanto públicas como privadas que asumieron como parte de sus reformas a la flexibilidad curricular durante la década de los noventa se consideraron ciertos criterios que permitirían ir delimitando el estudio a universidades mexicanas que en la década de los noventa se les impusieron o que propusieron cambios en sus estructuras a partir de modelos curriculares flexibles.

Como primer criterio se estableció dada la magnitud de universidades que implementaron la flexibilidad curricular acotar el estudio a sólo cuatro universidades públicas mexicanas por su carácter, dominio e interés público.

Se determinó como segundo criterio que las reformas llevadas a cabo entre 1990 y el 2000 en las universidades públicas seleccionadas, estuviera presente el proyecto de flexibilidad curricular.

Se consideró como tercer criterio que el proyecto de flexibilidad curricular en la universidad seleccionada contara con la aprobación de sus respectivos órganos de gobierno.

Y el cuarto criterio tomó en consideración la ubicación geográfica, de tal manera que tendrían que ser universidades que pudieran representar de alguna forma, regiones diversas del país.

De acuerdo con los anteriores criterios se consideró delimitar el estudio a cuatro universidades públicas mexicanas que en la década de los noventa adoptaron modelos curriculares flexibles: La Universidad Autónoma de Baja California (UABC), la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y la Universidad Veracruzana (UV). Para efectuar la comparación de los modelos curriculares flexibles se hizo necesario analizar y contrastar los modelos educativos y la puesta en operación que cada universidad construyó e implícitamente consensó con los sectores de su comunidad académica. Se presentan a continuación los modelos educativos que las definieron, las características principales de la organización curricular que adoptaron, los ejes fundamentales de sus reformas y las principales estrategias que se siguieron para

instrumentar la propuesta de flexibilidad curricular en las IES en México.

### **3.2 La Universidad Autónoma de Baja California (UABC)**

Esta universidad es pionera a nivel nacional en el desarrollo del proyecto de flexibilización curricular, inicia en el semestre 1992-1 durante el rectorado de Luís Llorens (quien más adelante será invitado por el presidente Ernesto Zedillo para asumir la Subsecretaría de Educación Superior e investigación Científica), es a partir del periodo 2002-1 que se le da continuidad al proyecto, implementando las competencias profesionales; los sistemas tutoriales, los troncos comunes en el semestre 2004-2 y la incorporación curricular del servicio social y las prácticas profesionales. Basándose en el aprendizaje de la persona bajo los preceptos de una educación integral, en donde el trabajo de profesores y estudiantes ha de estar orientado hacia experiencias de aprendizaje vinculadas con los sectores productivos.

La puesta en marcha del modelo educativo estuvo determinada en su primera fase con la reforma que se produjo del Estatuto General de la Universidad, con la intención de crear una nueva estructura organizacional que respondiera a la flexibilización curricular, ya que ésta implicaba la desconcentración de funciones y recursos. “Se diseñó y puso en marcha un Programa de Difusión de la Reforma que diera a conocer entre la comunidad universitaria los objetivos y estrategias de dicha reforma, así como roles y compromisos a adoptar por las autoridades, funcionarios, alumnos, académicos y personal administrativo” (Modelo Educativo, 2006:16).

A los profesores se les impartió un curso para que conocieran las características de los nuevos planes de estudio, al que posteriormente se le denominó "Inducción a la flexibilización", por otra parte, también se ofreció un curso para fungir como tutor, y se brindaron por parte de la Universidad el Diplomado en Diseño Curricular (Orientado hacia la flexibilización curricular) y el Diplomado en Desarrollo de habilidades de razonamiento y formación de valores.

El modelo de diseño curricular flexible que se siguió para elaborar el plan de estudios de 1992 es un modelo que se originó en las cuatro carreras que imparte la UABC (Ciencias de la Educación, Psicología, Ciencias de la Comunicación y Sociología). Posteriormente este

modelo es impulsado por la Rectoría para las 59 licenciaturas que se imparten en la Universidad en sus 27 unidades académicas.

A partir del semestre 2002-1 inicia el plan de estudio diseñado por competencias profesionales el cual "...se centra en el desarrollo de los procesos, en cómo aprenden los sujetos, en evidenciar los aprendizajes y las capacidades requeridas en la práctica profesional, en vincular educación y trabajo..." (Modelo Educativo, 2006:37), es probablemente esta característica, esta preocupación por la conflictiva relación que se presenta entre la vinculación educación y trabajo, lo que distingue a este modelo.

La construcción curricular en la UABC ha tenido múltiples ejercicios desde su planeación hasta su operación y seguimiento: 1992 es el momento de la elaboración del proyecto; de 1993 a 1995 se reestructuraron los planes de estudio; de 1995 a 1997 fue necesario normar, legislar y automatizar procesos académico-administrativos que permitieran la operación de los nuevos planes de estudio; de 1998 a la fecha se realizan acciones de evaluación, certificación profesional, acreditación institucional, y demás procesos tendientes a la internacionalización y en el año 2000 se inician actividades para el desarrollo del enfoque por competencias. Todas estas acciones se han desarrollado en mayor o menor medida en torno a los planes de estudio flexibles.

El proyecto de flexibilidad curricular contemplaba como ejes fundamentales de transformación: a) la flexibilidad ante las exigencias científicas, tecnológicas, sociales e individuales b) interdisciplinariedad y autoaprendizaje c) integración de áreas comunes y de la teoría con la práctica d) actualización permanente y e) vinculación conforme a la realidad institucional, regional, profesional, social y nacional.

La postura de la UABC respecto a la estructura académico-administrativa, fue la de mantener sus escuelas, facultades y centros de investigación, pero promoviendo una amplia vinculación entre los diferentes campus universitarios distribuidos en todo el estado.

El Modelo Curricular de la institución, estaría determinado por sus pretensiones de incorporar flexibilidad, movilidad, excelencia académica a partir de los siguientes criterios técnicos para la estructuración de sus planes de estudio.

1. La instrumentación del sistema de créditos y no de materias ni semestres.
2. Los planes de estudio debían considerar en su diseño asignaturas obligatorias, asignaturas optativas y otras actividades formativas.
3. La estructura de organización de contenidos contendría áreas de conocimiento y tres niveles formativos integrados de la siguiente forma:

*Nivel básico.* Conformado por las asignaturas introductorias a las carreras con conocimientos inter o multidisciplinarios generales, incluyendo materias contextualizadoras, aquellas de fundamento metodológico para esa profesión y algunas instrumentales.

*Nivel disciplinario.* Integrado por asignaturas formativas propias de la carrera, siendo estas más de carácter unidisciplinario, con aspectos conceptuales, metodológicos y teóricos de la profesión.

*Nivel terminal.* Correspondería a asignaturas de tipo más abiertas. En este nivel los conocimientos resultarían más aplicativos, se buscaba incrementar en mayor medida la participación profesional por medio de prácticas profesionales. (Martínez: 2006)

Al alumno, se le concibió como un ser productivo y participativo, en plena capacidad de desarrollo. Se buscaba rescatar la concepción de formación integral la cual implicaba la conjunción de la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades. El propósito de la formación integral era el de formar estudiantes creativos, informados y capaces de comunicarse de forma verbal y escrita de manera eficiente.

Sobre el papel del maestro se estipulaba que debía fungir como mediador entre los conocimientos y el alumno. El profesor debía ofrecer asesoría académica, revisando con el alumno la conveniencia de llevar en el semestre determinados contenidos o más o menos créditos de acuerdo a su capacidad de rendimiento académico. Además los docentes tendrían que asesorar y propiciar el desarrollo de habilidades cognoscitivas, de pensamiento crítico, formación de valores, involucrando al alumno en un proceso de búsqueda del conocimiento y la interacción del alumno con su medio social y profesional.

Entre las estrategias empleadas para llevar a cabo el cambio, fueron las siguientes:

- Elaboración de un documento que caracterizaba el modelo curricular flexible.
- Constitución de academias en cada unidad académica.
- Replanteamiento del sistema de créditos.
- Establecimiento y normatividad del sistema de tutorías.
- Implementación de troncos comunes.
- Promoción de mayor vinculación con el sector productivo.

La implementación de la flexibilidad curricular, se constituye como un proyecto de “alta prioridad” hacia el que se volcaron todos los esfuerzos de la administración central y para la que se contó con gran apoyo en la asignación de recursos extraordinarios provenientes del Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) (Martínez: 2002).

El caso de la UABC se convierte en la principal precursora del modelo de flexibilidad curricular en la educación superior en la década de los noventa en México, ya que logra rediseñar más del 90% de los programas de estudio bajo la mayoría de sus criterios de flexibilidad y se convierte en un importante referente sobre la conveniencia o la no conveniencia de aplicar la flexibilidad curricular.

El proyecto de flexibilización curricular en la UABC respondió muy lentamente a las características sobre las cuales fue propuesto, los mecanismos institucionales de implantación curricular flexible fueron impositivos, violentaron los ritmos y tiempos de reestructuración curricular que históricamente se venían desarrollando; los planes de estudio flexibles sostienen una estructura de organización centrada en asignaturas, mismas que representan la más clara evidencia de fragmentación del conocimiento; en el discurso hacia la flexibilización se hacía referencia de manera reiterada a la interdisciplina; no obstante en la actividad curricular no se identificaron procesos que desde el diseño tuvieran como objetivos planear una interdisciplina (Martínez:2006:127).

### **3.3 La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)**

Después de un periodo de crisis en la vida institucional de la BUAP, vino la reconstrucción a través de un cambio institucional. Entre 1991 y 1993 la BUAP realizó una autoevaluación a través de diversos foros con los sectores universitarios, así como una evaluación externa del Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (CIDE). Las recomendaciones de esta evaluación dieron origen al Proyecto Fénix (Modelo Universitario Minerva; 2007:23) actualizó su marco legislativo para su transformación estructural, reorientando su rumbo bajo las directrices de su Plan de Desarrollo Institucional para el periodo de 1991-1994; la propuesta pretendía enfrentar la crisis de inestabilidad académica, administrativa y política que vivía la universidad, en ese proyecto definió su misión de impulsar, fortalecer y enriquecer un nuevo modelo de universidad pública mexicana. Adoptar este modelo llevó a la universidad a realizar cambios en sus estructuras académicas, administrativas y curriculares.

El modelo curricular adoptado por la BUAP a partir de 1995 se fundamentó en el sistema de créditos; un modelo que ofrecería programas académicos flexibles, que por su tendencia hacia la flexibilidad podían ser evaluados y en su caso reestructurados o readecuados permanentemente. El sistema de créditos representó para esa casa de estudios:

“Un currículo abierto que brinda a los estudiantes la oportunidad de elegir cursos entre todos los que ofrece la universidad; ofrece una amplia oferta, diversificándola tanto en estudios generales como en los especializados, es un modelo curricular que reconoce la individualidad del estudiante, quienes toman decisiones de acuerdo a sus posibilidades personales e intelectuales, con la guía y orientación de sus asesores especializados (Proyecto Fénix, 1992)”

El modelo basado en el sistema de créditos estaría estructurado por programas académicos o planes de estudio, éstos comprenderían el conjunto de asignaturas o cursos que permitirían obtener un grado académico, los planes de estudio estarían organizados en niveles, no por semestres, ni siguiendo un orden rígido y ofrecerían una preparación profesional inter y multidisciplinaria. Dentro del programa académico los cursos o

asignaturas que formarían parte del mapa curricular, se organizaron según su complejidad y especialidad, en dos niveles: básico y formativo.

El nivel básico. Integrado por asignaturas básicas generales y comunes las cuales conformarían el Tronco Común Universitario (TCU), con el que se pretendería dar una identidad y un perfil universitario característico de la BUAP, el TCU permitiría horizontalmente la flexibilidad y movilidad académica entre varios planes de estudio, desde los primeros años de trayectoria de los estudiantes en la institución. Entre los cursos del TCU se encontraban: una segunda lengua, Cómputo, Globalización, Derechos Humanos y Ecología.

Nivel formativo. Estaría conformado por asignaturas que le dan el perfil al profesional; asignaturas de tipo interdisciplinario que se impartirían en las unidades académicas con el fin de profundizar los contenidos propios de la carrera.

La puesta en marcha del Proyecto Fénix implicó cambiar el modelo académico y de 1992 a 1994 se llevó a cabo la evaluación curricular de los 22 planes de estudio existentes, dando como resultado la reestructuración curricular a planes flexibles con una dimensión internacional, al implementar el sistema de créditos. El modelo académico de la BUAP presentaba como principales propósitos de fortalecimiento: el desarrollo científico, la autonomía, la democracia, una identidad propia y la legalidad.

Los ejes centrales en que se sustentó el modelo académico y que guiaron el cambio en la BUAP, fueron: mejoramiento curricular, impulso al posgrado e investigación, estándares de calidad académica, corresponsabilidad social y una reforma administrativa. La BUAP, optó por continuar estructurada académica y administrativamente por Escuelas, Facultades, Centros de Investigación y Unidades de Servicio.

El mejoramiento curricular fue la principal política de todo el cambio, el modelo curricular estaba sustentado en la implantación del Sistema de Créditos, con esto los alumnos podían elegir, la ruta crítica a seguir, profesor, horario, espacios, tiempo de estudios. Este modelo curricular flexible se basa además de la traducción de los planes de estudio a créditos, a la organización en niveles y no por semestres, ni siguiendo un orden rígido, con asignaturas obligatorias y optativas. En este modelo propio de esta universidad los semestres son sustituidos por cuatrimestres con el objetivo de introducir al calendario escolar un periodo

adicional en verano. Con ello se pretendió lograr la flexibilidad y la formación multidisciplinaria, ya que este periodo le daría al estudiante la posibilidad de adelantar materias y terminar sus estudios en el menor tiempo posible.

Entre las estrategias empleadas en esta universidad para realizar el cambio se pueden señalar las siguientes:

- Elaboración y divulgación del documento “Contenidos, objetivos, metas y estrategias para adoptar el Sistema de Créditos en la BUAP”.
- Conformación de la comisión coordinadora del Tronco Común Universitario.
- Análisis de los mapas curriculares, asignación de créditos, establecimiento de mínimos y máximos por cuatrimestre, ciclo de verano y de carrera.
- Organización de mapas curriculares en dos niveles: básico y formativo.
- Incorporación del tronco común en todas las carreras.
- Capacitación de los docentes en áreas disciplinarias y tutorías.
- Aprobación de programas en los cuerpos colegiados, académicas, consejo de unidad académica, consejo de docencia.

En la BUAP se logró la reestructuración de sus planes en su totalidad con el sello distintivo del tronco común y los elementos de flexibilidad que se identificaron para la licenciatura. Por otra parte habrá de reconocerse que la BUAP, llevó a cabo un cambio de imagen importante, su esfuerzo redituó en pasar de una universidad con muchos conflictos políticos y de un bajo prestigio académico a una universidad cuya identidad se vinculaba más con su entorno y se ubicaría en otro nivel de reconocimiento a nivel nacional. El Proyecto Fénix presentó ciertas debilidades y ciertas amenazas en su aplicación.

“Debilidades; la implantación del sistema de créditos sin una estrategia adecuada, ha atomizado la participación de estudiantes y profesores generando apatía ante los problemas académicos, sociales y políticos, y ha relegado el compromiso social en nuestro proceso académico y en la formación de nuestros egresados. A pesar de la revisión curricular inherente, los programas de estudios han ido en contra de un modelo

educativo integral que contemplara actitudes y valores junto a conocimientos y habilidades y no han tenido la flexibilidad alguna. No se ha logrado una interacción orgánica entre la docencia y la investigación realizada en los posgrados, los institutos de investigación y las facultades.

Amenazas; la pérdida de identidad al no contar con un modelo educativo que oriente el quehacer cotidiano de universitarios/as. Pérdida de la viabilidad al no lograr que sus actividades sustantivas sean pertinentes. La oferta educativa de la BUAP no cumple con las expectativas de los/las universitarios/as, ni siquiera de personas para ingresar a ella como estudiantes o trabajadores, ni de la sociedad” (MUM, 2007:25).

El cambio curricular y de universidad a través del proyecto curricular flexible constituyó un proceso complejo lleno de tensiones y negociaciones entre grupos académicos de esta misma universidad, no se lograron los resultados esperados de acuerdo a la valoración que se hizo a partir del Modelo Universitario Minerva en el 2007, pero lo más importante es que la BUAP pudo salir de la crisis en la que se encontraba y llevó a cabo un cambio de imagen importante, su esfuerzo redituó en pasar de ser una universidad con muchos conflictos a ser una universidad que es reconocida.

### ***3.4 La Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).***

El primer antecedente de flexibilidad en la UAEM se remonta a la década de los años setenta, durante esta época a la flexibilidad se le asoció con el modelo departamental; más orientado al modelo estadounidense de universidad (Pedroza, 2002).

Pero en la década de los años noventa al realizarse la mayoría de las reestructuraciones de los planes de estudio, el rector Uriel Galicia (1997-2001), propuso en su plan de desarrollo: “Diseñar curricula semiflexible y flexible, con sistemas presenciales y no presenciales, con una amplia gama de prácticas de profesionalización, adecuada para elevar la pertinencia y calidad de los egresados” (UAEM, 2001:100).

En aquel momento se discutía si el modelo departamental sería el más adecuado para la Universidad o si lo sería el modelo flexible; se recibieron trabajos de Víctor Manuel Godínez, Juan Manuel Robledo, Eleuterio Zamanillo, Alfonso Reséndiz, Luis Lloréns y Clara Elena Gallegos, con excepción de los dos últimos autores, que escribieron sobre flexibilidad, los demás planteaban la departamentalización. La decisión final fue el modelo de flexibilidad, y se entró más que a un proceso de transformación de la universidad a un proceso de transición de las estructuras académicas, administrativas y de gobierno.

En la aplicación del modelo se avanzó poco, fue en la Facultad de Ciencias de la Conducta que bajo el diseño de curriculum flexible propuesto por el Dr. René Pedroza que el curriculum se formuló atendiendo a la comunicación disciplinaria, las salidas laterales, la movilidad interna y externa, el uso de créditos, el estudio general o tronco común y la especialización.

En 1997 la UAEM empieza a ofrecer programas cortos conocidos como técnico superior o profesional asociado. La primera experiencia en este sentido se llevó a cabo en la carrera de técnico superior en Trabajo Social modalidad en la cual, tanto dentro de la institución como en el ámbito nacional, la Facultad de Ciencias de la Conducta es pionera, posteriormente se instrumentó la licenciatura en Trabajo Social bajo un programa flexible por créditos.

Actualmente el programa de la carrera de Trabajo Social está conformado por dos niveles: el nivel licenciatura y el técnico superior que constituye una salida lateral. El impacto que ha tenido la carrera de Trabajo Social bajo esta nueva modalidad dentro de la UAEM, se ha evaluado como positivo (Pedroza, García, 2005:262), de acuerdo con estos autores se puede decir que con la aplicación de este modelo flexible se ha logrado cumplir con una de las misiones de la universidad que es poner los conocimientos al servicio de la sociedad.

El modelo que se ha implementado en la UAEM ha requerido ejercer la docencia hacia el desarrollo del aprendizaje significativo, aplicable y transferible; en la formación se privilegia la práctica sobre la teoría y se establece una estrecha relación entre la escuela, la comunidad y el sector público.

En el rectorado de Rafael López (2001-2005) se da continuidad a la flexibilidad, en el

documento rector de esa administración se propone: “Dar flexibilidad a los programas de estudio de manera que sea posible el establecimiento de nuevas formas de educación no escolarizada como licenciatura y posgrados virtuales, abiertos y a distancia” (UAEM, 2001:24).

Entre las estrategias empleadas en esta universidad para dar continuidad al modelo fueron: el Curso taller sobre “Flexibilización educativa” a finales de 2001, la presentación de distintas experiencias sobre el curriculum flexible en algunas universidades públicas entre las que sobresalieron la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad Veracruzana, la Universidad de Guadalajara y la Universidad Autónoma de Baja California.

La siguiente acción se enfocó al diseño del modelo, se analizó el de la Universidad de Guadalajara y la propuesta que para la Universidad Autónoma del Estado de México hiciera el Dr. Pedroza en 2002, se optó por esta última, es decir por un nuevo modelo educativo que intentara construir desde el paradigma de lo complejo, una metodología dinámica, flexible y creativa (Pedroza, et al, 2008: 48).

Se trabajó todo el 2002 en el diseño y elaboración de los programas educativos; los nuevos planes de estudio se aplicaron a partir del ciclo escolar que inició en septiembre de 2003, en agosto de ese año se llevó a cabo el Taller de Planeación Académica, con el fin de analizar los avances y establecer la planeación educativa desde la perspectiva de la flexibilidad. Asimismo se capacitó al personal de control escolar de todas las dependencias a través del Curso “Innovación curricular”, que se realizó en diciembre de 2003. En 2004 se llevó a cabo el Curso, “Hacia el Modelo Educativo de la UAEM”; en donde se señalaron algunos avances en relación al Programa Institucional de Innovación Curricular, el Programa Institucional de Tutoría Académica y el Modelo Curricular.

Para el 2005 se publica *Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior*, compilado por el Dr. René Pedroza en donde encontramos sus propuestas de flexibilidad, así como la experiencia que se llevó a cabo en la Facultad de Ciencias de la Conducta, en particular en la carrera de Trabajo Social.

La propuesta de flexibilidad curricular para la UAEM planteaba cuatro áreas formativas: básica, disciplinaria, profesionalizante y electiva.

Formativa básica. La cual comprendería conocimientos esenciales de un área determinada de las ciencias o de las humanidades. Los contenidos abarcarían aspectos básicos relacionados con la teoría, metodología, historia y contexto del área en estudio, esta etapa se consideraría obligatoria.

Formativa disciplinaria. Comprendería la formación académica que dotaría de identidad a una profesión determinada, sería un momento unidisciplinario, el propósito consistiría en ofrecer aquí el conocimiento y experiencia correspondiente a una disciplina en particular. Esta etapa se considera obligatoria.

Competencia profesional. Comprendería contenidos derivados de las problemáticas ligadas al campo profesional de cada carrera, se centraría en un campo específico de una profesión. Los créditos en esta etapa se dividirían en dos: obligatorios y optativos. En el primer caso se ubican los créditos que se consideran estructurales de una determinada línea de especialización, en el segundo caso se ubican créditos que el alumno crea, con apoyo de su tutor, que fortalecerán sus intereses de especialización, estos créditos podrían estar ubicados en más de una línea de especialización, correspondientes o no al mismo programa de formación. Esta etapa se consideraría específica (selectiva) y electiva (Pedroza, 2005:179)

Este tipo de estructura, de flexibilidad a través del establecimiento del sistema de créditos se incorporó en la UAEM conforme a la situación de cada organismo académico, donde había más de una carrera en una misma facultad se introdujo el tronco común, se adoptó el nivel disciplinario y el nivel de especialización: el primero, durante la mitad inicial de formación y el segundo, en los últimos semestres.

A la flexibilidad se le consideraba de manera integral y se le definía como el proceso de integración disciplinaria y de profesionalización, aplicada para la movilidad académica. Se planteaban una serie de componentes relacionados con la flexibilidad.

- Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad curricular.
- Uso del sistema de créditos.

- Proceso de formación centrado en el aprendizaje independiente.
- Ambientes colaborativos y de corresponsabilidad.
- Evaluación y titulación diversificada.
- Uso de nuevas tecnologías en lo académico y en la gestión.
- Tutoría permanente

En el 2008 aparece el libro *Flexibilidad y organización universitaria* del Dr. Pedroza y colaboradores, en donde se realizó el análisis de los planes de estudio flexibles de la UAEM, dando como resultado de sus investigaciones, un bajo nivel de flexibilidad en esta universidad (Pedroza, 2008:8).

“El desarrollo de la flexibilidad curricular en la UAEM, se encuentra en el segundo nivel, apenas en la movilidad entre créditos de distintas carreras que se imparten en un mismo espacio académico. El tercer nivel que corresponde a la movilidad entre los distintos espacios académicos de la universidad aún es débil y el cuarto nivel que representa la movilidad fuera de la universidad es una promesa curricular” (Pedroza, 2008: 207)

Existe rigidez en cuanto a la libertad de elección para la conformación del itinerario curricular, la movilidad como característica de la flexibilidad resultó baja, aún prevalece cierta distancia entre las necesidades sociales y la formación de profesionistas, la pertinencia real entre la oferta de horarios y los tiempos del estudiante, no existe, la flexibilidad es de carácter administrativo más que un asunto de estructura del conocimiento.

### **3.5 La Universidad Veracruzana (UV)**

La UV es otra universidad pública en México que experimentó con la flexibilidad curricular durante una de sus etapas de cambio más importantes: su “autonomía”. Siendo Patricio Chirinos Calero, Gobernador del estado de Veracruz promovió la Consulta para la Reforma Democrática, una de sus propuestas era darle a la UV su carácter de institución autónoma.

En septiembre de 1997 tomó posesión el primer Rector electo de manera autónoma al ser nombrado por la Junta de Gobierno, según lo establecido en la Ley de Autonomía. La UV comenzó a experimentar cambios, a partir de la presión externa de las políticas educativas en el nivel superior y la resistencia de ciertos grupos académicos y estudiantiles a los mismos, el detonante de los cambios anunciados fue el documento *Nuevo Modelo Educativo (NME)*, como originalmente se denominó a la propuesta de cambio curricular y que a su vez formalizó el arranque de la reforma en la UV.

En 1998, un grupo de 18 académicos, representantes de cada una de las cinco zonas de la UV fueron convocados desde la administración central de la Universidad a participar en un proyecto para la transformación de su modelo académico, financiado por el Fondo para el Mejoramiento de la Educación Superior (FOMES).

Los trabajos dieron inicio bajo la coordinación de la maestra Jenny Beltrán Casanova, que en ese entonces era la directora del Instituto de Investigaciones Educativas de la UV (Orozco: 2009:264). El resultado de este trabajo se presentó como: *El Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel licenciatura, 1999*, posteriormente en el año 2000 ya en el nivel institucional se modificaría dicho nombre, reconociéndose como *Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF)* (Orozco:2009:85).

Con el MEIF, se pretendió una nueva orientación académica hacia la búsqueda de una formación integral de los estudiantes mediante la conformación de un curriculum flexible. Esto representó la actualización y modificación de los planes y programas de estudio, la reorganización académica, el fortalecimiento de las carreras, la movilidad estudiantil, el impulso a la docencia, la realización de tutorías, etc.

En septiembre de 1999 se inició el MEIF y sus lineamientos básicos fueron:

- Educar integralmente al estudiante.
- Flexibilizar la organización curricular.
- Establecer un equilibrio entre el enfoque informativo y el formativo.
- Establecer como obligatorio el autoaprendizaje.
- Asumir la educación ética y el compromiso social de manera explícita por parte de la institución (Beltrán, 2002:4).

El MEIF representó la aplicación de políticas educativas federales para las nuevas formas de enseñanza. Dicho modelo implicó un cambio en el enfoque de la educación, en la práctica docente y en las funciones administrativas de la Universidad, significó la reforma gradual de todos los planes y programas de estudio de las carreras de la universidad, cambio que no ha estado libre de conflictos y tensiones, por ejemplo, aunque las transformaciones en las relaciones de trabajo fueron inevitables el sindicato terminó por aceptar la reforma.

La falta de seguimiento y evaluación por parte de los responsables del cambio durante los primeros años del proceso de reforma fue evidente ya que son muy escasos los estudios dedicados a ello; finalmente, fueron las facultades en donde se concretaron, cada una a su manera, los nuevos planes y programas de estudio, diseñados a partir de la propuesta del MEIF. La estructura y organización del modelo descansarían sobre seis elementos básicos: *Los objetivos, la formación integral, los ejes integradores, la transversalidad, las áreas de formación en los planes de estudio y el establecimiento del sistema de créditos.*

Los *objetivos* pretendían: "...propiciar en los estudiantes de las diversas carreras que oferta la UV una formación integral y armónica: intelectual, humana, social y profesional y como *objetivos particulares*: desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades, actitudes y valores..." (MEIF UV, 1999:1).

Para lograr una *formación integral* se haría necesario apoyar la generación de cuatro tipos de desarrollo: intelectual, social, humano y profesional. Articulándose a partir del funcionamiento de tres *ejes integradores*: teórico, heurístico y axiológico. El teórico delimitaría las formas de aproximarse al conocimiento, el heurístico comprendería el desarrollo de habilidades y procesos para la solución de problemas y el axiológico implicaría el desarrollo de valores humanos y sociales.

La relación entre los ejes, los cuatro tipos de desarrollo y las áreas del plan de estudios, se gesta por la presencia del principio de *transversalidad*. Mediante éste, todos los elementos curriculares tienen una relación estrecha y una presencia importante a lo largo y ancho de la formación profesional (Orozco, 2009:267).

La organización de las *áreas de formación en los planes de estudio* se estructuró de la siguiente manera: Área de Formación Básica General, una especie de tronco común para todos los planes de estudio, misma que involucra la apertura de cuatro asignaturas (Inglés I

y II, Computación básica, Lectura y redacción y Habilidades del pensamiento crítico y creativo), que todo estudiante debe llevar independientemente de la carrera que cursa. Esta área permitiría la adquisición de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que unificarían un perfil formativo de base en todos los alumnos de nuevo ingreso en los programas que operarían con el modelo.

Cabe mencionar que el establecimiento de esta área ha ocasionado una serie de críticas y problemas a la universidad, debido principalmente a la falta de personal docente para impartir dichas asignaturas, que actualmente se denominan experiencias educativas; también se ha presentado el problema de la falta de espacios e infraestructura de la institución para trabajar con grupos más reducidos y con horarios diversos; sin dejar de lado las cuestiones sindicales y la problemática de los nuevos docentes para dichas experiencias educativas.

Las reformas en los planes de estudio de la UV establecieron el desarrollo de estructuras más flexibles, estos cambios permitieron que los estudiantes aprendieran en ámbitos distintos a su facultad, de esta forma se diseñaron los planes de estudio por áreas de formación. La incorporación de nuevas disposiciones académicas a los planes de estudio, se acompañaron del establecimiento de lineamientos de tipo normativo necesarios para darle operatividad a las estrategias planeadas por el MEIF.

Los planes de estudio se organizaron por áreas de formación, estructurándose de la siguiente manera: *Formación básica* (que se divide en general y de iniciación a la disciplina), *Formación Disciplinaria*, *Formación Terminal* y *de Elección libre*.

*Formación básica*, corresponde a la adquisición y/o acreditación de conocimientos y habilidades de carácter inter y multidisciplinario, metodológico, instrumental y contextual mediante los cuales el estudiante será capaz de comunicarse eficazmente y sentar las bases para el estudio de una carrera universitaria. Dentro de la formación básica se consideran dos campos, el general y el de iniciación a la disciplina.

En general, las habilidades del pensamiento crítico, las habilidades de comunicación y la capacidad para resolver problemas son, en las nuevas condiciones sociales, tres de las principales cualidades demandadas por los empleadores y los diversos sectores de la

sociedad. Los contenidos sugeridos se han agrupado en los cuatro cursos propuestos en el área de formación general básica que son: Computación básica, Inglés, Lectura y redacción a través del análisis del mundo contemporáneo y Habilidades del pensamiento crítico y creativo.

El de iniciación a la disciplina, corresponde a la formación necesaria para acceder al estudio de una disciplina específica sin llegar a considerarse dentro del núcleo integral de la misma. Los cuerpos colegiados de cada carrera deberán definir los contenidos y experiencias que consideren necesarios para que un estudiante se inicie en el estudio de la disciplina. Es posible que a través de las coincidencias en las propuestas de varias carreras en esta área de formación básica, se lleguen a conformar cursos comunes.

*Formación disciplinaria*, corresponde a las experiencias de formación profesional necesarias para adquirir el carácter distintivo de cada carrera y a través de las cuales se caracteriza el perfil de las distintas áreas de conocimiento. Son los aprendizajes mínimos que cada profesional debe manejar en función de su disciplina. Las experiencias y cursos concentrados en esta área serán totalmente o en su mayoría de carácter obligatorio.

*Formación terminal*, corresponde al conjunto de experiencias educativas de carácter disciplinario que el estudiante podrá elegir para determinar la orientación de su perfil profesional. En esta área es donde se concentrará la mayor parte de los cursos y experiencias educativas de carácter optativo. Esta área permitirá la expresión de las diferencias de carácter regional que debido a la desconcentración geográfica de la Universidad Veracruzana deberán tener un lugar en los proyectos curriculares.

*Formación de elección libre*, dirigida a la formación complementaria del desarrollo integral de los alumnos. Puede incluir experiencias educativas de cualquiera de las anteriores áreas de formación y de cualquier disciplina. Las restricciones en esta área estarán dadas sólo por la variedad y cantidad de las asignaturas que la universidad ofrezca para todos sus estudiantes.

*El sistema de créditos*. La nueva orientación académica de la Universidad Veracruzana apunta hacia la formación integral de los estudiantes mediante la conformación de un

curriculum flexible, apoyado en el sistema de horas crédito: "Este tipo de curriculum permite que las actividades de aprendizaje se seleccionen considerando tanto los requerimientos del programa, como las características del estudiante (...) la determinación de los cursos, seminarios y actividades a desarrollar por los estudiantes es hecha generalmente por un tutor asignado a cada estudiante y/o una instancia colegiada en la que participa el cuerpo docente asignado al programa"(Sánchez,1995:46).

En un sentido amplio, el sistema de créditos se considera únicamente como un sistema de medición de las actividades de aprendizaje, adaptable a una estructura curricular electiva y flexible; es decir, cada alumno tiene la oportunidad de seleccionar su carga académica, de acuerdo con su interés y disponibilidad de tiempo para cursar la carrera, bajo ciertos lineamientos.

*Sistema de tutorías académicas*, es un instrumento importante para el logro de los fines del modelo. Una formación integral en un modelo flexible exige la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y por lo tanto, un cambio en la docencia. Tradicionalmente, la enseñanza ha estado centrada en el docente; el nuevo modelo concibe que la relación maestro-alumno a de transformarse para aprovechar al máximo las potencialidades del estudiante. En este sentido, persigue la formación integral individual, sitúa en el centro del proceso al estudiante quien, con la orientación de su tutor, detenta el control en cuanto a la selección de los contenidos y el tiempo en el que logrará su formación profesional. Todo ello encaminado al logro de niveles superiores de calidad en el aprendizaje.

La enseñanza tutorial pretende, mediante la educación personalizada, que el estudiante desempeñe un papel más activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que se promueva la creación y recreación del conocimiento y se desarrollen habilidades, destrezas y actitudes, no sólo en el ámbito académico, sino también en los aspectos personal y social. Este tipo de práctica docente, significa también, un trabajo del profesor de un corte diferente al que tradicionalmente se ha realizado en el aula, así como el establecimiento de relaciones distintas con los estudiantes. Pero se han presentado una serie de tensiones entre el plano declarativo de la expresión formal del nuevo modelo y las dificultades que se enfrentan en

su operación, por ejemplo las deficiencias del perfil de los tutores y la carencia de profesores de tiempo completo.

En la UV se trabajó con la meta de llegar al 2006 con un número significativo de programas educativos con el modelo flexible en operación. Para 2009 más de 90 por ciento de sus programas educativos se han incorporado al MEIF, los resultados obtenidos hasta el momento tienen que ver con los programas educativos, que han comenzado a operar con el sistema del plan de créditos y cuentan con una oferta permanente de los cursos incluidos en el área básica general. Otro elemento positivo que se atribuye a este cambio de modelo se refiere al establecimiento de un sistema tutorial ya que la mayoría de los maestros especialmente los de tiempo completo han sido capacitados en el montaje y operación del sistema. Se fortaleció la actividad colegiada no exenta de tensiones pero que avanza, ya que los procesos implicados en la elaboración y operación del sistema de créditos contribuyó a romper inercias y estancamientos, generando una activación significativa en los diferentes sectores de la comunidad académica.

Una transformación de la magnitud que se está enfrentando no sucede sin que se presenten dificultades de diferente índole. Así, el cambio propuesto ha encontrado resistencias, principalmente entre los propios académicos, que se pueden explicar en función de la rigidez tradicional, inherente a la estructura académica previa, las limitaciones financieras para adecuar la infraestructura y el equipamiento, así como las debilidades en la formación y capacitación docente.

Frente a esta problemática es necesario reconocer que la transformación propuesta incluye no sólo la adopción de un proyecto de flexibilidad curricular por parte de los operadores de los programas educativos, sino que dicho cambio debe estar acompañado por una transformación en todos los niveles, sectores y actores universitarios.

### **3.6 Análisis comparativo de los modelos educativos**

A continuación se intenta hacer un análisis comparativo de las cuatro universidades públicas mexicanas que durante la década de los noventa implementaron *modelos curriculares flexibles* como estrategia de su reforma su transición o su transformación.

Se determinó que el estudio se efectuaría a partir de la información producida por las IES públicas seleccionadas que pusieron en práctica en la década de los noventa, modelos curriculares flexibles. Se cuenta ya con un análisis de la información recopilada, con la cual se ha podido identificar el modelo educativo que definía a cada universidad, la organización curricular que habría de ponerse en práctica y finalmente se abordan las particularidades del curriculum flexible en cada universidad estudiada al ubicar y analizar las principales concepciones que de flexibilidad curricular se asumían. Se encontraron algunos elementos comunes y otros como era de suponer, resultan contrastantes pero que finalmente son parte esencial de los modelos educativos flexibles.

Las cuatro instituciones implementaron sus reformas académicas tendientes a la flexibilidad curricular entre 1990 y el 2000. La UABC inició con este modelo en la década de los noventa y hay elementos coincidentes de este primer modelo en las otras universidades. En las cuatro universidades emerge el curriculum flexible como parte del Plan de Desarrollo Institucional impulsado en los cambios de administración de los rectores en turno. Todas atendieron a las disposiciones de las políticas educativas, dejando asentado en sus documentos de trabajo la voluntad y disposición de atender a las mismas, pero considerando sus particularidades. Los modelos educativos de cada universidad en estudio, permitieron observar las ideas generales que cada una de ellas tenía sobre la flexibilidad curricular, la forma en la que debería operar al interior de sus estructuras que permitiera hacerlas flexibles y la formación de sujeto de la educación que estaba presente en sus documentos. Los modelos educativos generalmente delinear un determinado modelo curricular, cuyas características específicas se sostienen en una concepción sobre curriculum-educación y se asumen en un sistema de enseñanza que potenciará las formas de aprehensión de los conocimientos y del aprendizaje en la formación profesional.

De acuerdo con Attali un modelo educativo “es una descripción de una realidad en la forma de conceptos y de relaciones recíprocas. El conjunto de la definición de los conceptos y de las relaciones entre estos últimos constituye el modelo. Es una descripción de la realidad, una maqueta en cierto modo, que puede funcionar y cuyas evoluciones pueden seguirse” (Pedroza, 2005: 210). Como una descripción de una realidad determinada, a continuación se presenta en el cuadro 3 el modelo educativo que cada universidad plasmo en su proyecto como parte de su reestructuración o reforma.

| <b>Cuadro 3. Modelos educativos</b> |   |
|-------------------------------------|---|
| <b>UABC</b>                         | “Se sustenta en la flexibilización curricular y se basa en el aprendizaje de la persona bajo los preceptos de una educación integral y humanista a lo largo de toda la vida, de acuerdo con los avances científicos, culturales y tecnológicos, y el reconocimiento de las condiciones socioeconómicas de la región”.   |
| <b>BUAP</b>                         | “Es un modelo flexible que se actualizará constantemente, incorporando las experiencias propias de la institución, así como los avances educativos, científico-tecnológicos y culturales que se generen para mantener la vigencia, pertinencia y calidad del mismo”.  |
| <b>UAEM</b>                         | <p>“Que en un marco estructural sistémico, la formación de profesionales responda y se ajuste permanentemente a las demandas sociales y a los avances científicos, humanísticos y tecnológicos; promueva una formación centrada en el aprendizaje, así como la articulación equilibrada del saber, saber hacer y del saber ser que propicien un pensamiento crítico y desarrollen la capacidad de solucionar problemas tanto en el contexto teórico disciplinar como en el social (campo real inserción de la profesión), con una visión inter y transdisciplinaria.</p> <p>Lo anterior a través de la posibilidad de incorporar planes flexibles, basados en un sistema de créditos que faciliten tanto la decisión del alumno sobre su propio proceso de formación, como su movilidad entre espacios académicos, sin detrimento de la identidad de cada profesión”.</p> |
| <b>UV</b>                           | “Se caracteriza por ser: integral, al promover una formación intelectual, profesional, social y humana, a través de las áreas de formación de los planes de estudio y flexible, en tiempos, espacios y contenidos porque dentro de ciertos límites permite adecuar la trayectoria escolar a las necesidades e intereses de los alumnos”.  |

Fuente. Modelos, planes, programas, propuestas o proyectos de las universidades públicas referidas

Los modelos educativos se fundamentaron como se puede observar, en la flexibilidad, las IES intentaron modificar la rigidez de sus estructuras a través de la flexibilidad curricular, cuyo objetivo pretendía la formación del estudiante en lo intelectual, lo humano, lo social y lo profesional, con la intención de propiciar el desarrollo del pensamiento lógico, crítico y creativo, el establecimiento de relaciones interpersonales con tolerancia y respeto a la diversidad cultural, así como también promover un óptimo desempeño fundado en conocimientos básicos e inclinación para la autoformación permanente, que respondiera a las demandas sociales, a los avances científicos, tecnológicos, culturales y educativos, de acuerdo con su contexto social, económico, histórico y político.

La valoración que se realizó de cada modelo de acuerdo a lo que se pretendía en cada IES fue la siguiente: la UABC "...se considera que es un modelo muy valioso y rico por los elementos que lo conforman. Se considera un aspecto sumamente positivo el que se trabaje en la reestructuración de los planes de estudio de la universidad de manera conjunta, de tal forma que se unan esfuerzos y todas las carreras se orienten hacia un mismo modelo" (Bellido, 2011:229).

Para la BUAP "...a pesar de la revisión curricular inherente, los programas de estudios han ido en contra de un modelo educativo integral que contemplara actitudes y valores junto a conocimientos y habilidades y no han tenido flexibilidad alguna" (MUM, 2007:25).

El modelo de la UAEM "...forma parte del proceso de integración a la dinámica del capitalismo contemporáneo. Las disposiciones obedecen más a los intercambios económicos que a la historia cultural de las disciplinas. Por esta razón, se presentan las asimetrías: la cultura académica y el desarrollo histórico de las disciplinas se resisten al economicismo académico" (Pedroza, 2008:206) y que de acuerdo a algunas investigaciones arroja un nivel bajo de flexibilidad.

En la UV "...más de 90 por ciento de sus programas educativos se han incorporado al MEIF. Así también se continúa mejorando el proyecto de capacitación docente, tanto en lo pedagógico como en lo disciplinar, asunto álgido en los programas que iniciaron con el modelo" (Orozco, 2009:275).

Lo que se puede observar es que los modelos educativos tuvieron problemas en su aplicación, mientras que en algunas universidades los resultados eran considerados más favorables como en el caso de la UABC y el de la UV, en otras sus resultados no eran los esperados como fue el caso de la UAEM y la BUAP al encontrarse un nivel bajo de flexibilidad.

El modelo educativo orientado hacia la flexibilidad en las universidades seleccionadas planteó la organización de los estudios con sustento en la flexibilidad curricular, pretendiendo con ello propiciar un tipo de formación profesional diferente, más autónoma y con mayores posibilidades de elección en los trayectos formativos del sujeto de la educación. A continuación se presentan en el cuadro 5 las características principales de la organización curricular que cada institución formuló y puso en práctica como estrategia de sus reformas.

**Cuadro 5. Organización curricular**

| <b>UNIVERSIDAD</b>             | <b>ORGANIZACIÓN CURRICULAR</b>  |
|--------------------------------|---|
| <b>UABC</b><br><br><b>1993</b> | <b>Instrumenta el sistema de créditos.</b><br><br><b>Se diseñan planes de estudio bajo tres etapas formativas: etapa básica, etapa disciplinaria, etapa terminal.</b> |
| <b>BUAP</b><br><br><b>1995</b> | <b>Instrumenta el sistema de créditos.</b><br><br><b>Un tronco común, con dos niveles de formación: nivel Básico y nivel Formativo.</b>                               |
| <b>UAEM</b><br><br><b>1997</b> | <b>Instrumenta el sistema de créditos.</b><br><br><b>Las áreas formativas son cuatro: básica, disciplinaria, profesionalizante y electiva.</b>                        |

|                              |   |
|------------------------------|---|
| <b>UV</b><br><br><b>1998</b> | <b>Se instrumenta el sistema de créditos, con un máximo y un mínimo por etapa formativa.</b><br><br><b>El diseño considera las siguientes áreas de formación: área general básica, disciplinaria, terminal, y de formación libre.</b> |
|------------------------------|---|

Fuente. Modelos, planes, programas, propuestas o proyectos de las universidades públicas referidas.

El sistema de créditos.

Las cuatro universidades coincidieron en señalar que la organización curricular tenía como base la instrumentación del sistema de créditos, instrumento necesario pero insuficiente para el logro de la flexibilidad curricular. Los créditos permitirían incorporar flexibilidad y movilidad de los estudiantes al interior de sus universidades así como al exterior con otras universidades no tan sólo a nivel nacional sino también en el plano internacional. La flexibilidad curricular estableció un mínimo y un máximo de créditos a cubrir, un abanico de opciones de enseñanza-aprendizaje para obtenerlos y la posibilidad de cursar simultáneamente materias en las diferentes etapas curriculares.

El crédito en las IES en México fue considerado como una unidad de medida o valor o puntuación otorgado a una asignatura dependiendo del tipo de actividad académica prevista en los programas de estudio y atendió la recomendación que propuso la ANUIES:

Una hora clase teórica o seminario, semana, curso, equivale a dos créditos.

Una hora clase práctica, laboratorio o taller, semana, curso equivale a un crédito.

Asimismo consideró el número mínimo y máximo de créditos: Licenciatura: 300-450 créditos; Técnico: 180-300 créditos.

El sistema de créditos se basa en la idea de que la libertad del estudiante le permitirá elegir cursos que constituirán parte de su trayectoria académica y siguiendo ciertos criterios preestablecidos mejoraría su rendimiento al responder de modo directo a sus motivaciones personales. El resultado de la aplicación del sistema de créditos en las universidades estudiadas es el siguiente: en el caso de la UABC "Se siguen los criterios establecidos por

ANUIES respecto al rango de créditos para el nivel de licenciatura 300-450...El criterio porcentual de créditos optativos no fue claro; sin embargo, los planes de estudio contemplan en la actualidad entre 20-25% de créditos optativos” (Martínez, 2006:115)

En la BUAP “...la implantación del sistema de créditos sin una estrategia adecuada, ha atomizado la participación de estudiantes y profesores generando apatía ante los problemas académicos, sociales y políticos, y ha relegado el compromiso social en nuestro proceso académico y en la formación de nuestros egresados” (MUM, 2007:25).

En la UAEM “Con los datos obtenidos encontramos que existe rigidez en cuanto a la libertad de elección para la conformación del itinerario curricular” (Pedroza, 2008:16)

En la UV “... los resultados obtenidos hasta el momento tienen que ver con los programas educativos, que han comenzado a operar con el sistema del plan de créditos y cuentan con una oferta permanente de los cursos incluidos en el área básica general... la elaboración y operación del sistema de créditos a contribuido a romper inercias y estancamientos, generando una activación significativa en los diferentes sectores de la comunidad académica” (Orozco, 2009:275).

De acuerdo con la información revisada se pudo observar que la primera universidad en México en aplicar el sistema de créditos como un instrumento orientado a la flexibilidad curricular durante la década de los 90´ fue la UABC, sin embargo si se revisaran los documentos de otras universidades en la década de los 80´ también se hace mención al sistema de créditos como instrumento de valoración en la formación de los sujetos de la educación, y como instrumento para la flexibilidad en la formación profesional; la UNAM entra al sistema de créditos desde los setentas y no era solamente para el libre tránsito de estudiantes sino para poder tener un reconocimiento a nivel internacional. Desde entonces se habla de acreditación, la no seriación, el cursar en el menor tiempo posible, oportunidades de elegir contenidos acordes con los intereses de los propios sujetos. El sistema de créditos académicos se torna un instrumento central de flexibilidad curricular que permitiría ir acabando con cierta rigidez del sistema educativo, rigidez que ha provocado un grave rezago institucional, al demostrar la incapacidad de atender las demandas del cambio científico-tecnológico y las necesidades de los sujetos de la educación. El sistema

de créditos como un instrumento para flexibilizar el curriculum aún se mantiene vigente, pero es insuficiente por sí mismo para lograr su objetivo que es el acabar con la rigidez del sistema educativo, en los trayectos formativos e instaurar una diversidad de posibilidades en la formación profesional de los sujetos sociales de la educación en las IES en México.

### La organización curricular flexible

Por lo general el curriculum flexible se organiza en tres niveles o etapas constituidas por un grupo de cursos básicos de nivel general, que son comunes a todos los programas del área del conocimiento que podría identificarse como tronco común; un segundo grupo de cursos que corresponden a los requerimientos específicos del programa académico seleccionado; y un tercer grupo de cursos que permiten profundizar en un área del programa de estudios o de un programa distinto. En cuanto a las diversas formas que se decidieron para organizar la estructura curricular flexible a seguir en cada universidad en la formación profesional de sus sujetos se encontraron las siguientes: las áreas formativas, los cursos agrupados por niveles formativos y las etapas de formación.

La organización en la estructura curricular de la UABC atendiendo a la propuesta de flexibilidad curricular trabajó en tres etapas de formación de sus sujetos, una etapa de formación básica, conformada por las asignaturas introductorias a las carreras con conocimientos inter o multidisciplinarios generales, otra etapa de formación disciplinaria Integrada por asignaturas formativas propias de la carrera y una etapa de formación terminal en donde los conocimientos resultarían más aplicativos y en donde se buscaba incrementar en mayor medida la participación profesional por medio de prácticas profesionales.

Como resultado de aplicar este modelo "...se considera que la UABC es una institución de vanguardia que tiene mucho que ofrecer a sus alumnos para su formación profesional [...] No obstante, algunos de los aspectos del modelo no están lo suficientemente explicitados o apenas se mencionan, tales como la transversalidad curricular y el constructivismo..." (Bellido, 2011: 229)

En el caso de la BUAP sólo se manejaron dos niveles formativos un nivel básico,

denominado Tronco Común Universitario (TCU). Integrado por asignaturas básicas generales y comunes. O cursos que tienen un orden general del conocimiento aplicable al perfil del alumno que pudieran ser los cursos del TCU o bien los que son comunes a otras carreras y un nivel formativo que contendría los cursos que establecería el perfil profesional específico de cada carrera que combinaba cursos optativos. Los cursos que se desarrollan en la BUAP son: cursos regulares, cursos de verano, cursos comunes, interdisciplinarios y del TCU. Los resultados al aplicar el modelo y la estructura curricular flexible fueron que “En la BUAP se logró la reestructuración de sus planes de estudio en su totalidad con el sello distintivo del tronco común y los elementos de flexibilidad que se identificaron para la licenciatura. Por otra parte habrá de reconocer que la BUAP, llevó a cabo un cambio de imagen importante, su esfuerzo redituó en pasar de ser una universidad con muchos conflictos y bajo prestigio académico a una universidad cuya identidad se encontraba más vinculada con su entorno y ubicada en otro nivel de reconocimiento a nivel nacional” (Lugo, 2003 :123)

La UAEM implementó un área formativa básica que comprendería conocimientos esenciales de un área determinada de las ciencias o de las humanidades, un área formativa disciplinaria el propósito consistía en ofrecer aquí el conocimiento y experiencia correspondiente a una disciplina en particular y un área formativa profesionalizante que comprendía contenidos derivados de las problemáticas ligadas al campo profesional de cada carrera centrada en un campo específico de una profesión. Los resultados de aplicar esta organización curricular tendiente a la flexibilidad en la UAEM “...encontramos que la flexibilidad al interior de un mismo plan de estudios es baja (índice de movilidad parcial) y la flexibilidad al interior de una misma facultad circula entre media y alta (índice de movilidad global)... Los niveles de flexibilidad alcanzados son parciales porque no se extiende a la totalidad de los planes de estudio, esto nos coloca en una flexibilidad formal, que no logra impactar a nivel de las estructuras cognitivas de las disciplinas profesionales” (Pedroza, 2008: 69).

La UV por su parte se definió en sus estructuras curriculares flexibles por cuatro áreas de formación profesional, una básica general esto era una especie de tronco común para todos los planes de estudio, otra área disciplinar que corresponde a las experiencias de formación profesional necesarias para adquirir el carácter distintivo de cada carrera, son los

aprendizajes mínimos que cada profesional debe manejar en función de su disciplina; otra área terminal que corresponde al conjunto de experiencias educativas de carácter disciplinario que el estudiante podrá elegir para determinar la orientación de su perfil profesional y por último una área de formación libre dirigida a la formación complementaria del desarrollo integral de los alumnos y puede incluir experiencias educativas de cualquiera de las anteriores áreas de formación y de cualquier disciplina. El resultado que arrojó esta estructura curricular en la UV “En la actualidad, los estudiantes tienen la posibilidad de presentar exámenes de competencia que, de ser aprobados, les permiten obtener los créditos sin cursar la experiencia educativa; igualmente en estas experiencias del todo inéditas para algunos programas educativos, se establece la posibilidad de cursar a distancia las cuatro experiencias del área básica general” (Orozco, 2009: 272).

#### Tutorías académicas

Las cuatro universidades plantearon como prioritario para la flexibilidad curricular la operación de un sistema de tutorías académicas, en el cual se partía de una atención diferenciada a los estudiantes. Se capacitaría y formaría a los docentes para realizar esta tarea y se otorgarían apoyos de tiempos específicos y condiciones para desarrollarla. Así en todos los casos la asesoría o tutoría académica tendería a auxiliar al alumno para trazar su ruta crítica en cada área, nivel o etapa de formación dentro del plan de estudios, ayudar en la toma de decisiones respecto a contenidos a cursar conforme interés profesional y carga de créditos. Para la UABC “En los años de planeación y reestructuración de los planes de estudio flexibles se destacó de manera muy especial el sistema de tutorías sin embargo, a partir de 1995 se restringió la liberación de horas para las tutorías en los profesores. Esta política obedeció a la imposibilidad de la institución de solventar pagos para estas actividades, hasta 1999 se facilita con discreción la autorización y gestión de tiempo para actividad tutorial” (Martínez, 2006:151).

En el caso de la BUAP gracias al sistema de tutorías “...ha logrado superar diversas deficiencias tanto en el ámbito académico como administrativo, actualmente el currículo es flexible lo que da oportunidad a los alumnos de adaptar la duración de sus estudios a su ritmo, la orientación que recibe del tutor le permite estudiar a través de las rutas óptimas posibles dentro de los mapas curriculares... conocer las opciones de su plan de estudios en

sus niveles terminales, el mercado de trabajo...” (Ramos, 2007:6).

En la UAEM “En algunos organismos académicos y unidades académicas profesionales, a partir de la instrumentación del programa de tutoría académica, el índice de alumnos que reprueban una o más materias, disminuyó entre el 5 y el 10%, así mismo el índice de rezago y deserción a disminuido paulatinamente entre un 2 y un 4.5%, según los datos obtenidos del reporte final semestral septiembre 2002 – marzo 2003” (Díaz F.M., 2004:10).

Por su parte en la UV “Entre los resultados obtenidos destacó la buena comunicación entre tutores, tutorados y coordinadores, al igual que el manejo eficiente de la información relacionada con las tutorías por parte de los responsables; la mayoría de tutores y tutorados encuestados consideraron que la tutoría académica tuvo impacto en el rendimiento académico de los estudiantes” (Pérez; 2012:8).

Como se puede observar cada institución trató de implementar la flexibilidad curricular de acuerdo a su circunstancia y posibilidades, pero existen coincidencias en cuanto a las características propias de la organización en la estructura curricular. La política educativa no estableció recomendaciones al respecto, pero se dio al parecer un proceso muy similar en cada una de las universidades que aquí se abordan, al retomar estructuras ya probadas:

- La aplicación del sistema de créditos.
- Organización de cursos agrupados por niveles, áreas, etapas o ejes de formación.
- Implementación de un sistema de tutorías académicas.

El curriculum flexible.

Por otra parte entre las nociones revisadas de curriculum flexible, encontramos que se emplea indistintamente “curriculum flexible” o bien “flexibilidad curricular” para hacer referencia a las diferentes aperturas que puede tener el curriculum en su diseño y operación para apoyar el aprendizaje del estudiante y su formación profesional. Flexibilidad curricular refiere varias significaciones e interpretaciones, el término alude a un cambio constante entre las demandas sociales y a una adecuación oportuna del curriculum, refiere a la posibilidad de los estudiantes a elegir el trayecto formativo, al vínculo estrecho con el campo laboral y la educación o a la adecuación del cambio social y tecnológico. Nociones que se

pueden apreciar en el cuadro 4.

**Cuadro 4. El curriculum flexible**

| Universidad | Concepción de curriculum flexible   |
|-------------|---|
| <b>UABC</b> | El curriculum flexible es un proceso tendiente a satisfacer necesidades educativas sociales y científicas. Promoviendo el flujo, de interacción el aprovechamiento de recursos y contribuyendo en el crecimiento individual y social del sujeto.  |
| <b>BUAP</b> | Se considera un curriculum abierto que brinda al estudiante la oportunidad de elegir entre todos los cursos que ofrece la universidad. Permite hacer flexible y versátil la formación de profesionales, evaluando y replanteando programas.   |
| <b>UAEM</b> | La flexibilidad curricular es el dispositivo de la movilidad, modalidad, transferencia y apertura. Representa una oferta educativa en cada programa académico suficientemente amplia y heterogénea que permite al alumno construir su propio camino es decir su propia formación.   |
| <b>UV</b>   | <p>La flexibilidad del modelo implica considerar la incorporación de nuevas experiencias educativas apoyadas en un trabajo eficaz y eficiente por parte de quienes operan los currícula. Considerando un conjunto de estrategias de aprendizaje desde que ingresa el estudiante, durante y hasta su egreso, propiciando una formación integral.</p> <p>Se concibe la aplicación del sistema de créditos, como un sistema de medición de las actividades de aprendizaje, adaptable a una estructura electiva y flexible, es decir cada alumno selecciona su carga académica de acuerdo a sus intereses y disponibilidad de tiempo.</p> |

Fuente. Modelos, planes, programas, propuestas o proyectos de las universidades públicas referidas.

Las IES han caracterizado e incorporado la flexibilidad curricular como un modelo o estructura en torno a la cual reorganizan la formación y las condiciones de desarrollo de los estudiantes. En general, identifican como currículo flexible a una modalidad de organización asociada al grado de diversificación de la oferta de cursos, actividades académicas y de áreas de conocimiento y práctica, así como a la generación de ciertas condiciones de trabajo académico orientadas a satisfacer las demandas e intereses de los estudiantes.

En estas universidades que asumen la propuesta del curriculum flexible se encuentran

aproximaciones que señalan la concepción que tienen de la propuesta. Y en las que se pueden identificar las siguientes similitudes:

- a) El curriculum flexible se concibe como un proyecto en el que se encuentran insertos los planes de estudio; se llaman flexibles por el uso del sistema de créditos, hecho distintivo del proyecto.
- b) Manifiestan como un propósito central que el curriculum flexible favorecerá la movilidad estudiantil.
- c) Los alumnos pueden seleccionar o construir su propio curriculum es decir, deciden el camino sobre su propia formación.
- d) Se requiere del apoyo de un tutor que oriente al alumno en la selección de sus asignaturas.
- e) Hay una tendencia hacia la inter y la multidisciplinariedad.
- f) Permite reorientar y diversificar la oferta académica a través de planes de estudio, innovadores y que son renovados constantemente.

Todas las universidades coincidieron en señalar que el modelo curricular tenía como base el sistema de créditos, el cual mediante su aplicación en los planes de estudio, permitiría incorporar flexibilidad y movilidad tanto a docentes como alumnos, tal parecería que por el sólo hecho de instalar éste sistema se cubriría una parte fundamental para la operación de la flexibilidad y la movilidad académica.

La organización de la estructura curricular se definió por áreas y etapas formativas. En el caso de la BUAP sólo se manejaron dos niveles formativos uno básico, denominado Tronco Común Universitario (TCU) y otro formativo, en el caso de las otras universidades coincidieron en manejar niveles y áreas formativas: Básica, Disciplinaria y Terminal ligeras variantes como el área electiva en la UAEM y de formación libre en el caso de la UV, lo interesante de la organización curricular es que proponía romper con un modelo rígido que solo permitía un trayecto formativo, seriado, imposible de articular con otras carreras, otras facultades u otras universidades nacionales o internacionales.

Las cuatro universidades plantearon como prioritario para la flexibilidad curricular la definición y operación de un sistema de tutorías académicas, que permitiría una atención

diferenciada a los estudiantes. Se capacitaría y formaría a los docentes para realizar esta tarea y se otorgarían apoyos de tiempos específicos y condiciones para desarrollarla. Así en todos los casos la asesoría o tutoría académica tendería a auxiliar al alumno básicamente para trazar su ruta crítica cada semestre dentro del plan de estudios, ayudar en la toma de decisiones respecto a contenidos a cursar conforme interés profesional y carga de créditos. Sin esta parte se corría el riesgo de que los alumnos (sobre todo al inicio de su carrera) por sí solos, no cubrieran las rutas idóneas en su programación de cursos. La flexibilidad curricular por tanto requiere que el alumno siempre cuente con el acompañamiento constante de tutores académicos que estén bien preparados e informados sobre las características generales del plan y de cómo apoyar a los alumnos.

Entre las cuatro instituciones hay similitudes respecto a las estrategias empleadas para la puesta en marcha de la flexibilidad que pueden ser agrupadas en los siguientes rubros:

- Acciones de diagnóstico
- Diseño y socialización de la propuesta
- Rediseño de Planes de estudio
- Actualización docente y formación de tutores.
- Ajustes a la normatividad y la administración escolar.

En cuanto a los ejes fundamentales las universidades coincidieron con respecto a plantear como ejes centrales de los cambios los siguientes:

- Vinculación con el entorno social y productivo.
- Mejoramiento curricular considerando, flexibilidad e interdisciplinariedad.
- Actualización y mejoramiento del personal docente.

Por otro lado, al hacer la revisión de la puesta en marcha del curriculum flexible en cada universidad, encontramos también que se han creado una serie de tensiones, rupturas, alejamientos y nuevos sentidos respecto a la flexibilidad curricular, ciertas diferencias que de alguna manera representan la tendencia del curriculum flexible.

- a) Hay ligeras variaciones en las diferentes etapas de formación de los estudiantes.

- b) No es muy explícita la relación formación-empleo en cada modelo.
- c) Hay diferencias en cuanto al tiempo y el espacio en el que cada IES pública implementó sus reformas.
- d) Las posturas de sus modelos, corresponden a sus propias condiciones culturales, políticas y socioeducativas.
- e) Es diferente la organización académica y administrativa de cada universidad.

La aplicación de la flexibilidad desde el curriculum ha implicado cambios en los modelos administrativos, académicos y curriculares en las IES en México, estos cambios no pueden considerarse técnicos únicamente, en ellos se encuentran formas de redistribución del poder y del control sobre las instituciones, los sujetos y los discursos en la educación, los cuales han conducido a que se generen profundas tensiones.

Es importante reconocer que el curriculum flexible es un proyecto político-educativo, impuesto inicialmente desde la esfera económica al campo educativo, ha subvertido la dinámica en las IES públicas mexicanas, tanto en sus condiciones académicas (reflejadas en sus modelos educativos, su organización curricular y los diferentes papeles que desempeñan los docentes, como tutores y los estudiantes, en la construcción de su propia formación) como en sus condiciones administrativas (infraestructura, normatividad, recursos financieros, administración escolar y la organización administrativa).

Así se encontró que flexibilizar significa desde la perspectiva académica:

- a) Un proceso tendiente a satisfacer necesidades educativas sociales y científicas, que además contribuyen al crecimiento individual y social del sujeto.
- b) Un curriculum abierto que brinda al estudiante oportunidades para elegir entre todos los cursos que ofrece su universidad.
- c) Una forma de organizar los estudios universitarios que ha de permitir la máxima adecuación de éstos a las aptitudes e intereses de los estudiantes, orientados a las demandas del campo profesional y de su entorno social.

Desde la perspectiva administrativa flexibilizar el curriculum significa:

- a) Facilitar el trabajo interdisciplinario y el fortalecimiento de órganos colegiados.
- b) Promover el flujo de interacción y el aprovechamiento de recursos.
- c) Apoyar una gama de posibilidades que ofrece la estructura académica universitaria.

Finalmente se observó que existen elementos base en los diferentes modelos diseñados bajo la lógica de la flexibilidad curricular.

- a) La instrumentación del sistema de créditos.
- b) La organización de las estructuras curriculares en etapas, áreas o niveles de formación.
- c) La eliminación en la seriación entre asignaturas.
- d) El incremento de asignaturas optativas que el alumno puede elegir de acuerdo a sus intereses.
- e) La incorporación de las tutorías académicas y los debidos ajustes a la normatividad para propiciar la movilidad académica de alumnos y docentes.

Es necesario hacer resaltar que los cambios anunciados dependen de las condiciones sociales, económicas e históricas de las diferentes IES y que por tanto el significado de la flexibilidad curricular no es universal, ni constante, ya que en una institución adopta un significado, y en otra uno diferente y que por lo tanto habría que hablar de otras formas de flexibilidad o para decirlo de otra manera, de flexibilidades.

Para finalizar, se considera necesario destacar que al comparar las cuatro universidades, se encontraron elementos coincidentes y divergentes entre los planteamientos esbozados en el discurso educativo. Se reconocieron aspectos generales sobre el curriculum flexible que podrían ser la base para otras universidades que pretendan operar este tipo de propuestas.

# Conclusiones

Durante la presentación de este trabajo se ha observado la complejidad que representa y ha representado el curriculum, desde su complicado nacimiento, su incierto desarrollo, su aparente agonía hasta su incorporación en México en un momento histórico determinado, esto ha permitido comprender que el origen del campo, así como las condiciones de su desarrollo y de su sobrevivencia se han de vincular con la necesidad de asumir su carácter histórico, social, económico, cultural, político y pedagógico.

Se ha rebelado la imposibilidad que representa delimitar el campo del curriculum, ya que se han encontrado una diversidad de miradas, de posturas filosóficas, políticas, económicas, educativas, culturales, etc., que han expresado una variedad de discursos de los diferentes grupos sociales que han intentado proponer o imponer su visión del mundo, su idea de sociedad, de educación y de sujeto social que se imagina se desea o se necesita en unas condiciones históricas determinadas.

El campo del curriculum se ha constituido en un lugar de debate, de construcción y reproducción del conocimiento, de resistencia y de reflexión sobre los graves problemas educativos, además de considerársele un caminar, un transitar, un *curriculum vitae*, un *curriculum vivendi*, una carrera de vida y un particular programa de estudios. Con esto se parte de abordar al curriculum desde una perspectiva amplia, considerando que no hay sólo una teoría del curriculum, sino diversas posturas que buscan diferentes acercamientos y explicaciones sobre este controvertido campo teórico.

Se intentó inscribir el desarrollo del curriculum desde una perspectiva histórica social al establecer relaciones entre curriculum-sociedad-escuela-sujeto, al abordarlo desde la escuela tradicional y su propuesta de sujeto sujetado, la escuela nueva y el sujeto descubierto, la escuela tecnocrática y el sujeto mínimo, eclipsado, la escuela crítica y el retorno al sujeto, la escuela flexible y la posibilidad de un sujeto empoderado o sujetado.

La preocupación por el curriculum se centró en la tendencia que asumiría y las repercusiones que en las IES en México en la década de los noventa tendría y se observó que la tendencia hacia el curriculum flexible fue una constante que representó una diversidad de miradas, de posturas que llevó a identificar diferentes significados del término, ya que para unos podía estar relacionada con una oferta diversa de cursos, para otros significaba la capacidad de los estudiantes de poder escoger el contenido, el momento y los escenarios de sus aprendizajes y para otros podría estar asociada a las reformas de la educación superior en cuanto a la reorganización académica, el rediseño de programas académicos, de los planes de estudio, de la transformación de los modelos de formación tradicional, la redefinición de los tiempos de formación o una mayor asociación a las demandas del entorno laboral, a la implementación del sistema de créditos, etc., es decir a una diversidad de propuestas político-educativas.

La flexibilidad en el curriculum como se pudo constatar inicia en la universidad de Harvard en 1767 con su modelo departamental, su sistema de créditos y su movilidad estudiantil y docente, se extiende lentamente a nivel mundial, con la expansión del nuevo modo de producción dominante: el capitalismo; en América Latina se experimenta en la universidad agraria del Perú en 1958 y el resultado es un intento serio de conceptualizar y llevar a la práctica el curriculum flexible. En el caso de México a partir de 1972, algunas universidades privadas y públicas empiezan a adoptar la flexibilidad curricular (inicialmente con el modelo departamental, adaptándolo a las escuelas y facultades transitando por modelos híbridos) como una de sus reformas principales para su transformación.

El estudio del curriculum flexible se inicia en la década de los setenta, pero es a finales de los ochenta que surge la necesidad de flexibilizar los procesos educativos a la luz de los cambios mundiales que se están presentando en diversos ámbitos como la economía de mercado, la globalización, la innovación, el desarrollo de la tecnología, los cambios vertiginosos en la producción, el trabajo, la educación y el curriculum.

En la década de los noventa resurge el problema de la flexibilidad y aparece en las políticas educativas de México como parte del nuevo enfoque educativo promovido por las agencias internacionales que mayor incidencia han tenido en la educación superior: la OCDE y el

Informe Dearing en 1997, la UNESCO en 1998, el informe Attali en 1998, el Informe Brincall y el BM en 2000. Se concretiza con el proyecto de flexibilidad curricular de la UABC en 1993, y se establece finalmente como una política educativa en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 para la educación superior en México, poniéndose en práctica en las universidades: Autónoma de Baja California (UABC), Autónoma de Ciudad Juárez de Chihuahua (UACJ), Autónoma de Guadalajara (UdeG), Autónoma de Sinaloa (UAS), Autónoma del Estado de Morelos (UAEMOR), Autónoma de Tlaxcala (UAT), la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), la Autónoma del Estado de México (UAEM) entre otras, que poco a poco se han incorporado a esta propuesta de flexibilidad curricular en los procesos de transformación institucional así como en los procesos de formación profesional.

La flexibilidad que asumen las IES puede estar al servicio de unos u otros propósitos o intereses, ya que para algunas instituciones puede significar adaptarse al mercado y hacer más atractiva la permanencia de los estudiantes a uno u otro programa, y para otras significaría poder producir y fomentar una cultura crítica, menos relevante para el mercado y más centrada en la formación de los futuros profesionistas.

Flexibilización que implica una apuesta por renovar o transformar las estructuras sociales, educativas, políticas, culturales, económicas, etc., que posibiliten una formación integral y crítica de los sujetos sociales de la educación, y para que esto se produzca es necesario comenzar por democratizar el poder, reconocer el derecho de voz de los alumnos, de los profesores, y los investigadores y crear instancias inéditas de poder, ligeras, flexibles, incluyentes y dispuestas a una verdadera transformación.

O adoptar una flexibilización que implique supeditarse a los intereses de las grandes corporaciones, los organismos financieros mundiales y a una ideología que intenta destruir conquistas laborales, culturales, económicas, sociales y educativas ganadas.

La rigidez de nuestro sistema educativo ha provocado un cierto malestar entre los sujetos que en él se forman; el cumplimiento en forma seriada de todas las asignaturas de un plan de estudios; el aislamiento de las escuelas y facultades que impide el movimiento del estudiante de una institución a otra, tanto dentro como fuera del país, son pruebas más que

suficientes para demostrar que aún no se ha avanzado lo suficiente en lo que respecta a la flexibilización curricular. Ante la rigidez curricular que aún impera en las IES en México se propone y se impone el curriculum flexible como una alternativa en donde los sujetos de la educación han de asumir con responsabilidad su propia formación recuperando para ello lo disciplinario, lo interdisciplinario y lo transdisciplinario, para lograr una formación profesional universitaria crítica, integral y flexible, que responda no solamente a la economía de mercado y la globalización, sino que atienda las demandas y exigencias de una sociedad más demandante y más participativa en la solución de los graves problemas económicos, políticos, culturales y educativos para lograr finalmente, un sujeto más comprometido en su propia formación.

La puesta en marcha del curriculum flexible en algunas IES en nuestro país a partir de la década de los noventa nos permite apreciar una gama de experiencias que por ser muy recientes nos impide valorarlas en su justa dimensión, ya que aún son muy pocas las investigaciones que se han enfocado al estudio y a la valoración de lo que el curriculum flexible ha propiciado en la formación de los sujetos, en la estructura administrativa, académica, legal, curricular y en la vida cotidiana de las universidades, estas experiencias permiten plantear ¿Hasta qué punto se ha dado respuesta a “la sociedad del conocimiento”? ¿Ha los avances de las tecnologías de la información? ¿Ha la globalización? ¿A la idea de sujeto, sociedad, mundo? ¿Es el curriculum flexible una mejor opción para la formación profesional? o ¿Es una política educativa más, impuesta desde los círculos de poder?

*“Mientras tanto, volviendo al despeñadero al final del viaje, el viajero más viejo volteó y miró incrédulamente a su compañero más joven. ¿Qué te sucede hijo?, preguntó. Ahí no hay un campo del currículum. Todo es un viejo campo de veraneo, hasta donde nuestra vista alcanza a ver. ¡Campo del currículum! Todo ese libro universitario se ha metido en tu cabeza.*

*Bien, ahora estás en casa hijo, puedes hablar normalmente de nuevo. Piensa tus palabras y habla alto y claro. Tendrás mucho de qué hablar”.*

*Joseph Schwab*

## Referencias bibliográficas.

Aguirre S. M. E. et al. (2009). *El nuevo modelo educativo para la universidad veracruzana. Un acercamiento a su diseño y operación*. En BARRÓN, T. C. Coord. (2004) *Currículum y actores. Diversas miradas*. México, CESU-UNAM. No. 97.

ANUIES. (1972). "Acuerdos de Tepic". En Revista de la Educación Superior No. 4 octubre-diciembre. México.

ANUIES. (1991). "Acuerdos y Declaraciones de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior". En Revista de la Educación Superior No. 77, enero-marzo.

Attali, J. (1998). *Pour un modèle européen d'enseignement Supérieur*. <http://www.education.gouv.fr/forum/attali.html>

Barrón, T. C. Coord. (2004). *Currículum y actores. Diversas miradas*. México, CESU-UNAM, Pensamiento Universitario No. 97.

Beltrán, J. (2002). *El MEIF en la UV*. UAM Azcapotzalco. México.

Bellido, M. E. C. (2011). *Análisis de las tendencias en la formación de profesionales de la educación. El caso de la Universidad Autónoma de Baja California*. Tesis de Doctorado en Pedagogía Facultad de Filosofía y Letras UNAM.

Bicecci, M. et al. (1990). *Psicoanálisis y educación*. Filosofía y Letras de la UNAM, México.

Bricall (2000). *Cambios en la Universidad de España*. Informe Universidad 2000. En: <http://revista.iered.org/V1n2/html/jcymg.html>

Canudas, L. F. (1972). "El currículum de estudios de la enseñanza superior". En Revista de la Educación Superior No. 2 abril-junio ANUIES. México.

Carroll, L. (1961). *Alice's adventures in Wonderland*, HOLT, RINEHART and WINSTON, New York, United States of America.

Casarini, R. M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. Trillas, México.

Comenio, J. A. (2008). *Didáctica Magna*. Porrúa, Sepan Cuántos, No 167, México.

- Charters, W.W. (1923). *Curriculum Construction*. Nueva York: Macmillan. Company.
- De Alba, A. et al. (1991). *El campo del curriculum*. Antología. México, CESU, UNAM. Volumen I y II.
- De Alba, A. (1997). *El curriculum universitario. De cara al nuevo milenio*. CESU-UNAM/Plaza y Valdés, S.A de C.V.
- De Alba, A. (2002). *Curriculum. Crisis, mito y perspectivas*. México, CESU-UNAM.
- De Alba, A. (2007). *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México, UNAM-IISUE.
- Díaz Barriga. A. (1985). "La evolución del discurso curricular en México 1970-1982. El caso de la educación superior universitaria". En Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. XV, 2, 1985, México, Centro de Estudios Educativos, A.C.
- Díaz Barriga. A. (1986). "Los orígenes de la problemática curricular", en Seis estudios sobre educación superior, Cuadernos del CESU 4, México, CESU-UNAM.
- Díaz Barriga. A. (1999). "Flexibilización profesional y su impacto en los planes de estudio". Ponencia preparada para el Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Aguascalientes.
- Díaz Barriga. A. (2003). *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, México (COMIE). La Investigación Educativa en México.
- Díaz Barriga. F. (2005). "Desarrollo del currículum e innovación: Modelos e investigación en los noventa". En revista Perfiles educativos. México, v. 27 n. 107.
- Díaz V. M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Colombia, ICFES.
- Escotet, M. A. (1996). *Universidad y devenir. Entre la certeza y la incertidumbre*. Instituto de Estudios y Acción Social. Lugar Editorial Argentina.
- Finder, M. (2004). *Educating America How Ralph W. Tyler Taught America To Teach*. Wesport, Connecticut London. United States of America.
- Follari, R. y E. S. (1980). *Crítica al modelo teórico de la departamentalización*. Ponencia. Simposio sobre alternativas universitarias, México. UAM Azcapotzalco.

Fuentes, M. O. (1972). "El sistema de créditos como instrumento de flexibilidad". En Revista de Educación Superior. ANUIES. Vol. 1, No. 4.

Glazman, N. R. (1983). "Departamentalización". En Revista de la Educación Superior. Vol. XII No. 4 (48) mes oct.-dic. México.

Lugo, V. E. (1995). Ponencia del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Sistemas Curriculares Flexibles: Avances de un estudio comparativo Tesis de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Lugo, V. E. (2003). *Estudio comparativo de modelos curriculares flexibles*. Tesis de Doctorado. México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Martínez, L. L. (2006). *Flexibilización curricular. El caso de la UABC*. UNAM, CESU, UABC, Plaza y Valdés. México.

Meneses, E. (1971). *La organización departamental en las universidades*. Revista del Centro de Estudios Educativos No 3, México.

Modelo Universitario de Flexibilidad Curricular de la Universidad Autónoma de Baja California (1992) UABC. Mexicali.

Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. (2006). UABC, Mexicali. Cuadernos de Planeación y Desarrollo Institucional.

Modelo Universitario Minerva (2007). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. En: ModeloBUAP2007.pdf-Adobe Reader.

Morales, O. (2011). "EL MEIF y los alumnos de humanidades de la Universidad Veracruzana (ago 07-feb 08) *Estudio sobre la congruencia entre los objetivos del Modelo y la opinión que de él tienen los alumnos que se forman bajo sus planes de estudio*. Sociogénesis. Revista Electrónica de Sociología. 5. En <http://www.uv.mx/sociogénesis>.

Nieto C. L. M; Díaz V. M. (2005). "La formación de profesores universitarios para la flexibilidad curricular mediante estrategias virtuales". En: DUART, Joseph M.; LUPIAÑEZ, Francisco (Coord.). Las TIC en la universidad: estrategias y transformación institucional.

- (Monográfico en línea). Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Vol. 2, núm. 1 UOC (fecha de consulta: dd/mm/aa). <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/nieto0405.pdf>
- OCDE. (1997). *Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación*. México. OCDE, París.
- Orozco F. B. (2009). *Curriculum: experiencias y configuraciones conceptuales en México*. UNAM-IISUE, Plaza y Valdés. México.
- Palacios J. G. (1984). *La cuestión escolar, críticas y alternativas*. Barcelona.
- Pansza G. M. y et. al. (1987). *Fundamentación de la Didáctica* Ediciones gernica. México.
- Pedro S. E. y Martínez L. L. (2004). "Hacia la construcción de un Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos". En Revista de la Educación Superior No. 131 ANUIES. México.
- Pedroza, F. R. (2004). *Propuesta de un modelo curricular flexible para mejorar la calidad de la formación profesional*. DEP Cuadernos Para la educación superior. Barcelona.
- Pedroza, F. R. y García B. B. (2005). *Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior*. 1ª. Ed. Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Nacional Autónoma del Estado de Morelos, Miguel Ángel Porrúa. pp.263.
- Pedroza et al. (2008). *Flexibilidad y organización universitaria*. Universidad Autónoma del Estado de México, Miguel Ángel Porrúa.
- Pérez R. R. et al. (2012). *El Sistema Tutorial en la UV: Percepción de tutores, tutorados y coordinadores del ST*. Coordinación del Sistema Institucional de Tutorías. Universidad Veracruzana, México.
- Plan Rector de Desarrollo Institucional UAEM 2001-2005. (2001). Toluca, México.
- Ramos R. E. y Márquez F. L. (2008). *Sistema de créditos y tutorías en la BUAP*. Dir. Electrónica: 148.213.1.36/Documentos/Encuentro/PDF/164.pdf
- Robredo, J. M. (1990). "Un caso de departamentalización en México: La Reforma Académica de la Universidad Iberoamericana". Revista de la Educación Superior No. 74 ANUIES, México.
- Salinas J. (2002). "Modelos flexibles como respuesta de las universidades a la sociedad de la información". En Acción pedagógica, vol. 11, No. 1. Venezuela.

- Sánchez, S. M. (1995). *Modelos académicos*. ANUIES, México.
- Secretaría de Educación Pública (1996) *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México.
- Secretaría de Educación Pública (2001) *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México.
- Secretaría de Educación Pública (2007) *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México
- Serrano B., C. y Chávez M. H. (2004). "Hacia el currículum flexible en la UAEM". En *Ciencia Ergo Sum*.vol. 10, No. 3 Toluca, Estado de México.
- Taba, H. (1976). *Elaboración del currículum. Teoría y práctica*. Troquel, Buenos Aires, Argentina.
- Tyler R. W. (1970). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. The University of Chicago Press, Thirtieth Impression. U. S. A.
- Tyler R. W. (1973). *Principios básicos del currículum*. Troquel, Buenos Aires, Argentina.
- UNESCO. (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, *La educación superior en el siglo XXI, visión y acción*, proyecto de marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior, París.
- Universidad Autónoma del Estado de México. (2000). *Curriculum de la licenciatura en trabajo social*.
- Universidad Veracruzana. (1999). *Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel licenciatura*. Propuesta, Instituto de Investigaciones en Educación, Xalapa UV.
- Universidad Veracruzana. (2000). *Modelo Educativo Integral y Flexible*.
- Vidalon G. C. (1969). *El currículum flexible*. Folleto de divulgación 8, del Centro de Estudios Educativos. Año cinco, tomo cinco. México D. F.
- Zamanillo, E. (1980). "La organización departamental en instituciones de educación superior" En *Revista de la Educación Superior*, No 35, Vol. IX, No 3, ANUIES, México.