



LA FLEXIBILIDAD CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ALGUNAS PERSPECTIVAS PARA SU ANÁLISIS Y EJEMPLOS EN LA EDUCACIÓN AGRONÓMICA

M.C. LUZ MARÍA NIETO CARAVEO
Profesora Investigadora de Tiempo Completo
Coordinadora General de la Agenda Ambiental de la UASLP
Lmnieto@uaslp.mx



Conferencia magistral presentada en la
XXXII Reunión Nacional de Directores de la
Asociación Mexicana de Educación Agrícola Superior (AMEAS)
24 al 26 de Octubre de 2002 en Tuxtla Gutiérrez, Chis. México.

Disponible en Internet en el sitio de la Agenda Ambiental de la UASLP

Texto: <http://ambiental.uaslp.mx/docs/LMNC-PN-0210-FlexCurr.pdf>

Presentación: <http://ambiental.uaslp.mx/docs/LMNC-PP-0210-FlexCurr.pdf>

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	1
1. FLEXIBILIDAD EDUCATIVA.....	2
1.1. ¿Por qué estamos hablando ahora de flexibilidad?.....	2
1.2. ¿A qué se alude con la flexibilidad?.....	4
Una constelación de conceptos	4
Cambio e Innovación:	4
Pertinencia:	5
Flexibilidad:	5
Modelo(s) centrado(s) en aprendizaje y el profesor como facilitador:.....	6
Apertura y movilidad:	6
1.3. ¿Qué significa asumir la flexibilidad?	6
1.4. Tres perspectivas sobre la flexibilidad	8
La perspectiva instrumental:	8
La perspectiva política:.....	8
La perspectiva teórico-conceptual:	9
1.5. Cuatro Ámbitos de la Flexibilidad Educativa	9
La flexibilidad académica	10
La flexibilidad curricular	10
La flexibilidad pedagógica	10
La flexibilidad administrativa	11
2. FLEXIBILIDAD CURRICULAR	11
2.1. Currículum e innovación	11
Hacia un concepto de currículum	11
Cambio e innovación curricular	12
2.2. Procesos curriculares	13
Contextualización.....	14
Estructuración	14
Formación	15
2.3. Currículum flexible - currículum rígido	15
A MANERA DE CONCLUSIÓN	16

PRESENTACIÓN

Estar aquí hoy significa mucho para mí. Agradezco profundamente la invitación del Ing. Guillermo Basante, coordinador *Comité Mexicano de Acreditación Agronómica* (COMEAA) [y Secretario Ejecutivo de AMEAS], así como del Ing. Dr. Jorge Luis Zuart Macías, Director de la Facultad de Ciencias Agronómicas de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Además reconozco el apoyo del Ing. Jaime Valle Méndez, Rector de la UASLP y el estímulo del Director de la Facultad de Agronomía, Ing. Andrés Delgadillo Pasqualli, quienes están muy interesados en impulsar los esfuerzos de reflexión y generación de propuestas sobre la calidad de la educación agrícola superior.

Desde que supe que venía han pasado por mi cabeza muchas cosas. Después de la alegría, siguió la preocupación ¿Qué puedo decir yo sobre **flexibilidad curricular** que no sea posible encontrar en tantos y tantos documentos, declaraciones y propuestas que están a nuestro alcance con sólo buscar en Internet? Sin embargo, cada vez que pensaba en el tema, en el lugar, en la gran oportunidad de asistir a la entrega de la “*Medalla Carlos Maciel Espinosa*” al Ing. Valeriano Robles Galindo, y en la reunión de directores en sí misma, también pensaba que veinte años de relación con la educación agrícola superior en México no podían pasar así nada más, sin dejarme algo que opinar. Dicen que a estas alturas del partido ya no me conviene hacer cuentas con los años, pero creo que es la única manera de explicar el enfoque de esta conferencia.

No es la primera ocasión que vengo a Tuxtla Gutiérrez, específicamente a la UNACH, particularmente a una reunión de directores de AMEAS, a exponer mis puntos de vista sobre currículum. La primera ocasión fue en la “XVI Reunión Nacional de Directores de AMEAS, organizada en julio de 1986, donde contribuí a presentar una “*Propuesta Metodológica para el Análisis de la Formación del Profesional en Ciencias Agropecuarias*”¹. En aquellos tiempos yo tenía escasos 4 años participando en estas reuniones gracias a la confianza que el Ing. Valeriano demostró tener en un par de jóvenes, agrónomo y agrónoma potosinos, profesores ambos de la UASLP, que un día llegamos a AMEAS -bastante perdidos y desorientados en el DF- para solicitar información sobre metodologías de planeación curricular y definición de perfiles profesionales en educación agrícola. La respuesta que recibimos del Lic. Edgardo Segura fue “Sería bueno tener alguna. ¿Por qué no se ponen a diseñarla?”

Así que el currículum y la educación agrícola superior (EAS) pasaron a ser uno de mis temas de trabajo. Sobre ellos fue mi tesis de maestría y más adelante la de doctorado, ésta última también orientada hacia la cuestión ambiental. A lo largo de estos años e independientemente de los vericuetos existenciales y académicos en que me he metido, jamás he dejado de tener un pie en la educación agrícola superior a través de AMEAS, del Comité de Ciencias Agropecuarias de los CIEES y de las instituciones que me han abierto sus puertas para participar en algún evento académico².

¹ Nieto Caraveo L.M. y G. Hernández D. (1986) **Propuesta Metodológica para el Análisis de la Formación del Profesional en Ciencias Agropecuarias**, Dirección de Difusión Cultural, Universidad Autónoma de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Chis., México, 79p.

² Principalmente me refiero a: Departamento de Agricultura de la UNISON; Facultad de Zootecnia, Facultad de Ciencias Agrotecnológicas y Facultad de Agricultura de la UACHihuahua; Facultad de Agricultura, Universidad Autónoma de Nayarit;

Desde esa perspectiva es que espero aportar algunos elementos de reflexión al trabajo que ustedes realizarán en esta reunión y también a la discusión general sobre estos temas en la UASLP³ y en México.

1. FLEXIBILIDAD EDUCATIVA⁴

1.1. ¿POR QUÉ ESTAMOS HABLANDO AHORA DE FLEXIBILIDAD?

La noción de flexibilidad de la educación superior adquiere fuerza reciente en México a partir de las políticas educativas nacionales. Los dos referentes básicos, por sus repercusiones en los mecanismos actuales de financiamiento, planeación y evaluación, son “*La Educación Superior en el Siglo XXI*”⁵ de la ANUIES y el “*Programa Nacional de Educación Superior 2000-2006*”⁶. La flexibilidad aparece en las políticas e instrumentos nacionales como una de las características fundamentales del *Nuevo Enfoque Educativo*.

Por ejemplo, el Subprograma de Educación Superior señala que⁷:

"El objetivo principal de este subprograma es impulsar el desarrollo con equidad de un sistema de educación superior de buena calidad que responda con oportunidad a las demandas sociales y económicas del país, y obtenga mejores niveles de certidumbre, confianza y satisfacción con sus resultados.

También pretende contribuir a la transformación del actual **sistema de educación superior cerrado, en uno abierto, flexible, innovador y dinámico**, que se caracterice por la intensa colaboración interinstitucional, por la operación de redes para el trabajo académico de alcance estatal, regional, nacional e internacional, por la movilidad de profesores y alumnos, y por la búsqueda permanente de nuevas formas de enseñanza-aprendizaje.

Para mejorar la calidad de los programas educativos es necesario continuar con el proceso de superación académica de los profesores que los imparten, actualizar los contenidos y desarrollar **enfoques educativos flexibles** centrados en el aprendizaje que desarrollen en los estudiantes habilidades para aprender a lo largo de la vida. Para ello se fortalecerán los programas de formación y actualización de profesores, se apoyará la actualización de los planes y programas de estudio, la capacitación de los profesores en los nuevos enfoques y el desarrollo en las instituciones de ambientes de aprendizaje que faciliten el acceso al conocimiento."

Instituto de Ciencias Agropecuarias, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; Facultad de Agrobiología "Presidente Juárez", Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Mich.

³ Parte del texto presentado aquí se publicó en: Nieto-Caraveo, L.M. (2002) **La flexibilidad en la educación superior. Algunas perspectivas para su análisis** (versión ampliada), en: Pulso, Diario de San Luis Sección Ideas, Pág. 4a del jueves 17 de octubre de 2002. Disponible en: URL: <http://ambiental.uaslp.mx/docs/LMNC-AP021017.pdf>

⁴ Las secciones 1.1 y 1.2 fueron tomadas parcialmente y adaptadas del **Manual para la Elaboración del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional 2000-2006** (Versión 2002) de la UASLP, que elaboramos en la Comisión Institucional de Planeación en mayo de 2002.

⁵ **ANUIES (2000)** La Educación Superior en el Siglo XXI. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones Afines, México. Disponible en: <http://web.anui.es.mx/21/>

⁶ **SEP (2001)** Programa Nacional de Educación Superior 2000-2006, Secretaría de Educación Pública, México. Disponible en: <http://www.sep.gob.mx/wb/distribuidor.jsp?seccion=2734>

⁷ El énfasis con negritas es mío.

El objetivo estratégico *Educación Superior de Buena Calidad*, delinea con más precisión las políticas que orientan la búsqueda del nuevo modelo:

“Estas políticas buscan mejorar la calidad del sistema de educación superior y de los programas educativos que en él se ofrecen; se complementan con las correspondientes al objetivo estratégico de ampliación de la cobertura con equidad.

Se promoverá una educación superior de buena calidad que forme profesionistas, especialistas y profesores-investigadores capaces de aplicar, innovar y transmitir conocimientos actuales, académicamente pertinentes y socialmente relevantes en las distintas áreas y disciplinas. Ello implica la actualización continua de los planes y programas de estudio, la **flexibilización** del currículo, la superación académica constante de los profesores y el reforzamiento de las capacidades de generación, aplicación y transmisión del conocimiento, y de vinculación de las instituciones de educación superior.

Se fomentará que la actividad educativa en las instituciones esté centrada en el aprendizaje efectivo de los estudiantes y en el desarrollo de su capacidad de aprender a lo largo de la vida.

Se promoverá que los programas educativos hagan énfasis en aspectos formativos, con particular atención en los valores, el desarrollo social y humano, la diversidad cultural, y el cuidado del medio ambiente; que promuevan el aprendizaje efectivo, el trabajo en grupo, la formación de mujeres y hombres con iniciativa y el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes de acuerdo con sus necesidades específicas de formación; asimismo se buscará que los programas educativos articulen a sus objetivos el servicio social.

Se promoverá la cooperación internacional para coadyuvar al desarrollo de las instituciones de este tipo educativo.

Se impulsará el desarrollo y consolidación de las instituciones públicas de educación superior.

Se fomentarán los procesos de autoevaluación institucional y de evaluación externa, y se alentará la acreditación de programas educativos con el fin de propiciar la mejora continua y el aseguramiento de su calidad.”

Sin embargo, la búsqueda de la **flexibilidad, la innovación y la calidad** en la educación superior no es exclusiva de México. Se trata de un movimiento impulsado por agencias internacionales entre las que destacan la UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial, como puede constatarse en los siguientes documentos que son sólo una muestra de la intensa producción intelectual orientada hacia este tema:

- *Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción; y Plan de Acción para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, ambos de la UNESCO⁸.

⁸ UNESCO (1998) **World Conference on Higher Education Higher Education in the Twenty-first Century. Vision and Action**. UNESCO, Paris, 5–9 October 1998, Volume I, Final Report. Disponible en: <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/presentation.htm>; UNESCO (1998) **Plan de Acción para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe**. CRESALC/CRES/PLAN/98 h, Caracas, 31 de marzo 1998. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001138/113869so.pdf>

- *Flexibilidad Sostenible: Un estudio prospectivo sobre Trabajo, Familia y Sociedad en la Era de la Información; Making the curriculum work; e Innovación en las escuelas*, de la OCDE⁹.
- *Educación Superior en los Países en Desarrollo: Peligros y Promesas, Grupo Especial en Educación Superior y Sociedad del Banco Mundial*¹⁰.

1.2. ¿A QUÉ SE ALUDE CON LA FLEXIBILIDAD?

Una constelación de conceptos

A partir de una revisión rápida y general de las propuestas de las agencias mencionadas y de los documentos citados, así como otros que pueden verse en la bibliografía, es posible detectar **varias nociones clave** que aparecen ligadas al llamado **Nuevo Enfoque Educativo**: cambio, innovación, pertinencia, flexibilidad, profesor facilitador, modelo basado en el aprendizaje y en el estudiante. Estas nociones se describen someramente en los siguientes apartados.

Por ahora es necesario aclarar que dichas nociones aparecen estrechamente relacionadas entre sí, y en ocasiones es difícil diferenciarlas por la forma como se usan. Podríamos decir que, más que un marco conceptual claramente acotado, nos encontramos frente a una **constelación** de conceptos que aparecen en los discursos de la educación deseable para el siglo XXI, girando entre sí, enmarcándose unos a otros o confundándose entre sí.

El desafío actual de las instituciones de educación superior interesadas en responder a estas nociones y obtener recursos económicos, consiste construirlas conceptualmente, concretarlas en las prácticas educativas y traducirlas en indicadores que permitan evaluar el grado en que se avanza hacia su logro¹¹.

Cambio e Innovación:

La insistencia en la innovación y el cambio que se advierte en los documentos consultados parte de una **autocrítica** en el sentido de que la educación que se está ofreciendo en las IES no está dando los resultados que se esperarían para los recursos que se invierten en ella¹². Se plantea entonces la necesidad de cambiar, pero no se trata de un cambio cualquiera, sino de un cambio hacia la innovación, es decir, hacia la

⁹ OCDE (1997) **Sustainable Flexibility. A Prospective Study on Work, Family and Society in the Information Age**, Organisation for Economic Cooperation and Development, OCDE/GD(97)48, Paris, 98p. Disponible en: <http://www.oecd.org/> (usar función de búsqueda); OCDE (1998) **Making the curriculum work**, CERI-OCDE, Paris, 123 p. Disponible en: <http://www.mszs.si/eurydice/pub/oecd/kurikulum.pdf>; OCDE (1999) **Innovating schools**. CERI-OCDE, Paris, 135 p. Disponible en: <http://cdnet.stic.gov.tw/ebooks/OECD/14.pdf>

¹⁰ GEES-WB (2000) **Educación Superior en los Países en Desarrollo: Peligros y Promesas**, Grupo Especial en Educación Superior y Sociedad. The World Bank. Disponible en: <http://www1.worldbank.org/education/tertiary/bm.pdf>

¹¹ Ver términos de la convocatoria para presentación de los proyectos de financiamiento extraordinario a la educación superior en México (vía fondos diversos como FOMES; FIUPEA, PRONAD y FAM) en: http://sesic.sep.gob.mx/nuevo_sesic/Sesic/pifis/pifi.htm

¹² Arredondo Álvarez (s/f) **Políticas de Flexibilidad Curricular en Educación Superior**, disponible en: <http://rectoria.uat.edu.mx/planeacion/docum1.htm>. En ese mismo sitio pueden encontrarse otros documentos similares.

exploración de caminos no conocidos, de metodologías no experimentadas antes, y de enfoques cuyos resultados todavía son inciertos.

Pertinencia:

Se refiere al grado de **utilidad, oportunidad y eficacia** con que los resultados de un programa educativo impactan a la sociedad en un sentido amplio, o bien a sectores específicos dependiendo del tipo de resultados de que se trate. Cuando se habla de planes de estudio, la pertinencia generalmente se asocia con el grado de **actualidad** que tienen los objetivos, contenidos y estrategias en función de las tendencias del contexto; en el caso de la formación profesional, esto se relaciona directamente con la inserción del egresado en los espacios ocupacionales. Un primer tipo de análisis se hace en función de si el egresado logra o no insertarse en el mercado de trabajo, y si lo hace a través de la obtención de empleo o de la generación de su propio espacio. Esta información puede obtenerse en el corto plazo a través de los estudios de seguimiento de egresados. En un segundo nivel, la pertinencia tendría que ver también con cuestiones cualitativas, es decir, con el papel que desempeñan los egresados en la sociedad en función de las tendencias detectadas, cuestión que en general sólo puede saberse en el mediano y largo plazo.

Flexibilidad:

En los documentos revisados, el adjetivo “flexible” aparece asociado casi a cualquier sustantivo que tenga que ver con la educación: currículum, enseñanza, horarios, cargas, planes de estudio, experiencias, metodologías, evaluación, sistema, etc. Aunque el número de materias **optativas** es uno de los indicadores que se suelen asociar¹³ con más frecuencia al criterio de flexibilidad, resulta claro que:

- la flexibilidad no se refiere sólo a la flexibilidad curricular,
- la flexibilidad curricular no se refiere sólo a materias optativas.

La **flexibilidad en general** se justifica en función de los nuevos requerimientos de la vida profesional-laboral y ciudadana del egresado, pues lo que se busca es un egresado flexible. Para ellos se habla de privilegiar la formación en temas básicos que permitan al egresado **adaptarse** a las necesidades diversas del mundo laboral o que le permitan continuar el aprendizaje durante toda la vida.

En el ámbito de lo **curricular**, se marca la necesidad de tener planes de estudio con pocas seriaciones y obstáculos, así como opciones terminales y salidas laterales que permitan a los estudiantes atender sus intereses personales. Los documentos de la UNESCO y la OCDE asocian la flexibilidad con los currículos **integrados** e interdisciplinarios que han abandonado los esquemas enciclopedistas. También se entiende como los mecanismos que permiten al currículum su continua actualización y adaptación a una sociedad de cambios acelerados en sus necesidades y problemas. En la segunda parte de este texto se profundizará en estos conceptos.

¹³ Ver el conjunto de indicadores propuestos por la SESIC, en la convocatoria mencionada antes.

En cuanto al **aprendizaje**, la flexibilidad se relaciona con la adopción de metodologías de aprendizaje, enseñanza y evaluación que ya no se basen en las premisas del aprendizaje acumulativo y pasivo. En este nivel la flexibilidad se describe en el siguiente apartado.

Cuando la flexibilidad se refiere al **sistema educativo**, entonces aparecen los conceptos de apertura, movilidad y salidas laterales que veremos más adelante.

Modelo(s) centrado(s) en aprendizaje y el profesor como facilitador:

Estrechamente ligado con lo anterior aparece el **cuestionamiento** a las formas “tradicionales” de enseñanza que parten de la premisa de que los estudiantes aprenden básicamente escuchando a los profesores, tomando apuntes, y mirando demostraciones “prácticas”, es decir, pasivamente. En general se reconoce que ese modelo “conductista” no funciona, y genera personas pasivas, acríticas y sin creatividad. Las principales características del modelo –o deberíamos decir “modelos”- centrado en el aprendizaje y basados en el desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos –aprender a aprender- consisten en enfatizar **las experiencias de los estudiantes** e incrementar el control que estos tienen sobre su propia formación¹⁴. Además continuamente se alude a los otros tres pilares de la educación planteados por UNESCO: aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir¹⁵. Se insiste en los nuevos roles del profesor, las nuevas formas de evaluación así como las nuevas tecnologías y ambientes de aprendizaje. Obviamente la gama de teorías psicológicas, enfoques didácticos, tecnologías y metodologías de enseñanza y aprendizaje que pueden abarcar estos modelos alternativos son imposibles de describir aquí.

Apertura y movilidad:

La apertura es una nueva forma de relacionar la educación superior con la sociedad. La apertura incluye la movilidad, pero también la transferencia de créditos entre sistemas y modalidades de enseñanza, la enseñanza por módulos o ciclos en diferentes épocas de la vida, y muchas otras opciones. Se refiere también a la apertura a la sociedad bajo esquemas de rendición de cuentas. Por movilidad se entiende la posibilidad de que los estudiantes y los profesores puedan circular a través del sistema de educación superior. La movilidad incluye el intercambio nacional e internacional, pero no puede reducirse a él.

1.3. ¿QUÉ SIGNIFICA ASUMIR LA FLEXIBILIDAD?

Cuando leo o escucho algo sobre las nociones descritas, principalmente sobre la flexibilidad, no puedo dejar de recordar mis primeras lecturas de Basil Bernstein¹⁶, allá por finales de los 80's. En aquel entonces me impactó mucho darme cuenta de las consecuencias sociales e ideológicas de las formas de clasificación y enmarcamiento

¹⁴ Nieto-Caraveo L.M. (1994) **Educación Superior: Futuro, Contexto Internacional y Alternativas para la Docencia**, Serie Materiales de Apoyo a la Evaluación Educativa, No. 16, CIEES, ANUIES-SEP-CONPES, México. Disponible en Internet en: <http://www.ciees.edu.mx/publicaciones/publicaciones.htm>

¹⁵ Delors, Jacques, **La educación encierra un tesoro**, México: Ediciones UNESCO, Correo de la UNESCO, 1996, 302p

¹⁶ Bernstein (1994) **La estructura del discurso pedagógico**, Ed. Morata, Madrid, 236p

(regulación y control) que transmiten los sistemas escolares, a través de sus programas, planes de estudio, materiales y libros de texto, etc. No se trata sólo de los contenidos explícitos, sino de la forma como éstos se **organizan y distribuyen**. Según recuerdo, la educación funciona como estructura reproductora de las clasificaciones que estructuran nuestra sociedad, como son la división del trabajo, las clases sociales y muchos otros criterios de exclusión y diferenciación (raza, religión, género, etc.).

Las lecturas de Bernstein y de otros autores, así como la constatación en la práctica de las consecuencias de la organización fragmentada, rígida y desarticulada del currículum, me llevaron a inclinar mis preferencias hacia los currículos integrados, hacia las formas de enseñanza que privilegian el aprendizaje activo y real de los estudiantes, y hacia las formas de gestión basadas en procesos deliberativos y colegiados. El exceso de **clasificación** de los contenidos curriculares hace prácticamente imposible que los estudiantes de nivel técnico y profesional adquieran habilidades complejas de contextualización, problematización y articulación de ideas, habilidades imprescindibles en el campo laboral. El exceso de **regulación y control** produce muchas personas pasivas, reacias a la innovación y temerosas de cambios en su entorno inmediato. Sin embargo, no se trata de un problema sólo “cuantitativo”, pues la formas como se clasifican y regulan los contenidos de la educación también representa una cierta manera de reproducir la sociedad bajo condiciones sociales e históricas determinadas.

Ahora bien, nada de esto es nuevo. Problemas como los señalados se han reconocido desde hace décadas, y también se han planteado alternativas bajo discursos como el de la interdisciplinariedad, la enseñanza modular, la enseñanza departamental, etc. Concretamente en la educación agrícola superior: si repasamos la propuesta que presenté aquí en 1986, o la que presenté en Mexicali en 1995, o si revisamos las memorias de aquellas reuniones nacionales sobre la enseñanza de las ciencias del suelo, de los pastizales, de la administración, etc. que se organizaron en la primera mitad de los 80's, veremos que las preocupaciones básicas siguen siendo muy parecidas aunque quizás se expresen con palabras un poco distintas.

Así, a lo largo de todos estos años, cuando he participado en procesos de cambio curricular, frecuentemente ha surgido la pregunta de “*si ya se sabe todo esto, por qué no se hace nada para cambiarlo*”. Me preguntan si los profesores se resisten o me piden identificar los “*malos de la película*”. Yo suelo responder que sí hay alternativas, que sí hay iniciativas, que sí hay muchos profesores dispuestos, que ha habido interesantes proyectos innovadores en México, en instituciones públicas y privadas -insuficientes, por cierto-. Pero también les respondo que las fuerzas en juego van mucho más allá de la voluntad de las personas, o de las grandes innovaciones institucionales. Incluyen factores estructurales muy fuertes y difíciles de cambiar, que están basados en creencias, paradigmas e intereses ampliamente arraigados o muy poderosos por razones culturales, políticas o económicas, factores que podemos ubicar tanto “dentro” como “fuera” de nuestras IES.

Por tanto, **asumir la flexibilidad educativa en toda su amplitud teórico/conceptual, política e instrumental, significa debilitar los principios de clasificación y enmarcamiento con que operan las tareas educativas, es decir, significa reconstruir los ámbitos de libertad, responsabilidad, confianza y autonomía con que**

funcionamos. En síntesis significa modificar la distribución y formas de ejercicio del poder en nuestras instituciones.

1.4. TRES PERSPECTIVAS SOBRE LA FLEXIBILIDAD

Dadas las implicaciones descritas, creo que queda clara la importancia de ir un poco más allá de la retórica de plausibilidad con que se nos presentan las nociones de cambio, innovación, pertinencia, flexibilidad, etc.. Creo que hay muchas perspectivas para realizar un análisis más a fondo, pero por ahora sólo me referiré a tres que ya anuncié. Las tres son insuficientes por sí mismas, pero considero que son necesarias para generar propuestas:

La perspectiva instrumental:

La pregunta sobre el “cómo concretar la flexibilidad” es muy necesaria, pero a veces parece que es la única que es importante responder. Muchos documentos sobre flexibilidad están escritos para convencernos de lo fácil y sencillo que es comenzar, como si bastara con poner en práctica ideas muy concretas que ya han funcionado en otros lugares. He visto propuestas que darían risa si no fuera por lo peligrosas que son dado el ritmo a que se expanden (recuerdo específicamente la idea de agregar materias optativas a un currículum que sigue siendo esencialmente rígido, con estilos de enseñanza tradicionales y aparatos administrativos idénticos a los de siempre). Por otra parte, con frecuencia me encuentro ante profesores y autoridades que esperan encontrar respuestas tipo “receta de cocina” sobre “cómo implementar la flexibilidad”. Sin embargo, esto es imposible, pues cada situación particular requiere un análisis de diferentes alternativas. La flexibilidad educativa se puede construir en nuestras instituciones a través de proyectos de innovación propios y no simplemente imitando lo que parece funcionar en otros momentos y espacios. Para esto se necesita generar una cultura investigación y de intervención a través de proyectos que incluyan marcos de referencia, mecanismos de evaluación, recursos informáticos y de todo tipo para apoyar estas iniciativas en nuestro contexto¹⁷.

La perspectiva política:

Esta es una perspectiva que por lo general aparece oculta o invisible, no porque no exista, sino porque no se le reconoce explícitamente. Suele estar implícita en los abundantes textos exhortativos que se producen para convencernos de las ventajas de la flexibilidad, pero sin analizar sus consecuencias. La flexibilidad educativa afecta nuestros reglamentos, criterios de evaluación y acreditación, procedimientos de registro escolar, distribución de horarios, condiciones y costumbres de trabajo, criterios de selección y organización de contenidos, tareas que estamos dispuestos a realizar como profesores, condiciones de estudio de los alumnos, competencias requeridas en los campos laborales, exigencias de reconocimiento y certificación

¹⁷ Con pocos ejemplos basta para ilustrar cómo en otros países se apoyan proyectos locales de esta naturaleza. El apoyo suele incluir financiamiento específico, asesoría experta, grandes abanicos de ideas, impulso a la creatividad, etc.:

Flexible Learning (Australia): <http://www.flexiblelearning.net.au/>

Center for Flexible Learning (Australia): <http://www.cfl.mq.edu.au/>

Flex-Vet Project: <http://projects.edte.utwente.nl/CRC/FLEX-VET/index.html>

profesional, paradigmas dominantes en los campos científicos y disciplinarios, presupuestos asignados¹⁸, etc. Es decir, factores que tienen que ver con la distribución del poder y el control en una institución, y entre las diversas instituciones, espacios y agencias relacionadas con la educación y la dinámica de los campos profesionales de nuestros egresados. Los modelos curriculares o pedagógicos “idealizados” que no toman en cuenta tales factores, suelen quedarse a nivel de retórica, justificando simulaciones. Así, cuando se oculta la perspectiva política, nos encontramos frente a propuestas voluntaristas, ingenuas o simuladoras, y con muy pocas posibilidades de prosperar en la realidad y beneficiar a nuestros estudiantes.

La perspectiva teórico-conceptual:

En los espacios académicos debería sobrar una justificación del por qué necesitamos tener un mínimo de claridad sobre la perspectiva teórico-conceptual de nuestras ideas, en este caso, sobre la flexibilidad curricular. Sin embargo, cuando se trata de las disciplinas y campos de conocimiento que tienen que ver con la educación, sorprendería saber la cantidad de decisiones que se toman prácticamente a ciegas en las instituciones educativas. No digo que estén equivocadas siempre. Sólo digo que se toman a ciegas, por costumbre o por así convenir a propósitos específicos. ¿En qué momento y contexto histórico surge el discurso de la flexibilidad? ¿Qué tendencias o corrientes existen a su interior? ¿A qué propósitos obedece o a que acontecimientos reacciona? ¿Qué conceptos ha desarrollado? ¿En qué ámbitos de aplica? ¿Con qué alcances y con qué limitaciones? ¿Qué relación tiene con las nociones calidad y excelencia en educación? ¿Bajo qué modalidades se puede concretar? La falta de un marco teórico-conceptual nos lleva a propuestas improvisadas, triviales o que en el mejor de los casos descubren el hilo negro. La existencia de un marco conceptual nos amplía la mirada y nos permite comprender mejor las características que deben reunir las propuestas que necesitamos en nuestro contexto particular. Además, nos proporciona la forma de evaluar las experiencias de innovación para retomar sus avances.

1.5. CUATRO ÁMBITOS DE LA FLEXIBILIDAD EDUCATIVA

Otra manera de ver la flexibilidad educativa es por los ámbitos que abarca. Mario Díaz-Villa nos describe en una forma clara y sistemática estos ámbitos en un excelente libro que está disponible completo en Internet¹⁹. Los cuatro ámbitos, nos aclara, se encuentran estrechamente relacionados entre sí, pero también tiene cada uno cierta especificidad. Yo agregaría que cada uno puede verse desde las perspectivas que sugiero, es decir, en cada uno hay componentes instrumentales, políticos y conceptuales que es necesario analizar. El libro de Díaz-Villa enfatiza los aspectos instrumentales, aunque no ignora los otros dos.

¹⁸ Palmer S. (2001) **Engineering flexible teaching and learning in engineering education**. European Journal in Engineering Education, Vol. 26, No. 1, pp. 1-13.

¹⁹ Díaz-Villa M. (2002) **Flexibilidad y Educación Superior en Colombia**. Instituto Colombiano para el Fomento y Desarrollo de la Educación Superior, Colombia, 217p. Disponible en: http://www.icfes.gov.co/es/fomento/qcfom/pub/p_publica.htm

A continuación explico cada uno de los ámbitos de la flexibilidad educativa y anoto algunos ejemplos para el caso de la educación agronómica en México.

La flexibilidad académica

Se refiere al grado de apertura de las formas de organización y formas de relación de las unidades académicas, nomenclatura organizativa, unidades mayores, unidades menores, mecanismos de comunicación y coordinación entre ellas, etc. Un ejemplo puede verse en las implicaciones de la organización de los campos profesionales en nuestras universidades, o a la manera como dividimos los campos de conocimiento dentro de las escuelas, facultades o departamentos de agronomía. En general las escuelas de agronomía que se ubican dentro de universidades públicas suelen estar muy aisladas del resto de las entidades académicas de la misma institución. En general hay poca comunicación académica, intercambio de cursos, movilidad de profesores y estudiantes, etc. No conozco bien el sistema de institutos tecnológicos agropecuarios, pero tengo la impresión de que algo similar ocurre entre ellos y el resto del sistema de educación tecnológica. Esto nos habla de la poca flexibilidad académica que tenemos en la educación agrícola superior.

La flexibilidad curricular

Incluye las formas de organización de los currículos, las estructuras, áreas, asignaturas, componentes, ciclos o núcleos curriculares, etc. según sea la manera de clasificar y organizar los contenidos. En la segunda sección de este artículo continuaré con esto, por tratarse del tema principal.

La flexibilidad pedagógica

Se refiere al grado de plasticidad y diversidad de las formas de relación enseñanza-aprendizaje en una institución escolar o en una tradición académico-profesional específica. Incluye la forma como se organiza el aprendizaje, los roles que asumen los profesores y estudiantes, los apoyos con que cuentan, las formas de evaluación y calificación, los materiales y medios disponibles, los espacios clásicos de formación, etc. etc. En las instituciones de educación agrícola superior que me ha tocado conocer, las relaciones pedagógicas siguen siendo rígidas. Esto tiene que ver con las tradiciones de la enseñanza agronómica que venimos cargando desde finales del siglo XIX y a lo largo de todo el siglo XX. Pensamos que el aprendizaje se da por acumulación, y por lo tanto la memorización de información se constituye en el principal objetivo a alcanzar. Los temas relacionados con asuntos aplicados (tales como la edafología, la entomología, los sistemas de producción, etc.) se evalúan con los mismos mecanismos de calificación que los temas básicos.

El Marco de Referencia para la Evaluación del Comité de Ciencias Agropecuarias²⁰, señala, por ejemplo, problemas como los siguientes:

“suele suceder que la enseñanza es excesivamente informativa, superficial y desligada de la realidad productiva. Los métodos de enseñanza poco participativos

²⁰ CCA-CIEES (2001) **Marco de Referencia para la Evaluación**, Comité de Ciencias Agropecuarias, 4a. Versión, CIEES, SEP-ANUIES-CONPES, México, 2001. En: http://www.ciees.edu.mx/publicaciones/marcos_referencia/marcos_referencia.htm

limitan el desarrollo de la creatividad, el sentido de responsabilidad y el compromiso social de los estudiantes, y ofrecen pocas experiencias de aprendizaje sobre los problemas reales de los productores.” (p. 61)

Podríamos poner muchos ejemplos más de esta rigidez, y de la forma como los profesores hacemos más difícil el aprendizaje²¹, pero por ahora es suficiente.

La flexibilidad administrativa

Es el conjunto de procedimientos, normas y estilos de planeación, evaluación y gestión de todo lo anterior. Incluye desde los reglamentos que tienen que ver con los nombramientos de los profesores y las actividades deseables

2. FLEXIBILIDAD CURRICULAR

2.1. CURRÍCULUM E INNOVACIÓN

Hacia un concepto de currículum

Un currículum puede abordarse a través de un problema muy concreto, por ejemplo de selección de contenidos, para, de pronto, poner en evidencia factores ideológicos subyacentes a ese problema o bien, limitaciones estructurales para su solución. Los equipos encargados de hacer evaluaciones o reestructuraciones curriculares, al descubrir esto, a menudo se encuentran ante la necesidad de fijar su postura o de tomar decisiones cuyas premisas, implicaciones y consecuencias pocas veces quedan claras. Las discusiones sobre el papel de la formación profesional (instrucción vs. educación, capacitación vs. formación, estratificación vs. movilidad social etc.), sobre los usuarios de ella (egresados, empleadores, sociedad), sobre las mejores formas de organizar el currículum (materias, talleres, rigidez, flexibilidad), por ejemplo, parten de creencias que se han interiorizado como verdades, a las que se llega por sentido común o porque se cree o se argumenta que han sido «científicamente» demostradas. Estos equipos pronto descubren que sus discusiones y decisiones afectan intereses y compromisos muy diversos; pero pocas veces queda claro el origen de muchas de las “verdades” evidentes de las que parten. En muchos casos sus puntos de vista incorporan elementos que parten de conocimientos generados por las ciencias sociales o naturales, ampliamente difundidos y asumidos tal cual, sin tomar en cuenta los contextos en que se produjeron y muchas veces obsoletos. Pero además existe el problema de que frecuentemente lo “planeado” no se lleva a cabo, o bien, “aparecen” aprendizajes resultantes que no estaban previstos explícitamente.

Todo esto tiene que ver con el hecho de que el currículum no puede entenderse sólo como un asunto técnico, ni mucho menos sólo de planeación. En el campo de las teorías educativas con frecuencia nos encontramos con debates sobre el currículum planeado vs. el currículum real, o el currículum explícito vs. el currículum oculto.

²¹ Nieto-Caraveo, L.M. (2001) **De lo fácil a lo difícil: La metáfora del profesor facilitador**, en: Pulso, Diario de San Luis, Sección Ideas, Pág. 4a jueves 30 de agosto de 2001, disponible en: <http://ambiental.uaslp.mx/docs/LMNC-AP010830.pdf>

Aquí retomaré un concepto de currículum que ya he trabajado antes y que va más allá de lo técnico. Se concibe el currículum como un conjunto de procesos de construcción social²² que tiene que ver con la selección de contenidos, pero también con los actores que deciden quien debe aprender esos contenidos, los motivos y margen de acción que tienen para esa decisión, los ámbitos institucionales en que esto ocurre, los factores que los afectan, los momentos en que todo eso se lleva a cabo y los mecanismos de negociación, decisión y traducción que permean a todo lo anterior. Así, el currículum es un espacio social en que se construye un proyecto educativo específico y multideterminado.

El currículum es una selección cultural que tiene una dimensión prescriptiva, porque:

- a) Unos deciden sobre lo que otros aprenden,
- b) Hay prácticas que se institucionalizan tácitamente (costumbre)
- c) Hay prácticas que se institucionalizan formalmente (normatividad)

pero también tiene una dimensión “propositiva”, porque la selección...

- a) Es traducida o moldeada por agentes
- b) Se materializa en interacciones cotidianas
- c) Permite prácticas alternativas
- d) Es un espacio la construcción colectiva de proyectos educativos

Cambio e innovación curricular

Desde esta perspectiva, no es lo mismo “cambio” que “innovación” curricular. El currículum siempre cambia porque siempre hay agentes que re-contextualizan, estructuran y enseñan contenidos. El problema es ¿Hacia dónde cambia un currículum? ¿Cambia hacia donde se espera o desea que cambie? O dicho de otra manera Suponiendo que ya estuviera muy claro “en el papel”: ¿Un currículum se dirigirá hacia la innovación si la institución no genera una cultura *ad hoc*?

Básicamente hay dos enfoques con los que se puede asumir la tarea de diseño curricular: pragmático (producir un documento) o comprensivo (generar una dinámica continua). No se trata de dos enfoques excluyentes, así que es importante que el equipo se detenga un poco a clarificar en qué medida su aproximación va más en un sentido que en otro. Una aproximación pragmática puede ser necesaria si el equipo está emplazado en tiempo y recursos para producir o formalizar un cambio curricular evidente desde el punto de vista institucional. Una aproximación de corte comprensivo es la mejor para mantener vigente la reflexión curricular dentro de una institución educativa, a manera de evaluación continua bajo un esquema participativo que al mismo tiempo atienda las inquietudes de los profesores que, en el ambiente universitario mexicano, casi siempre son al mismo tiempo, aunque en diferente grado, profesores y tomadores de decisiones curriculares. En todos los procesos de diseño hay una mezcla de ambas, que deben quedar clarificadas

²² Nieto Caraveo L.M. (1999) **La evaluación y el diseño curricular como construcción social del currículum**, ponencia presentada en el 3er. Foro de Educación en la UASLP: La evaluación como un medio para lograr una mejora educativa, Temática 2: Evaluación curricular, San Luis Potosí, SLP. UASLP, Enero de 1999. Disponible en: <http://ambiental.uaslp.mx/docs/LMNC-PL-9900-CurrProceso.pdf>

en los propósitos iniciales del equipo de trabajo, pues en gran medida determinan el objeto sobre el que se va a reflexionar y la metodología que el equipo seleccionará.

La perspectiva pragmática puede ser útil cuando se está tratando de dar formalidad a un cambio que ha estado ocurriendo de facto. Sin embargo, cuando se trata de diseñar un currículum que asume un discurso innovador (por ejemplo, hacia la integración, la flexibilidad, la interdisciplinariedad, etc.) entonces difícilmente será suficiente con asumir un enfoque pragmático. La razón es -como veremos más adelante- que el currículum produce inercias, normas, costumbres, valores y creencias, es decir, se institucionaliza en las organizaciones educativas.

Por tanto, toda innovación en materia de currículum implica una afectación de:

- las premisas del comportamiento de los individuos,
- de sus marcos de referencia,
- de su concepción del espacio y tiempo institucional,
- de la configuración de los actores en una estructura de poder.

Así, transformar un currículum requiere de una dinámica institucional que dé sustrato al cambio y que provea mecanismos eficaces de obtención de consensos básicos. Esto ocurre, obviamente, cuando se trata de generar proyectos de innovación hacia la flexibilidad curricular.

2.2. PROCESOS CURRICULARES

Ahora bien, tanto si un currículum cambia por sí mismo como si se impulsa un proyecto de transformación deliberada, los **procesos** básicos son los mismos. En cualquier momento de la selección de contenidos, ya sea que la realice un profesor al momento de preparar su clase, o que la realice un equipo central que define los temarios de un curso a nivel nacional, se realiza una contextualización, ya sea implícita o explícitamente, puesto que algún motivo o causa se atribuye a la pertinencia de ese contenido. Además, también hay procesos de estructuración, puesto que ese contenido se ubica de una manera concreta, se prevé para un momento específico. Finalmente, tiene que ver con procesos de formación, ya sea los que tiene quien toma la decisión, los que se espera que tenga el profesor (si no es el mismo) o los que se dirigen hacia los estudiantes.

Dicho de otra manera, los procesos que nos permiten pensar en el currículum en términos dinámicos, son la contextualización, la estructuración y la formación. Como se verá más adelante, este concepto amplio y dinámico de currículum permite comprender mejor las articulaciones entre los ámbitos de flexibilidad educativa mencionados.

Contextualización

Son los procesos que establecen redes de relaciones entre el currículum y sus componentes, y los diferentes campos del quehacer social de los que forma parte. Para explicar mejor este proceso, retomaré una idea que ya he planteado en otro lugar²³:

“La palabra contexto se utilizó originalmente en la llamada “Teoría de Sistemas”, para referirse al conjunto de enlaces o relaciones que es posible identificar entre diferentes partes de una estructura, o entre diferentes estructuras. Me remito a este origen sólo para fundamentar la idea de que un análisis de contexto incluye no solamente la identificación de estructuras y sus partes, sino también la caracterización de las relaciones que estas estructuras guardan entre sí. Así, la palabra “contexto” no debe tomarse como sinónimo de “entorno”, ya que un análisis de contexto incluiría tanto el entorno como las características internas de dicho sistema.”

“El **contexto curricular** es la red de relaciones más significativas que se establecen entre un currículum profesional y los diferentes campos del quehacer social de los que forma parte.” (p.2)

La contextualización es una operación que suele realizarse cuando se están discutiendo los apartados de “fundamentación” o “justificación” de un cambio curricular deliberado; pero no debe pensarse que sólo en esos momentos ocurre. Cada vez que un profesor decide por qué incluirá o suprimirá tal o cual nuevo contenido en su clase, cada vez que un profesor pone un ejemplo sobre la práctica profesional, o cada vez que alude a un tema que debiera haber sido aprendido por sus estudiantes en otros cursos, está realizando una contextualización curricular también.

La contextualización de los currículos en educación superior tiene referentes inmediatos y mediatos. Entre los más importantes suelen estar:

- el campo de la producción de bienes y servicios relacionados con esta profesión, no sólo desde una perspectiva económica sino también social,
- el campo profesional como tal,
- el campo del conocimiento (la enseñanza e investigación) en que se basa dicha profesión²⁴ y
- el campo educativo en que se inserta el currículum de que se trate.

Estructuración

La estructuración curricular es una actividad que se aborda muy poco, ya que con frecuencia ya se le asume tácitamente, excepto quizás en los proyectos de innovación donde se parte del cuestionamiento a la organización tradicional del currículum por materias. La estructuración, como su nombre lo dice, establece los niveles de interrelación entre los componentes y demás factores curriculares. La estructuración incluye tanto la

²³ NIETO-CARAVEO L.M. (1999) **Propuesta para el análisis del contexto de un currículum profesional**, ponencia presentada en: 3er. Foro de Educación en la UASLP, Temática No. 2: Evaluación curricular, San Luis Potosí, S.L.P., febrero de 1999, México. Disponible en: <http://ambiental.uaslp.mx/docs/LMNC-PL-9900-CurrContexto.pdf>

²⁴ Un ejemplo de un esfuerzo de contextualización científico-disciplinaria de la incorporación de la perspectiva ambiental al currículum profesional, puede verse en: MEDELLÍN MILÁN P. Y NIETO-CARAVEO L.M. (2000) **La producción de conocimiento sobre la sostenibilidad: Tópicos emergentes**, en: La Educación Superior ante los desafíos de la sustentabilidad, Volumen 3, Antología, Colección Biblioteca de la Educación Superior, ANUIES- SEMARNAP-Universidad de Guadalajara, México, 201p. (pp. 77-78). Disponible en: <http://ambiental.uaslp.mx/docs/LMNC-AN-ANUIESSost.pdf>

reproducción como el cambio en la perspectiva general del sentido del currículum, pues marca el grado de relación o aislamiento entre contenidos, propósitos y recursos, y con ello de los actores, momentos, referentes del contexto, etc. Así, los procesos de estructuración son aquellos que definen las categorías que organizan y distribuyen contenidos, tiempos y espacios, materiales y recursos. Como podrá notarse, la estructuración se realiza en momentos de planeación, pero también en los momentos donde el profesor decide cómo organizar sus temas o su clase.

Existen varios esquemas de clasificación dicotómica que pesan mucho en los currículos de agronomía por la forma como se separan los contenidos en tiempo, espacio, cargas y modalidades de trabajo. Algunas de estas dicotomías son:

- Lo teórico vs. lo práctico
- Lo básico vs. lo aplicado
- El Aula y el laboratorio vs. el campo
- Lo imprescindible vs. lo inútil
- Necesidades sociales vs. Demandas de sectores económicos hegemónicos

Formación

Son los procesos que permite que los actores curriculares aprendan, es decir, principalmente los profesores, los estudiantes y las autoridades. Por lo tanto, incluyen los factores que afectan la “transmisión” de contenidos específicos, las modalidades de enseñanza y aprendizaje, los mecanismos de evaluación, las estrategias de formación de profesores y de trabajo colegiado, etc. El punto crucial de los procesos de formación tiene que ver con el papel que se asigna a los actores mencionados y el grado de autonomía y determinación que tienen con relación a los otros. A través de estos procesos los actores ejercen el poder que poseen como individuos, para influir sobre el currículum y así materializarlo en la relación profesor-alumno, profesor-profesor, profesor-autoridad, alumno-autoridad, por mencionar sólo estos casos.

2.3. CURRÍCULUM FLEXIBLE - CURRÍCULUM RÍGIDO

Desde este concepto de procesos curriculares, en el siguiente cuadro puntualizaré las principales diferencias entre un currículum rígido y uno flexible. Evidentemente es una dicotomía que no existe en la realidad, es sólo una forma de diferenciar ambos conceptos.

Currículum	Rígido	Flexible
Procesos de Contextualización	Visión reducida, inmediata y mecánica de la relación sociedad-escuela-currículum	Visión amplia, de mediano y largo plazo, y compleja de la relación sociedad-escuela-currículum
	Campo profesional estático	Campo profesional dinámico
Procesos de Estructuración	Tendencia a fragmentar, aislar, incrementar contenidos	Tendencia a integrar, conectar, priorizar contenidos
	Recursos, ciclos y ambientes monótonos	Recursos, ciclos y ambientes variados
	Normativa orientada por la sospecha y el imperativo del control	Normativa orientada por la confianza y la necesidad de coordinación

Currículum	Rígido	Flexible
Procesos de Formación	Control del profesor	Autonomía del estudiante
	Énfasis en la enseñanza	Énfasis en el aprendizaje
	Busca perfil de egreso único	Promueve varios perfiles de egreso
	Cursos esporádicos sobre didáctica para profesores	Estrategias deliberativas y colegiadas de autoformación y producción docente
	No requiere investigación educativa	Requiere investigación educativa

Un ejercicio que no alcanzo a realizar aquí, pero que podría resultar interesante, es tratar de discernir la forma como estos procesos pueden analizarse desde las perspectivas instrumental, política y conceptual que propuse antes. Por ejemplo, mientras leía los textos *Curriculum Flexible: Más allá de la visión de economía informacional*, de Bertha Orozco²⁵, y *Flexible Learning, Contemporary Work And Enterprising Selves*, de Garrick y Usher²⁶, me preguntaba: ¿Siempre es una ventaja asumir la flexibilidad? ¿Hacia dónde se desplazan los mecanismos de control en un currículum flexible? ¿La flexibilidad total o “clasificación-regulación cero” es igual a la desaparición de las propuestas institucionales o nacionales de formación?

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Afortunadamente, siguiendo con Bernstein y otros autores reconocidos en este campo, la educación no sólo es reproductora, sino también transformadora. Surge así una continua relación reproducción-transformación que es conflictiva -digamos mejor, dialéctica- y compleja. De vez en cuando surgen conceptos, discursos o perspectivas que suelen tener suficiente fuerza como para generar cambios. Esto ha ocurrido, por ejemplo, con el concepto de interdisciplinariedad desde la década de los 70's, que ahora se sinergiza con la propuesta de la flexibilidad.

Mantener la capacidad crítica sobre estos discursos de innovación, particularmente los que se refieren a la flexibilidad curricular, no significa dejar de reconocer las expectativas de cambio e innovación que traen consigo. Más bien permite detectar sus alcances y limitaciones, sus posibilidades de realización. Como señala Mario Díaz-Villa²⁷:

“El acceso a y, el desarrollo de propuestas institucionales flexibles no puede desestimar las contradicciones inherentes a la vida de las instituciones de educación superior donde están en juego múltiples intereses académicos, profesionales, ideológicos y políticos, los cuales, necesariamente, afectan las posibilidades de su implementación y desarrollo. Por todo esto, es posible considerar que el principio de flexibilidad debe apuntar a configurar en las instituciones de educación superior escenarios importantes para la problematización y producción de nuevas prácticas académicas, curriculares, pedagógicas, evaluativas, administrativas y culturales, que

²⁵ Orozco-Fuentes B. (2001) **Curriculum Flexible: Más allá de la visión de economía informacional**. Texto presentado en el Seminario Currículum y Siglo XXI, CESU-UNAM, México, 31p. (pendiente de publicación).

²⁶ Garrick J. y R. Usher (2000) **Flexible Learning, Contemporary Work And Enterprising Selves**, de: *Electronic Journal of Sociology*: 5, 1. Disponible en: <http://www.sociology.org/content/vol005.001/garrick-usher.html>

²⁷ Díaz-Villa M., *op. cit*

conduzcan, igualmente, a generar nuevos vínculos y nuevas relaciones con los diversos ámbitos sociales. Con esta visión prospectiva, el principio de flexibilidad puede permitirles a las instituciones de educación superior aprender a identificar y a orientar la búsqueda de soluciones en procura del fortalecimiento de sus propuestas innovativas que, con todos sus problemas, puedan tener trascendencia institucional.”
(p. 17)