

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ICFES

**FLEXIBILIDAD Y EDUCACIÓN SUPERIOR
EN COLOMBIA**

MARIO DÍAZ VILLA

Presidente de la República
ANDRÉS PASTRANA ARANGO

Vicepresidente de la República
GUSTAVO BELL LEMUS

Ministro de Educación
FRANCISCO JOSÉ LLOREDA MERA

**INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**



Directora General
PATRICIA MARTÍNEZ BARRIOS

Secretaria General
CARLINA MALDONADO DE LOZANO

Subdirectora de Aseguramiento de la Calidad
MAGDALENA MANTILLA CORTÉS

Subdirectora de Monitoreo y Vigilancia
LILIA EUGENIA ORTIZ GARCÍA

**Subdirectora de Fomento y Desarrollo
de la Educación Superior**
MARÍA PATRICIA ASMAR AMADOR

Oficina Asesora de Planeación
JOSÉ MARÍA BUSTAMANTE MORA

Oficina Asesora Jurídica
TANIA M. LÓPEZ LLAMAS

Oficina de Control Interno
LUZ ÁNGELA VELAZCO ALARCÓN

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR - ICFES

SUBDIRECCIÓN DE FOMENTO Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

PROYECTO ESTÁNDARES MÍNIMOS DE CALIDAD

DIRECCIÓN GENERAL PROYECTO - ICFES
MARÍA PATRICIA ASMAR AMADOR

COORDINACIÓN PROYECTO - ICFES
MARÍA TERESA REYES ZAMBRANO

Autor del libro
MARIO DÍAZ VILLA

Agradecimiento especial por su colaboración a

GRUPO ASESOR PROYECTO

MARÍA PATRICIA ASMAR AMADOR
VÍCTOR MANUEL GÓMEZ CAMPO
CARLOS AUGUSTO HERNÁNDEZ
JULIANA LÓPEZ CARRASCAL
ANA CRISTINA MIRANDA CÁRDENAS
MARÍA DOLORES PÉREZ PIÑEROS
PEDRO P. POLO VERANO
MARÍA TERESA REYES ZAMBRANO

COPYRIGHT: ICFES 2002

Serie de Calidad N° 2

ISBN: Pendiente ????????????

FLEXIBILIDAD Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

1ª edición: 2002

Diagramación, impresión y terminados:
SECRETARÍA GENERAL - PROCESOS EDITORIALES.
Carrera 40 N° 11-26 ICFES: Calle 17 N° 3-40 A.A. 6319
Teléfonos: 2473191 ICFES: 3410424 - 2819011
Fax: 2473193 ICFES: 2836778
Bogotá, D. C. Colombia

CONTENIDO

	Pág.
PRESENTACIÓN	9
INTRODUCCIÓN	11
1. MOTIVOS PARA FORMULAR UNA POLÍTICA DE FLEXIBILIDAD EN COLOMBIA	19
1.1. La tradición del currículo agregado en Colombia	24
1.2. flexibilidad y nuevos conceptos de formación en la educación superior	25
2. LA FLEXIBILIDAD Y LA FORMACIÓN FLEXIBLE: CONCEPTOS BÁSICOS	29
2.1. La noción de formación flexible	31
2.2. Aspectos conceptuales y metodológicos de la flexibilidad en la educación superior	36
2.2.1. Factores asociados a la flexibilidad	40
2.2.1.1. Factores económicos	42
2.2.1.2. Factores científicos: cambios en la concepción del conocimiento	45
2.2.1.3. Factores tecnológicos	49
2.2.1.4. Factores sociales y políticos	51
2.2.1.5. Factores culturales	54
3. FLEXIBILIDAD Y ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ..	59
3.1. La flexibilidad curricular	62
3.1.1. Flexibilidad y estructura curricular	68
3.1.1.1. De la selección	70
3.1.1.2. De la organización	72
3.1.1.2.1. De los campos de formación	73
3.1.1.2.2. De los componentes de formación	75
3.1.1.2.3. De las áreas	76
3.1.1.2.4. De las asignaturas	78
3.1.1.2.5. Otras formas de organización	80
3.1.1.2.5.1. De los núcleos	80

3.1.1.2.5.2.	De los módulos	81
3.1.1.2.5.3.	De los proyectos	82
3.1.1.2.5.4.	De los cursos y las actividades académicas	84
3.1.1.3.	De la distribución	85
3.1.1.3.1.	De los ciclos	86
3.1.1.3.2.	De los créditos	92
3.1.1.3.2.1.	Propósitos de los créditos	93
3.1.1.3.2.2.	Definición de crédito	94
3.1.1.3.2.3.	Los créditos, el tiempo presencial y el tiempo independiente	95
3.1.1.3.2.4.	Los créditos y la flexibilidad en la formación	96
3.2.	La flexibilidad académica	98
3.3.	La flexibilidad pedagógica	106
3.4.	La flexibilidad administrativa	109
3.5.	Flexibilidad y formación académica integral	114
4.	HACIA UNA POLÍTICA DE FLEXIBILIDAD CURRICULAR	117
4.1.	Estrategias y acciones para el logro de la flexibilidad curricular: flexibilidad y procesos institucionales	123
4.1.1.	El rediseño de los programas académicos	124
4.1.2.	La diversificación de la oferta en la programación académica	125
4.1.3.	La formulación de los programas de formación por ciclos	125
4.1.4.	La definición de diversas actividades académicas de formación y de aquellas homologables	126
4.1.5.	La definición del sistema de créditos	127
4.1.6.	Los horarios, los espacios y el funcionamiento de los cursos y actividades académicas de formación	127
4.1.7.	Los directores de unidades académicas y de programas: definición de sus responsabilidades	128
4.1.8.	Definición de las responsabilidades del profesorado	128
5.	CONCLUSIONES GENERALES	131
	Referencias bibliográficas.	135
	APÉNDICES	143
	ÍNDICE DE APÉNDICES	
	APÉNDICE I:	
	BREVE BALANCE DE LA FLEXIBILIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA	143

1.	De los talleres sobre flexibilidad	144
1.1.	De la flexibilidad académica	145
1.2.	De la flexibilidad curricular	147
1.3.	De la flexibilidad pedagógica	148
1.4.	De la flexibilidad administrativa	150
1.5.	De la relación entre formación e investigación	152
1.6.	Comentarios generales sobre los talleres	153
2.	De los cuestionarios	155
	ANEXOS	167
	APÉNDICE II: ALGUNAS EXPERIENCIAS DE FLEXIBILIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA	177
1.	Universidad Nacional de Colombia	179
1.1.	Balance general de las políticas de flexibilidad	183
2.	Universidad de los Andes	187
2.1.	Balance general de las políticas de flexibilidad	190
3.	Universidad del Rosario	195
3.1.	Balance general de las políticas de flexibilidad	200
4.	Universidad del Valle	204
4.1.	La reforma curricular	206
4.2.	Balance general de la reforma curricular	210
5.	Breve conclusión	216

PRESENTACIÓN

Los vertiginosos cambios económicos, sociales, culturales y su relación con las nuevas formas de producción del conocimiento demandan de las Instituciones de Educación Superior colombianas la capacidad, no sólo de responder a los nuevos retos, sino de adelantarse a los mismos, como actores capaces de dialogar con “muchos otros” en el nuevo concierto de la sociedad del conocimiento.

Reflexionar sobre la flexibilidad y sus posibles manifestaciones en la Educación Superior es una tarea pendiente en Colombia, en donde las instituciones tradicionalmente se han caracterizado por perpetuar formas de trabajo marcadas por claras delimitaciones que poco favorecen el diálogo intra e interinstitucional, el intercambio creativo con los diversos sectores sociales, las innovaciones en materia pedagógica y curricular, o la práctica de nuevas formas de administración y organización académica.

Este documento elaborado por el ICFES, que se presenta a la comunidad académica nacional, pretende constituirse en un punto de partida para la reflexión sobre los cambios que demandan las nuevas formas de trabajo y de producción del conocimiento a las Instituciones de Educación Superior, de forma que sean capaces de responder con pertinencia y visión prospectiva a los nuevos retos de la formación profesional, de la investigación, del trabajo interdisciplinario, y a las demandas de los diversos sectores sociales y productivos, hoy más que nunca dependientes de la investigación y del conocimiento.

La meta que queremos proponernos colectivamente es la de una educación superior con una fuerte capacidad de autoevaluación, comprometida con la calidad, generadora de desarrollo humano, impulsora de cambios culturales, e inspiradora de profundas reformas sociales. Una Educación Superior dialogante y abierta, capaz de ejercer el liderazgo del conocimiento y de la prevalencia de

los intereses colectivos sobre los particulares, en la construcción de un nuevo país más culto, más civilizado y profundamente democrático.

En este orden de ideas, el documento propone la necesidad de generar una nueva cultura que permita superar las tradicionales prácticas académicas e institucionales caracterizadas por la rigidez y el aislamiento, e impulsar nuevas formas de trabajo que puedan definirse por la flexibilidad, la pertinencia, el trabajo colaborativo, la autonomía, y la vinculación de la educación superior con otras institucionalidades. Sólo así podrá generar un impacto positivo sobre el desarrollo del país, haciendo bien lo que le corresponde por misión, en coherencia con las demandas del mundo de hoy.

Igualmente, el documento que hoy presentamos plantea estrategias orientadas a la adopción de nuevas formas de flexibilidad, a través, por ejemplo, de la implementación del sistema de créditos académicos, la educación por ciclos, y otras herramientas que apuntan a la diversificación de la oferta formativa, a la ampliación de cobertura con calidad y a promover y facilitar la equivalencia de la Educación Superior colombiana con otros sistemas educativos del mundo, con el propósito de sentar las bases que permitan la movilidad de nuestros recursos académicos y profesionales, en un contexto en el que la transferencia del conocimiento y del recurso humano altamente calificado, es una de sus notas dominantes.

Las propuestas y puntos de reflexión que recoge este libro hacen parte integrante de la política de calidad que impulsa el actual gobierno. Se podría afirmar que constituye un componente transversal que la atraviesa y que busca generar cambios de cultura académica en el interior de las Instituciones. Esperamos con esta propuesta continuar un diálogo enriquecedor que permita avanzar en la construcción de consensos y en la generación de formas de trabajo innovadoras que lleguen a constituirse prácticas corrientes en el país.

PATRICIA MARTÍNEZ BARRIOS
Directora General

INTRODUCCIÓN

El presente estudio tiene por objeto analizar un asunto relevante para la educación, y para la educación superior en particular: la flexibilidad. El potencial semántico de la flexibilidad, que es vasto y multidimensional, puede tener un impacto importante sobre los contextos propios de la educación superior en Colombia, en la medida en que puede afectar la pertinencia, cobertura y calidad de sus instituciones; las formas de organización y gestión institucional, así como la división del trabajo del conocimiento académico y las formas de su transmisión.

Si, en un sentido amplio, la flexibilidad en la educación superior presupone, entre otras cosas, una mayor diversificación y ampliación de una gama óptima de posibilidades de educación y adquisición de saberes que favorezcan un acceso equitativo a este nivel educativo, dicho presupuesto implica, prospectivamente, una mayor diversificación de sus instituciones, transformaciones en sus estructuras; mayor adecuación a las necesidades sociales incremento de la movilidad dentro del sistema¹; nuevas expresiones curriculares de la formación académica y profesional (abiertas o integradas), transformación de las relaciones sociales de aprendizaje a partir del redimensionamiento de las prácticas pedagógicas, cada vez más flexibles y basadas en principios autorregulativos².

¹ Algunos de estos elementos forman parte del compendio de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior. Véase, UNESCO (1998) *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. París, 5-9 de octubre. Tomo II, Informe final. Páginas 2 y 3.

² La flexibilidad en la educación superior también puede entenderse como un proyecto político-académico susceptible de involucrar a todas las instituciones. Para comprender la necesidad de que las instituciones de educación superior se involucren en procesos de innovación fundamentados en el principio de flexibilidad, recurrimos –a manera de ejemplo– a los aportes de Roeland In 't Veld de la Universidad de Utrech, quien en la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (1997) identificó algunas fuentes de influencia externa sobre el cambio interno de las universidades europeas, entre otras:

a) La política de reducción de la contribución estatal al presupuesto de las instituciones de educación superior, particularmente de la universidad. Para Roeland In 't Veld, en la medida en que el financiamiento público tiende a disminuir se pide a las universidades que “hagan más por menos”.

La flexibilidad en la educación superior, en cualquiera de sus expresiones o realizaciones, significa, ante todo, la generación de interdependencias entre sus funciones y las necesidades de la sociedad; entre los procesos académicos y curriculares; una mayor articulación en la formación entre la investigación y la proyección social; el incremento de la autonomía en el aprendizaje; la ampliación y diversificación de ofertas; “la democratización de las oportunidades de acceso”³ y de rutas de formación. Así mismo, implica mayor articulación o integración de las unidades y agentes responsables de la dirección y gestión de todos estos procesos. En este sentido exige, igualmente, acciones de concertación política y académica alrededor de compromisos establecidos y de tareas de innovación y cambio propuestas.

La flexibilidad, como posible proyecto académico para las instituciones de educación superior en Colombia, debe ser materia de conceptualización, desarrollo y evaluación. Cualesquiera que sean las orientaciones y realizaciones que se tengan en la organización de las instituciones y en las formas de relación que en ellas se promuevan, la flexibilidad debe conducir a una redefinición de sus principios, políticas, estrategias y formas organizativas, operativas y de gestión, y de los medios e instrumentos de las instituciones de educación superior, que hagan de ellas escenarios de formación, investigación y proyección social, más dinámicos, abiertos, democráticos e innovativos.

Si se quiere alcanzar este propósito, la educación superior –como lo plantea la Unesco–

*“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”⁴.*

b) La demanda generalizada para que los estudiantes reciban las competencias necesarias para un aprendizaje continuo.

c) La generación de un mercado del conocimiento que produce tanto nuevas oportunidades en el mercado laboral como nuevas competencias.

d) El impacto de los medios de información y de sus tecnologías en la formación profesional.

e) La superación de la compartimentación de las profesiones debido a la aparición de nuevos mercados profesionales que le demandan a la universidad nuevos campos y nuevas oportunidades de formación.

f) La pérdida de la universidad del monopolio de la producción y la transmisión del saber.

³ Véase GÓMEZ, Víctor Manuel. (2000) *Cuatro temas críticos de la educación superior en Colombia: Estado, instituciones, pertinencia, equidad social*. Santa Fe de Bogotá: Alfaomega, S.A.

⁴ Véase, UNESCO. (1998) *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. París, 5-9 de octubre. Tomo I: Informe final. Pág. 4.

El documento de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior agrega:

*“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” (pág. 4).*

Conscientes de que la flexibilidad es uno de los medios fundamentales para lograr estas metas de formación en la educación superior, este estudio tiene como propósitos básicos los siguientes:

- Impulsar la reflexión sobre los conceptos, principios, métodos y operaciones posibles de la flexibilidad como medio de producción de una nueva cultura académica en las instituciones de educación superior.
- Contribuir a la comprensión e interpretación de diferentes factores asociados con la flexibilidad.
- Estimular la reflexión alrededor de las posibles formas o tipos de flexibilidad que pueden ser objeto de análisis y desarrollo en las instituciones de educación superior en el país.
- Reivindicar la necesidad de impulsar en las instituciones de educación superior del país experiencias e innovaciones enmarcadas en el principio de flexibilidad.
- Contribuir a la generación y desarrollo de una política de flexibilidad y sobre las estrategias pertinentes para su logro en la educación superior en Colombia.

El propósito del presente estudio es convertirse en un medio o instrumento de encuentro, comunicación y debate entre todos los actores de la educación superior en Colombia y en una oportunidad para interrogarse sobre nuevas herramientas intelectuales adecuadas para poder generar cambios en las instituciones sin menoscabo de sus misiones tradicionales y de la situación particular de cada una de ellas.

De hecho, los planteamientos que aquí se expresan sobre la flexibilidad no se asumen como unificados ni unificadores de la educación superior. Bien sabemos que el sistema de la educación superior está constituido por grupos de instituciones diferentes, separadas entre sí por criterios de diferenciación. Si bien la flexibilidad puede considerarse como una noción abstracta que puede ser utilizada para analizar los macroprocesos que han incidido o inciden en las transformaciones de la educación superior, también es una noción que puede aplicarse de manera amplia y diversa al análisis más concreto o de nivel institucional (micronivel). En este último caso, puede darse un análisis de la articulación entre las formas de flexibilidad que se proponen institucionalmente (relacionadas con la estructura institucional) y las diferentes posiciones o formas de interacción susceptibles de reproducir, no reproducir o transformar la estructura institucional propia de una institución u otra.

El análisis de la flexibilidad no se limita al estudio de los macroprocesos que pueden incidir en las instituciones de educación superior sino que también se refiere al estudio de sus relaciones con los diferentes aspectos de la vida institucional propia de una institución u otra. La noción de flexibilidad que se desarrolla en este estudio es susceptible, entonces, de ser usada en el análisis de los microprocesos institucionales. Significaría la posibilidad de 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. De hecho, estos cambios dependerían de la naturaleza de las instituciones y de sus propios contextos. En este sentido, el significado de la flexibilidad no sería constante ni universal para todas las instituciones. En una institución adoptaría un significado y uno distinto en otra. Desde este punto de vista, no existe un ideal de homogeneidad abstracta con respecto a la flexibilidad. Lo que existe son formas concretas de flexibilidad o, para decirlo en otros términos, flexibilidades.

Por esto, el estudio de la flexibilidad necesita explorar los procesos propios de las instituciones de educación superior en las cuales se generan interpretaciones y variaciones sobre este principio y se crean nuevas posibilidades para su realización. Nuevos estudios sobre la flexibilidad que surjan de los planteamientos aquí elaborados permitirán, probablemente, acceder de manera más concreta a la forma como este principio incide directamente en la vida de las instituciones y en las disposiciones y prácticas de sus actores, en la medida en que estos asuman una u otra posición frente a propuestas inspiradas en la flexibilidad.

La incorporación de la flexibilidad en la cultura institucional no es una tarea sencilla. Implica todo un desafío para las instituciones de educación superior y, sobre todo, superar el conjunto de resistencias y obstáculos, legítimos y previsibles. Es claro que ya algunas instituciones de educación superior del país, entre ellas algunas universidades, están incorporando sus primeras experiencias de flexibilidad, y otras están en proceso. Es probable que las prácticas de la flexibilización se generalicen a mediano plazo, tanto en las instituciones públicas como en las privadas. Esto significa que, de algún modo, todas las instituciones de educación superior del país, por unas u otras razones, van a introducir la flexibilidad en sus estructuras y en sus formas de interacción.

Así mismo, es importante considerar que los debates y experiencias que sobre la flexibilidad en la educación superior se planteen en el país nos deben conducir a la discusión de un tema de crucial importancia para las instituciones: la cultura o culturas académicas. Bien sabemos que las instituciones de educación superior al igual que otras organizaciones modernas tienen, cada una, una cultura constituida por un conjunto de símbolos compartidos (normas, ideologías, división del trabajo, formas de relación horizontal y vertical, tipos de participación, etc.) que coadyuvan a que sus unidades organizativas y sus actores se reconozcan e identifiquen con unos principios institucionales dominantes (prospectivos o retrospectivos). De igual manera, el desarrollo de cada institución implica una compleja historia que se comprende mejor cuando se relaciona con la singularidad del contexto y las características únicas de tipo organizacional (Clark, 2000: 239)⁵. Los principios culturales se incorporan a las estructuras de trabajo, jerarquías, formas de autoridad, de relación y de integración o cohesión de los sistemas académicos y llegan a recibir su expresión en prácticas, disposiciones y vínculos afectivos entre los actores. Así mismo, los conflictos y las luchas por espacios de poder son elementos constitutivos de las instituciones de educación superior y de sus estructuras organizativas.

El análisis de la cultura institucional es, pues, muy importante para pensar en la introducción de la flexibilidad en estas instituciones como un principio innovador de los sistemas académicos, administrativos, pedagógicos e investigativos⁶. La

⁵ Véase, CLARK, Burton. (2000) *Creando universidades innovadoras. Estrategias organizacionales para la transformación*. México: UNAM.

⁶ Es importante aclarar que si bien la flexibilidad es un principio generativo de transformaciones, innovaciones o cambios, estos no necesariamente implican o se fundamentan en la flexibilidad. En este sentido, pueden existir muchos cambios institucionales sin que en ellos esté presente la flexibilidad. En consecuencia, podemos

cultura institucional, en sus dimensiones organizacional y simbólica, en sus relaciones horizontales y verticales, habrá de tenerse en cuenta, entonces, como factor que inhibe, favorece o condiciona el cambio y la innovación a la luz de nuevos principios.

Para posibilitar la introducción de la cultura de la flexibilidad en las instituciones de educación superior de manera sistemática y permanente, es imprescindible recuperar el protagonismo de los actores universitarios, revisar los modos de gestión y generar las condiciones internas (debate socializado, participación) necesarias para producir un amplio marco para las transformaciones institucionales requeridas. En este sentido, se requiere del consenso y la participación de los profesores, de los estudiantes; consenso entre la gestión institucional y la comunidad universitaria, confianza y motivación de sus actores. De hecho, es necesario ser consciente de las dificultades que puedan presentarse en el desarrollo de propuestas inherentes a la flexibilidad. Cualquier propuesta de cambio, llámese reforma, renovación, innovación, transformación o revolución, entra en el juego de las posiciones y las oposiciones políticas, ideológicas y teóricas de los diferentes actores institucionales y puede generar sentimientos de desconcierto, carencia, vacío, angustia entre ellos, susceptibles de conducir a la producción de resistencias expresadas en diferentes formas⁷. Esto en razón de que “la mayoría de las organizaciones sienten preferencia por la estabilidad, y raras veces cuentan con mecanismos para cambios que hayan de surgir del interior de ellas mismas” (Morrish, 1988: 21)⁸.

Por esto, es importante que la introducción de la flexibilidad en las instituciones de educación superior se convierta en una coyuntura para activar las más heterogéneas y hasta divergentes posiciones, relevantes no sólo por las posibilidades que pueden abrir al discernimiento de sus problemas, sino también

considerar que la flexibilidad conduce al cambio (de contextos, de prácticas, de formas organizativas, de jerarquías, de relaciones entre lo interno y lo externo, p.ej.), pero éste –y la innovación como una de sus expresiones– no necesariamente conduce a la flexibilidad. Nuestro interés, por supuesto, se centra en la necesidad de fundamentar los cambios y las innovaciones en el principio de flexibilidad.

⁷ El éxito de cualquier proyecto innovador implica la participación de todos los componentes de la organización académica, entendida ésta no sólo como el grupo de actores involucrados en las tareas propias de la institución, sino de sus formas de relación, sus valores, costumbres, normas, roles y pautas de comportamiento. Estos elementos forman parte de la cultura académica de las instituciones, la cual por su carácter tradicional es resistente, por lo general, a cualquier intento de cambio y transformación. La resistencia es casi un elemento intrínseco a toda innovación educativa. Esto hace que la dinámica de los cambios sea más lenta que el ritmo de las demandas sociales.

⁸ MORRISH, I. (1988) *Cambio e innovación en la enseñanza*. Bogotá: Red Editorial Iberoamericana.

por la obligada búsqueda de las soluciones que el principio de flexibilidad implique.

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 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.

1

MOTIVOS PARA FORMULAR UNA POLÍTICA DE FLEXIBILIDAD EN COLOMBIA

No podemos referirnos a la flexibilidad en la educación superior en Colombia sin asumir previamente que este nivel educativo actúa como medio de selección y distribución social, ocupacional y, por qué no decir, cultural de los futuros profesionales del país. La organización de la educación superior se basa en un principio distributivo que regula la repartición de los diversos conocimientos entre los diferentes grupos sociales. Esa repartición de conocimientos y posibilidades no se fundamenta en diferencias epistemológicas o neutras, sino en una distribución del conocimiento que transmite un valor, un poder y un potencial desiguales. En este sentido, la distribución del conocimiento en la educación superior también implica la distribución de imágenes, posiciones y voces en la sociedad.

La educación superior produce formas de identidad académica y profesional que dependen del conocimiento académico seleccionado, organizado y distribuido que en una u otra institución circula o se reproduce. Dicho de otra forma, las instituciones de educación superior, como microcosmos de la sociedad⁹, expresan las divisiones, diferencias de intereses y valores de la sociedad por medio de la forma como reproducen el conocimiento distribuido jerárquicamente en el currículo. Es tal la influencia de la estratificación del conocimiento en ellas que los debates sobre la organización del currículo en la educación superior son, en última instancia, debates sobre el sistema y estructura de este tipo de educación.

⁹ Intentamos aquí una reformulación a partir de la definición que hace Parsons sobre la escuela.

La cultura que transmiten las instituciones de educación superior tiene, en este sentido, una relación directa con las formas de distribución del conocimiento¹⁰.

La educación superior en Colombia ha sido objeto de múltiples intereses externos e internos. Los primeros, ligados a la necesidad de hacer de ella un escenario propio para el desarrollo de la ciencia y la tecnología, y para el desarrollo nacional y regional¹¹. Los segundos ligados a su transformación institucional y a la búsqueda de nuevas opciones de formación académica y profesional. De hecho, es posible afirmar que dichos intereses –divergentes, por lo general– no se han traducido en políticas y sí, más bien, en regulaciones y normas que han mostrado la permanente intervención del Estado en los destinos de la educación superior, en aspectos relativos a sus propósitos, formas de organización o estratificación, mecanismos de funcionamiento, creación de programas, financiación, etc.

Esto ha hecho que, por ejemplo, el “ethos cultural” de la universidad colombiana –en especial, el de la universidad pública– se haya construido sobre la base de tensiones y conflictos con el Estado y dentro de un creciente deterioro de sus fortalezas internas producidas por las crisis financieras cada vez más profundas. También ha obligado a que la universidad pública busque permanentemente la construcción de nuevos modelos organizativos, de nuevas formas de reorientación de su quehacer cada vez más competitivo, y que sus transformaciones se produzcan, no tanto como respuesta a las expectativas nacionales frente a las megatendencias que mueven al mundo moderno, sino más bien como salidas o alternativas a la creciente preocupación estatal por hacer de la universidad un escenario cada vez más autónomo, autorregulativo, acreditable y autofinanciable.

En la vida interna de las instituciones de educación superior en Colombia es posible encontrar proyectos que van desde el redimensionamiento de sus misiones y visiones hasta la redefinición de sus formas organizativas que implican saberes, prácticas, agentes y relaciones. De una u otra manera, las demandas externas han actuado en la dinámica interna de las instituciones que buscan prospectar, así sea retóricamente, una cultura académica moderna centrada en una formación integral llena de perspectivas sociohumanísticas que alternan, cuando no se yuxtaponen, con una precaria formación científica y tecnológica. Esto ha

¹⁰ Véase, Bernstein, Basil. (1996) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

¹¹ Un examen de los diferentes planes desarrollo de los gobiernos en décadas pasadas nos permite acceder a la proliferación de propuestas sobre la educación superior retomadas de políticas emanadas de organismos internacionales.

dado origen a reformas parciales asociadas con una multiplicidad de tareas y funciones que deben realizar las instituciones, en adición a la tradicional docencia, investigación y extensión (hoy denominada proyección social)¹².

Es posible plantear que la flexibilidad se ha ido insertando, aunque lenta y desigualmente, en las instituciones de educación superior como un principio necesario para trascender la tradicional organización académico-administrativa y curricular que ha hecho de las disciplinas y profesiones espacios aislados desarticulados, carentes de la reciprocidad e interdependencia propia de los modelos modernos de producción y desarrollo del conocimiento y de la formación profesional. Sin embargo, la asunción de la flexibilidad en las instituciones de educación superior ha sido más una expresión retórica en muchas de ellas, en las cuales las formulaciones prospectivas enmarcadas en la flexibilidad son sólo formulaciones discursivas que distan mucho de la forma fragmentada, atomizada y yuxtapuesta de agentes, unidades académicas, discursos y prácticas, que contribuyen en la formación académica y profesional.

En este escenario desigual, la búsqueda de la flexibilidad como proyecto académico y cultural de y para la educación superior, le ha planteado a las instituciones retos importantes en materia de reorganización académica, pedagógica, administrativa y curricular que conduzcan a la generación de una mayor interacción entre la formación, la investigación y la proyección social, entre los agentes académicos (los profesores), entre las unidades académicas propias de las instituciones; entre las instituciones y su entorno social y, por supuesto, entre los conocimientos y prácticas que configuran los currículos de formación. Así mismo, retos como los que demanda la formación integral, la definición de un equilibrio entre formación general y especializada, la organización de la formación con base en los más diversos problemas, influencias y demandas de la sociedad moderna. Todos ellos pueden ser expresiones potenciales y reales de la flexibilidad en la educación superior.

Si bien es cierto, la mayoría de los procesos de modernización en los cuales ha estado envuelta la universidad colombiana han sido dominados por el interés de establecer una mayor articulación en la organización del conocimiento en los

¹² Las misiones, visiones y proyectos educativos institucionales también incluyen principios plurales orientados al respeto de la diferencia, el disenso y la búsqueda de formas democráticas de existencia. Esto tiene más que ver con la retórica institucional que con prácticas concretas y reales.

currículos de formación, una mayor integración en los procesos de organización y desarrollo pedagógico y, una mayor vinculación, en la investigación, de la ciencia, la tecnología y la cultura con la sociedad, no ha sido posible establecer los resultados en términos del impacto producido dentro de las instituciones y fuera de ellas¹³.

La complejidad de esta empresa, así como la magnitud de las dificultades, nos ha permitido reconocer que introducir flexibilidad en la educación superior en Colombia exige plantear dependencias e interdependencias entre las políticas oficiales y las institucionales, los procesos académicos, las unidades y los agentes comprometidos con la formación, la investigación y la proyección social. También implica la concertación política y académica alrededor de los compromisos que se establezcan y de las tareas que se propongan.

El análisis de los aspectos institucionales que la flexibilidad implica debiera considerar, por lo menos, los siguientes objetos de estudio:

- La relativa autonomía de las instituciones para formular sus propuestas de innovación y transformación enmarcadas en la flexibilidad.
- Las bases sociales e institucionales de una formación flexible en disciplinas y profesiones.
- La convergencia o divergencia entre los agentes, agencias, discursos y prácticas implicados en los proyectos de flexibilidad.
- La noción de una formación flexible que tenga como referentes básicos, no sólo el impacto en la organización curricular, pedagógica, evaluativa de los programas y en las formas de su proyección en la sociedad, sino también el interés de los usuarios, los estudiantes.
- La oposición entre el conocimiento paradigmático de las disciplinas y las nuevas formas de su organización y producción¹⁴.

¹³ Los procesos que se adelantan en algunas instituciones tendientes a incorporar y desarrollar la flexibilidad en sus diversas expresiones no se han estudiado con la profundidad necesaria. En este sentido, este estudio es una invitación a reflexionar sobre la flexibilidad en la educación superior en Colombia, sus realizaciones, alcances, fortalezas, limitaciones y consecuencias.

¹⁴ La lógica disciplinar, ya lo hemos dicho, ha sido el criterio fundamental de la organización del conocimiento en la escuela. Esto se observa con mayor énfasis en la universidad en donde los contenidos de aprendizaje se organizan a partir de criterios básicamente disciplinares recontextualizados en asignaturas.

- La relación entre disciplinas y las profesiones y su articulación con los agentes y los escenarios académicos en los cuales se organiza la institución: facultades, escuelas, centros, institutos, otros¹⁵.
- La organización del currículo, de las modalidades pedagógicas y de sus efectos para la generación de nuevas competencias y oportunidades de aprendizaje¹⁶.
- La organización de los agentes académicos, los profesores.
- La formación centrada en destrezas, habilidades y desempeños frente a una formación centrada en competencias.
- La investigación y la proyección social como medios cruciales de formación académica y profesional.
- Las formas de gestión institucional implicadas en la formación y en el desarrollo de los programas académicos.
- Las formas de gestión institucional relacionadas con el desarrollo de proyectos y programas vinculados a diferentes campos y sectores de la sociedad.

La flexibilidad en la educación superior tiene que ver, pues, con la construcción de una cultura académica alternativa que tenga un carácter reconstructivo y más abierto de la organización del trabajo en lo que concierne a los procesos formativos, investigativos y de proyección, y de sus medios posibles: curriculares, académicos, administrativos y de gestión.

El logro de la flexibilidad está lleno de confrontaciones y debates, muy fecundos por supuesto. Su complejidad conceptual, metodológica y operativa se expresa en la generación de una diversidad de sentidos susceptibles de ser explorados en las realizaciones de las diversas tendencias y contenidos de la formación, la investigación y la proyección, así como de los medios de su gestión.

¹⁵ Puede retomarse aquí el análisis realizado en el documento “Estándares de calidad”(ICFES-MEN, 2001) y en DÍAZ, Mario (1998). *La Formación Académica y la Práctica Pedagógica*. Santa Fe de Bogotá: ICFES.

¹⁶ Éste es un asunto de gran interés si se tiene en cuenta que en la formación, en cualquiera de sus etapas o niveles, se producen profundas diferencias y estratificaciones entre teoría y práctica; conocimiento básico y conocimiento aplicado; teoría y laboratorio, ciencia y técnica, etc.

1.1. La tradición del currículo agregado en Colombia

Uno de los problemas fundamentales que se viven en las instituciones de educación superior es el concerniente al currículo¹⁷. Hemos utilizado aquí, y en otros documentos, la noción de currículo para referirnos a lo que cuenta como conocimiento válido, legítimo. En este sentido, currículo denota el cuerpo de contenidos seleccionados, organizados y distribuidos, considerados como legítimos en toda institución educativa.

La selección, organización y distribución, por lo general, se materializa en lo que corrientemente se denomina plan de estudios (de un programa académico), el cual depende de los propósitos e intereses de quienes se atribuyen la legitimidad sobre la selección¹⁸.

La elaboración de los currículos en la educación superior (y en otros niveles del sistema educativo) se ha centrado en la recontextualización de la estructura sustancial de las disciplinas que les sirven de soporte. Dicho de otra manera, la tendencia curricular dominante ha sido recontextualizar la forma y contenido de las disciplinas en la estructura formal de las materias o asignaturas.

A esta forma de organización subyace, de manera dominante, un principio de rigidez que se expresa, por lo general, en el aislamiento, en la separación nítida,

¹⁷ Las diferentes nociones y los diferentes lenguajes construidos sobre el currículo, por lo general, se caracterizan por su debilidad descriptiva y explicativa. En la mayoría de los casos se asume el currículo como una totalidad de eventos, acciones, procesos y recursos implicados en la enseñanza y el aprendizaje. No es posible definir, en este caso, ningún principio que garantice una selectividad y jerarquía de los elementos estructurales constitutivos de la noción de currículo. En este estudio, entendemos por currículo la selección de la cultura que se organiza y distribuye como conocimiento oficial o conocimiento legítimo. La selección, organización y distribución del conocimiento oficial o legítimo están reguladas socialmente. Ésta es una forma de estratificar a las instituciones educativas encargadas de su transmisión y reproducción. Dado que la formación debiera implicar la relación de un campo de conocimientos y un campo de prácticas seleccionadas, haremos equivalente la noción de conocimiento con la noción de contenidos de formación (conocimientos β a prácticas, que difiere de la relación, conocimientos + prácticas).

¹⁸ Todo currículo se formula en términos de selección y combinación. Esto significa que los contenidos educativos se seleccionan como unidades o dominios separados y que una vez seleccionados se combinan. El principio de selección es un requisito fundamental para el reconocimiento de todo currículo. Sin este principio, el currículo sería un universo indefinido, un *continuum* indiferenciado de conocimientos y experiencias. Sin embargo, la selección es, como veremos más adelante, profundamente arbitraria. Las relaciones de poder que subyacen a la selección de los contenidos se ocultan y diluyen en las múltiples justificaciones que se realizan para legitimar una u otra selección. Estas justificaciones van desde lo epistemológico hasta lo pedagógico, pasando por lo social, lo psicológico, lo histórico, etc. El principio de organización hace referencia a los ordenamientos, combinaciones, relaciones o límites entre contenidos. La organización puede determinar los grados de relación entre los contenidos de formación.

en la definición de límites explícitos y en la estratificación de las asignaturas¹⁹. Esto ha tenido efectos fundamentales en la división del trabajo de la formación: una colección de asignaturas consideradas autosuficientes que se enseñan o se dictan sin ninguna referencia a otras; una socialización del estudiante en la lealtad a unas asignaturas frente a otras; una estratificación de éstas expresada en el tiempo que a cada asignatura se adjudica; un profundo sentido de propiedad privada en los profesores sobre la asignatura o asignaturas que enseñan. En síntesis, una identidad académica o profesional que se construye dentro de límites cerrados y rígidos de un área de conocimiento con un agregado de asignaturas descontextualizadas en las cuales está presente el aislamiento entre teoría y práctica, entre conocimiento y aplicación²⁰, entre “saber” y “saber hacer”, entre conocimiento y problemas.

A esto hay que señalar un problema adicional y es el que concierne a la estratificación del sistema educativo en niveles rígidamente separados. Este sistema escalonado hace de la formación una constante práctica propedéutica, la cual tiene como referente básico la educación a alto nivel que coincide con la formación universitaria, igualmente selectiva y estratificada.

Como podemos ver, el currículo agregado que domina la formación en las instituciones de educación superior es un fuerte obstáculo al fomento y desarrollo de la flexibilidad. Comprender la configuración socio-académica que subyace al currículo agregado es una condición básica para pensar, diseñar, desarrollar formas organizativas flexibles que redimensionen los procesos de formación, las formas de relación intra e interinstitucional y generen un nuevo significado a la cultura académica.

1.2. Flexibilidad y nuevos conceptos de formación en la educación superior

En la educación superior, la progresiva introducción de modalidades de formación generalizadas para diferentes sectores de la sociedad, la reconceptualización

¹⁹ Es importante aclarar que cuando nos referimos a la clasificación de las asignaturas no lo hacemos con referencia a los contenidos propiamente dichos sino a la relación entre contenidos. La flexibilidad opera no propiamente sobre contenidos sino sobre la relación entre ellos.

²⁰ En este sentido, el laboratorio, por ejemplo, no es un espacio de producción o problematización del conocimiento sino el espacio de su aplicación mecánica, esto es, de su ejercitación. Los problemas, que

de la educación (Delors, 1996)²¹, la visión de un sujeto capaz de asumirse como ser global y local y de afrontar una diversidad de problemas en la sociedad, han representado una ruptura con las formas tradicionales de organización de la formación –y de sus contenidos– provenientes casi exclusivamente de la lógica de las disciplinas y una transformación de la ideología de la educación superior dedicada a la reproducción de la cultura académica y de la alta *intelligentia* a una educación ligada a las diferentes demandas y expresiones sociales.

Lo que hoy se le demanda a la educación superior es mayor compenetración con desempeños genéricos, capacidad productiva y de conversión laboral flexible²², personas formadas “que sean capaces de redefinir lo que tienen que hacer, volver a aprender, volver a entrar en saber cómo hacer las nuevas tareas” (Castells, s.f.)²³. En lugar de una enseñanza parcelizada, lo que hoy se le exige a la formación profesional es “lograr un pensamiento capaz de relacionar, contextualizar y globalizar” (Morin, 1998)²⁴; “más que unas cualificaciones, es una capacidad general educativa de cultura general, de capacidad de asociación, de saber cuáles son las cualificaciones que se necesitan para las tareas que se tienen que hacer, dónde buscarlas, cómo aprenderlas y cómo aplicarlas” (Castells, *Ibíd.*: 3). En este sentido, lo que se impone en términos formativos es la búsqueda de modelos sistémicos e integradores con diferentes grados de interdisciplinariedad y de especialización (Zabala, 1999)²⁵. En el contexto de una noción de educación más amplia, los propósitos asociados con la generación de identidades profesionales prospectivas mediadas por nuevas áreas de conocimiento y de práctica insinúan un nuevo tipo de “especialización flexible”.

debieran ser los objetos propios de un laboratorio, terminan siendo ejercicios que se reproducen una y otra vez de manera mecánica a partir del mismo resultado.

²¹ DELORS, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. Santillana.

²² Podríamos decir que, por fuerza de la capacidad adaptativa al mercado laboral, la formación ya no puede establecer una correspondencia ni entre los denominados perfiles académicos (curriculares) y los perfiles profesionales ni entre los perfiles profesionales y los perfiles ocupacionales. “Un mismo título académico puede servir de hecho para acceder a perfiles profesionales muy diferentes y un mismo perfil profesional puede ser atendido por distintos títulos académicos”. Véase, QUINTANILLA, Miguel A. (1998) “El reto de la calidad de las universidades” En PORTA, Jaume y LLADONOSA, Manuel (coord.). *La Universidad en el Cambio de Siglo*. Madrid: Alianza Editorial.

²³ Véase, CASTELLS, Manuel (s.f.) “Globalización, tecnologías, trabajo, empleo y empresa”, disponible en <http://www.aquibaix.com/factoria/articulos>. Disponible también en Infodelnet@itcilo.it

²⁴ Véase, MORIN, Edgar. (1998) “Sobre la reforma de la universidad”. En PORTA, Jaume y LLADONOSA, Manuel (coord.) *La Universidad en el Cambio de Siglo*. Madrid: Alianza Editorial.

²⁵ Véase, ZABALA VIDIELLA Antoni. (1999) *Enfoque Globalizador y Pensamiento Complejo: Una Respuesta para la Comprensión e Intervención de la Realidad*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

En el marco de una especialización flexible, la formación comporta una organización de los conocimientos y de las prácticas más articuladas a la generación de competencias para una diversidad de contextos, lo cual significa:

- Estructurar modelos de formación con base en los contenidos básicos, susceptibles de ser articulados a una formación específica.
- Plantear estructuras académico-administrativas que respondan a las exigencias de la flexibilidad de la formación.
- Lograr que la investigación influya de manera permanente en los contenidos, materiales, actitudes, normas y demás aspectos curriculares de la formación.
- Flexibilizar el uso de recursos de tal forma que se pueda incrementar la diversidad de ofertas formativas en diferentes áreas de interés.

En este sentido, la introducción de la flexibilidad en las instituciones de educación superior en Colombia debe cumplir con el objetivo básico de incentivar la reflexión y discusión de modelos, enfoques y prácticas curriculares y pedagógicas que redimensionen y resignifiquen la formación. Así mismo, debe permitir la transformación de los programas de formación profesionalizantes, academicistas, rígidos, recargados de conocimientos y limitantes de la autoformación. En este marco, 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 por niveles o grados y con responsabilidades éticas, intelectuales y sociales.

Si el principio de formación profesional integral ha de ser el orientador del proceso de formación, el de flexibilidad curricular ha de asumirse como una estrategia fundamental para lograr la formación de dicho profesional integral. Ahora bien, si la formación integral puede entenderse como un principio que presupone aprender a pensar, aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer, la flexibilidad implica el desarrollo de estrategias diversas que pueden incluir, entre otras, el fomento de la creatividad y el sentido de responsabilidad, el fomento de la autonomía en la búsqueda del conocimiento, la incentivación hacia un acercamiento interdisciplinario hacia el saber y la práctica y la posibilidad del desa-

rollo de las aspiraciones o expectativas individuales. En este sentido, la flexibilidad actúa sobre las posiciones y disposiciones de los agentes, los discursos y las prácticas de una institución.

Pensar la flexibilidad con relación a los estudiantes, por ejemplo, permite favorecer y definir la posibilidad que estos tienen de decidir sobre los diferentes aspectos propios o articulados al proceso de su formación. Esto implica que las instituciones de educación superior deben ampliar, en los grados en que lo consideren, las opciones de escogencia que ofrecen a los estudiantes en lo que se refiere a programas de formación, cursos, actividades académicas, estrategias de aprendizaje y tecnologías educativas, jornadas, ciclos de formación etc., y hacer de la flexibilidad en lo curricular y lo pedagógico el principio regulativo básico para el logro de la formación profesional integral.

Las instituciones deben ser conscientes de que la ampliación de las experiencias curriculares y pedagógicas propias de una formación flexible presupone actuar sobre las innumerables tensiones que la búsqueda de la flexibilidad implica: la exagerada centralización del poder o su disolución en múltiples unidades de decisión, la fragmentación de las unidades, las jerarquías académicas con su base disciplinaria y profesional atomizada y su poca relación horizontal, el academicismo y la discusión indefinida. Estas tensiones que actúan como fuerzas reactivas que hacen difícil el éxito de las transformaciones originadas en el principio de flexibilidad, y en las políticas que de él se derivan, deben ser motivo de discusión amplia en las instituciones de educación superior en el presente y en el futuro. En los capítulos que siguen avanzaremos en la reflexión sobre estos y otros aspectos relevantes.

2

LA FLEXIBILIDAD Y LA FORMACIÓN FLEXIBLE: CONCEPTOS BÁSICOS

La flexibilidad puede considerarse una tendencia asociada a las realidades sociales, económicas, culturales y educativas contemporáneas. Un intento descriptivo de la dinámica cambiante de estas realidades y de sus relaciones nos pone frente a una diversidad de procesos cada vez más globales o universales caracterizados por la flexibilidad, la inestabilidad, la contingencia y el cambio permanente. Entre otros, se pueden considerar:

- La fuerza de la revolución económica de finales del siglo XX, que dio lugar a las formas más avanzadas e integradas de división del trabajo y de organización y flujo de los mercados nacionales y transnacionales compatibles con manifestaciones económicas simples y subdesarrolladas.
- La globalización de la cultura y, por qué no decir, de la vida cotidiana, que ha permitido trascender de manera virtual el espacio geográfico y vivenciar sin límites todas las formas posibles de cultura.
- El debilitamiento de las fronteras políticas y económicas de los países y de la unidad de valores nacionales en favor de la diversidad demográfica y cultural.
- Las crecientes manifestaciones de una educación sistémica²⁶, abierta a todos los públicos, con sus más variadas y flexibles ofertas formativas, tipos

²⁶ De acuerdo con los expertos, la educación sistémica responde a un discurso sistémico que privilegia procesos de planeación y definición de políticas que le dan prioridad a las relaciones entre educación y

de instituciones y la multiplicidad de discursos y prácticas pedagógicas que las fundamentan y regulan.

- La revolución pedagógica que ha generado todas las formas de relación social posibles en los procesos de formación técnica, tecnológica y científica para producir un profesional competente para asumir los más diversos problemas, influencias y demandas de la sociedad moderna.
- Los desarrollos de la ciencia y la tecnología que han debilitado la identidad de las disciplinas y generado una constelación de nuevos campos o regiones discursivas con nuevos objetos y métodos de producción en el ámbito de las ciencias.
- Los cambios en el mercado laboral (flexibilidad laboral) con el consecuente variación en las oportunidades de empleo, las formas de contratación y la demanda por competencias laborales genéricas y específicas de diferentes niveles²⁷.

Este conjunto de procesos, que han afectado las instituciones, los roles personales, la identidad y las relaciones entre grupos e individuos, nos hace pensar que algo ha ocurrido a los límites tradicionalmente rígidos en todas las formas de vida en la sociedad, en particular, a los creados por la división rígida del trabajo, y que el principio que inspira las formas de su organización y relación es la flexibilidad.

Desde este punto de vista, ¿qué significa el debilitamiento de los controles políticos, sociales y culturales establecidos por los estados y por las diferentes agen-

desarrollo económico. En este sentido, la orientación sistémica actual de la educación superior se observa en su respuesta creciente a la globalización económica, en la pacificación de los sistemas de educación superior en el mundo, en el debilitamiento de los límites entre educación y trabajo y en la presión por una respuesta más flexible de las instituciones de educación superior a las demandas de una economía inestable. Véase KRAAK, A. (1998). *Competing education and training policies: A systematic versus unit standards approach. Occasional paper*. Pretoria: HSRC.

²⁷ Este punto se apoya en el argumento según el cual la educación para el trabajo no acaba al concluir el ciclo de escolaridad convencional ya que el contenido de las ocupaciones cambia de continuo, sobre todo en estos tiempos de revolución técnico-científica. Por esto se requiere que los futuros profesionales estén actualizados en sus conocimientos y competencias. Véase, PNUD (1998) Educación: *La Agenda para el Siglo XXI: Hacia un Desarrollo Humano*. Bogotá: TM Editores. Página 269. Un punto de vista similar expresa que la concepción flexible de la formación requiere un conjunto de competencias compatibles con las formas interactivas y abiertas de la nueva cultura del trabajo, entre otras, la adaptabilidad, la polivalencia y el trabajo en equipo. Véase, PASTURINO, Martín (1999) *La Construcción de Competencias Profesionales y Laborales en los Programas de Inserción Productiva*. San Salvador: CINTERFOR-OIT. Disponible: <http://www.campus-oei.org/eduytrabajo/etp1.htm>

cias de reproducción social y cultural como la familia, la escuela, la religión? ¿Qué significa el debilitamiento de las fronteras –como dice Touraine (1997)– “entre lo normal y lo patológico, lo permitido y lo prohibido”? ¿Qué significado tiene el que campos de conocimiento, discurso y medios de comunicación se hayan transformado y que la emergencia de formas de relación, tales como la interdisciplinariedad, la interinstitucionalidad, la integración, la apertura, la globalización, estén produciéndose como las formas dominantes en la vida social, cultural y educativa de los grupos e individuos? (Bernstein, 1996).

En los campos del conocimiento, la cultura y la educación han modificado profundamente las relaciones. La flexibilidad parece haber afectado sus escenarios e instituciones. En el caso específico de la educación superior, se ha expresado en tentativas particulares de las instituciones por reestructurar las formas tradicionales de enseñanza, introduciendo formas de comunicación pedagógica apoyadas en tecnologías mediáticas de diferente grado; por generar sistemas de gestión menos burocráticos y más abiertos y participativos; por participar de manera más abierta en la lógica del mercado ofreciendo una diversidad de servicios educativos, cada vez más fragmentados, para todos los públicos posibles.

En síntesis, la flexibilidad forma parte de un nuevo paradigma sociocultural que no es ajeno a los nuevos rumbos económicos y culturales del mundo. Tal como anota Garrick (2000: 2)²⁸, “la flexibilidad se ha convertido en un aspecto clave del clima cultural y en una metáfora clave para configurar una variedad de discursos mutuamente dependientes”.

Por eso, en este capítulo intentaremos abordar algunos de estos aspectos que nos permitirán, así sea de manera mínima, acceder de manera crítica a la comprensión de la lógica social inherente o intrínseca a la flexibilidad y a la formación flexible y de sus factores asociados.

2.1. La noción de formación flexible

La flexibilidad está asociada a –o recibe una de sus expresiones en otra noción– la idea de formación flexible, la cual está generalmente relacionada con la ge-

²⁸ Véase, GARRICK, John. (2000) “Flexible learning, contemporary work and enterprising selves”. En: *Electronic Journal of Sociology* (2000).

neración de nuevos procesos socioeconómicos y culturales y puede considerarse como una consecuencia de la multiplicidad de innovaciones tecnológicas, organizativas y de gestión introducidas en muchas instituciones educativas y en los diversos escenarios de ejercicio profesional y ocupacional (OIT, 1995)²⁹.

La noción de formación flexible, que ha recibido también la denominación de “formación abierta”, implica un redimensionamiento cultural y, fundamentalmente, una apertura cualitativa de todos los componentes de la formación convencional o tradicional (OIT, Op. cit. 19)³⁰. En este sentido, tiene consecuencias importantes, tanto para las instituciones que ofrecen la formación como para aquellos que acceden a un programa determinado. Así mismo, tiene consecuencias para los diferentes ámbitos de desempeño ocupacional³¹.

Desde el punto de vista de quien aprende, la formación flexible podría definirse como una práctica de formación en la cual el aprendiz tiene la posibilidad de escoger o seleccionar la forma, el lugar (espacio) y el momento (tiempo) de su aprendizaje, de acuerdo con sus intereses, necesidades y posibilidades. Desde el punto de vista institucional, la formación flexible se refiere a la gama de formas o medios, apoyos, tiempos y espacios que una institución ofrece para responder a las demandas de formación y para generar, igualmente, una mayor cobertura y calidad del servicio educativo. En este sentido, son diversas las definiciones de formación flexible. Ellington (1997), por ejemplo, define la formación flexible como

...un término genérico que cubre todas aquellas situaciones donde los aprendices tienen algo que decir en relación con cómo, dónde y cuándo sus aprendizajes pueden tener lugar, ya sea dentro del contexto de la institución tradicional centrada en las materias o en contextos no tradicionales tales como el aprendizaje abierto, la educa-

²⁹ Véase, OIT. (1995) *Diseño, Gestión y Evaluación de la Formación Flexible. Introducción a la formación flexible*. Turín: Unidad de Publicaciones.

³⁰ Estos componentes comprenden los agentes responsables de la formación, los estudiantes, los saberes y prácticas que son objeto de conocimiento que conforman los programas de formación, las unidades o instancias o unidades participantes (departamentos, escuelas, centros, institutos o sus equivalentes), los recursos tecnológicos, físicos y financieros requeridos y la estructura organizativa y de gestión que regula los procesos formativos.

³¹ Las características de los ámbitos de desempeño han cambiado sustancialmente, pues hoy implican acciones socializadas, cooperativas, ligadas a la comprensión y solución de problemas, compromisos con resultados y, sobre todo, una amplia interacción entre los miembros de un equipo de trabajo. Véase, SCHÖN, Donald (1998) *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

*ción a distancia, los cursos de amplio acceso, o la educación profesional continuada*³².

Por su parte, Wade (1994) la define como

*...una aproximación a la educación universitaria que proporciona a los estudiantes la oportunidad para asumir mayor responsabilidad en sus aprendizajes y para ser vinculados a actividades y oportunidades de aprendizaje que responden a sus propias necesidades individuales*³³.

De la misma manera, Grant (1997) considera la formación flexible como

*un concepto que se refiere tanto a una filosofía educativa como a un conjunto de técnicas para la enseñanza y el aprendizaje. La 'formación flexible' coloca el aprendizaje del estudiante, sus necesidades y escogencias en el centro de los procesos educativos de toma de decisiones y reconoce que el aprendizaje es un proceso permanente y que el aprendizaje permanente y genérico de habilidades debiera ser un atributo de todos los profesionales (o graduados)*³⁴.

Como puede verse, la formación flexible es una noción amplia que implica un cambio fundamental de las prácticas educativas centradas en el maestro y en los contenidos de las prácticas centradas en el alumno. Este cambio conlleva necesariamente la generación de alternativas educativas en cuanto a oportunidades, tiempos, espacios y modalidades de formación. Estas alternativas presuponen una amplia flexibilidad y autonomía en las decisiones formativas de los usuarios de la educación.

El enfoque de la formación flexible tiene una serie de características que son fundamentales, tanto para la organización de las instituciones de formación como para los participantes y usuarios de ésta. Entre otras características pueden considerarse las siguientes³⁵:

³² Véase, ELLINGTON, H. (1997). "Flexible Learning-Your Flexible Friend". En Bell, C., Bowden, M. and Trott, A. *Implementation Flexible Learning: Aspects of Educational and Training Technology*. London: Kogan. Páginas 3-14.

³³ Véase, WADE, W. (1994). "Introduction to Wade, W., Hodgkinson, K., Smith, A., and Arfield, J". En: *Flexible Learning in Higher Education*. London: Kogan. Páginas 12-16.

³⁴ Véase, GRANT, F. (1997). Flexible Learning (On-line). Disponible en: http://www.gu.edu.au/gwis/gihe/flex/flex_home.html.

³⁵ Véase, LEIBOWICZ, Julieta; PUJOL, Jaime; y GUASTAVI, Adelina. (1995) "Diseño, gestión y evaluación de la formación flexible". Turín: Comisión Europea-Centro Internacional de la Formación.

- Posibilidad de que los estudiantes tomen decisiones sobre el tiempo y el lugar de sus aprendizajes. En este sentido, la formación puede trascender los espacios del aula institucional.
- Incremento de los apoyos a los estudiantes por medio de tutorías y de los diferentes medios posibles que favorezcan todas las posibilidades del aprendizaje autónomo.
- Posibilidad de los estudiantes de negociar los propósitos y contenidos de formación. Esto constituye un avance fundamental con respecto a las formas clásicas e institucionales de aprendizaje, pues le permite al estudiante involucrarse de una manera activa en su formación y actualización permanentes.
- Mayor posibilidad de los participantes de acceder a diferentes rutas de formación, de incrementar su movilidad dentro del sistema de formación, de conformidad con sus intereses y expectativas.
- Posibilidad de acceso de los estudiantes a diferentes opciones estratégicas que ofrezca la institución para el logro de los propósitos de formación.
- Posibilidad de que los estudiantes ajusten el tiempo de sus aprendizajes de acuerdo con su ritmo y con sus necesidades.

Una importante consecuencia de la formación flexible es la posibilidad de ampliar la cobertura de programas, medios de aprendizaje y servicios de apoyo a un mayor sector de la población que demanda equidad en el servicio educativo. En síntesis, la formación flexible sugiere la idea de apertura, equidad y de creación de mayores oportunidades de formación para aquellos individuos y grupos que, en virtud de sus condiciones de existencia, no pueden acceder al sistema de formación regular o convencional ni, dentro de éste, a niveles superiores de formación.

¿Qué importancia tiene esta noción para la educación superior en Colombia? Es evidente que en la educación superior en Colombia la formación profesional se caracteriza por su falta de flexibilidad. Muy, pero muy, escasos programas responden a una formación abierta, flexible e interdisciplinaria; la mayoría ignora el desarrollo de estrategias de autoaprendizaje; la diversificación de opcio-

nes profesionales en los programas es muy pobre. A esto hay que agregar el poco énfasis de la formación en relación con las demandas sociales y las necesidades de los usuarios.

Pensar la formación flexible en este marco implica enfrentar nuevos retos para las instituciones. Sin que constituya una obligación vincularse al proceso de flexibilización de las prácticas formativas, las instituciones deben, por lo menos, no negarse la posibilidad de reflexionar sobre la formación profesional a la luz de los principios y fundamentos de la formación flexible. Asumiendo el riesgo de ser reiterativos, nos parece necesario considerar las fuertes repercusiones que los cambios producidos en las últimas décadas en todas las esferas de la vida social han tenido en la educación superior. El surgimiento de modos genéricos de formación para el trabajo, basados en destrezas o habilidades generales, adquiridas en múltiples contextos por medio de diferentes modalidades educativas (y de ciclos cortos) que pueden aplicarse a actuaciones específicas, ha comenzado a tener una gran influencia en la cultura profesional, la cual ha empezado a replantearse en muchas instituciones de educación superior para responder a los nuevos conceptos de profesión, de trabajo y de producción, cada vez más inestables. Con el cambio de la estructura organizativa de la producción y de la cultura, desde la lógica de la globalización, se ha convertido casi que en una necesidad reflexionar sobre la formación flexible desde nuevas alternativas que revalúen los alcances de una formación exclusivamente para el mercado de trabajo. En este sentido, la noción de formación flexible debe ser una herramienta metodológica no sólo para pensar la potencialidad de los procesos de transformación institucional que, en sus diferentes dimensiones, coadyuven a mejorar las oportunidades de formación en la educación superior, sino también para avanzar en la necesaria transformación de los límites convencionalmente rígidos establecidos dentro de y entre las instituciones y en sus diferentes modalidades de formación.

La formación flexible, al introducir nuevas modalidades de aprendizaje, al estimular la formación a lo largo de la vida como forma de supervivencia, al hacer énfasis en la revaloración permanente de las competencias para responder a los nuevos conceptos y formas de trabajo, profesión e, incluso, de vida³⁶, demanda

³⁶ CASTELLS (Op.cit.) considera que, en estos momentos, una persona que empieza su carrera profesional, a lo largo de su vida cambiará, no de puesto de trabajo, sino de profesión, más o menos cuatro veces. Frente a esta situación, ¿qué puede hacer el sistema de educación superior?

a la educación superior profundas transformaciones político-culturales, organizativas y administrativas que signifiquen nuevos modos de articulación del sistema, redimensionamiento de las formas organizativas y de distribución del conocimiento, integración de sus niveles o modalidades, diferentes itinerarios o rutas de formación, valoración de las competencias de los estudiantes con independencia del lugar y el tiempo de su aprendizaje y, sobre todo, mayores oportunidades de acceso a sectores tradicionalmente excluidos del sistema de educación superior. La formación flexible es un síntoma de que algo le está ocurriendo a la sociedad.

2.2. Aspectos conceptuales y metodológicos de la flexibilidad en la educación superior

Dado que existe la necesidad de producir un marco de referencia a partir del cual se puedan conceptualizar asuntos cruciales para la transformación de la educación superior en Colombia relacionados con la formación y sus currículos, los límites entre las modalidades de formación, sus diferencias cualitativas, sus formas de estratificación, la identidad profesional, la identidad pedagógica, entre otros, en esta sección y en las siguientes pretendemos introducir algunos principios conceptuales y metodológicos sobre la flexibilidad que pueden contribuir no sólo a esclarecer los complejos problemas de esta noción, sino también a enfrentar e intentar resolver los problemas de rigidez entre y dentro de las instituciones educativas del país.

De hecho asumimos que el planteamiento de estos principios no implica una acomodación mecánica a la flexibilidad ni, mucho menos, expresiones homogéneas en todas las instituciones. Siendo las instituciones de educación superior diferentes en su naturaleza, misión, propósitos y en muchos aspectos cualitativos y cuantitativos, y asumiendo que se ubican en una geografía económica, social y cultural diferente, es necesario considerar que la inscripción, adaptación y adecuación dentro de dichas instituciones a las propuestas que se derivan del principio de flexibilidad pueden implicar transformaciones desiguales. Las transformaciones institucionales pueden ocurrir en diferentes grados, con referencia a diferentes aspectos y con diferentes dinámicas. Esto es lo que nos hace pensar que, más que referirnos a las realizaciones de la flexibilidad en general, debiéramos hablar de flexibilidades, o de tipos de flexibilidad. Éste es un asunto al cual nos referiremos cuando abordemos la descripción de algunas experiencias de flexibilidad en la educación superior en el país.

Los principios que formulamos se pueden resumir así:

- La flexibilidad es un principio relacional que **puede estar** presente en un tipo de organización, clasificación o distribución y en un tipo de relación social³⁷.
- La flexibilidad **no es un contenido** en sí mismo, sino una forma de relación. En este sentido, su unidad de análisis es básicamente una forma de relación.
- Toda relación flexible presupone el debilitamiento de los límites, las demarcaciones y las diferencias. El debilitamiento de la fuerza de los límites es un marcador de nuevas diferencias y de una nueva identidad de lo demarcado o delimitado.
- El análisis de la flexibilidad presupone la descripción de una forma de ser de los límites de una organización, clasificación o distribución y de una relación social.
- La fuerza de los límites tiene un efecto sobre la presencia o ausencia de flexibilidad y, de esta manera, sobre la fuerza de la identidad. Esto significa que a mayor fuerza de los límites mayor rigidez y a menor fuerza de los límites mayor flexibilidad.
- La flexibilidad transforma la morfología de la interacción social al modificar los límites de los espacios y contextos en los cuales ésta ocurre.
- La flexibilidad afecta la naturaleza de una estructura organizativa y de una determinada forma de relación al debilitar los límites entre sus elementos constitutivos.
- En síntesis, la flexibilidad afecta la forma y contenido de las relaciones entre y dentro de un sistema, una organización, un grupo e incluso, un individuo.

³⁷ En este sentido, podríamos considerar las relaciones verticales dentro del sistema de educación superior y las relaciones horizontales entre las instituciones. ¿Cómo transformar la rigidez de la distribución y estratificación vertical del sistema de educación superior y cómo lograr mayor flexibilidad y apertura horizontal entre las instituciones que lo constituyen?

Como podemos ver, la flexibilidad puede estar presente en todo tipo de organización y de relación entre categorías (instituciones, sujetos, discursos) y prácticas. Si toda organización está regulada por una división del trabajo y presupone unas relaciones sociales, las formas de relación que median en dicha división del trabajo y en sus relaciones sociales intrínsecas pueden oscilar entre la rigidez y la flexibilidad. Un asunto de fundamental interés es establecer las condiciones que generan una división del trabajo y unas relaciones sociales flexibles, en oposición a una división del trabajo y unas relaciones sociales rígidas y jerarquizadas. La flexibilidad es un principio inherente a la transformación de la geografía de las posiciones rígidas.

Desde este punto de vista, la orientación hacia la flexibilidad presupone una nueva forma de ser de los límites que tiene implicaciones muy fuertes en la redefinición de la identidad. Cuando se habla de identidad, se hace referencia directa o indirecta a clasificaciones, territorios, parcelas, espacios, etc., definidos por demarcaciones, linderos, límites, los cuales pueden ser rígidos o flexibles.

Así mismo, la flexibilidad presupone variaciones en la distribución del poder y en los principios de control y, de esta manera, implica variaciones en la formación de las identidades y en sus cambios, gracias a la forma como actúa sobre las distribuciones, sobre la comunicación y sobre sus bases sociales.

¿Qué consecuencias tiene la exploración de estos principios para pensar la organización y formas de relación de la educación superior en Colombia? Es posible, a partir de ellos, no sólo describir y analizar los diferentes aspectos de las realidades propias de las instituciones y encontrar criterios de diferenciación entre unas y otras, sino también formular propuestas que, de acuerdo con el marco conceptual y metodológico presente en este estudio, posibilite a las instituciones de educación superior producir una serie de transformaciones coherentes con sus características, naturalezas, enfoques y orientaciones.

Cuando nos referimos a la flexibilidad como un prospecto para las instituciones de educación superior no queremos decir que los rasgos de ésta –la flexibilidad– constituyan criterios de unificación de la vida académica de dichas instituciones. Compartir la flexibilidad como principio prospectivo generativo de cambios puede significar una fértil diversidad de opciones institucionales en diferentes dimensiones. En este sentido, la flexibilidad y los principios esbozados en esta

sección no pueden verse como principios de coacción estructural que producen consecuencias homogéneas para todas las instituciones³⁸.

A manera de ejemplo, en los procesos de formación es posible establecer una relación entre la flexibilidad y las identidades que proyecta y distribuye. Es el caso de los programas de formación, que inspirados, en reformas curriculares reguladas por el principio de flexibilidad, presuponen la proyección y reproducción de nuevas formas de identidad (profesional, académica, investigativa, etc.). Puede existir, en este caso, una relación entre la flexibilidad, sus modalidades pedagógicas, sus tecnologías y el tipo de identidad que pretende formar o constituir. Sin embargo, a pesar de los principios genéricos adoptados, las consecuencias no son homogéneas para todas las instituciones, pues las identidades profesionales flexibles prospectadas en los programas están matizadas por las estructuras y formas de relación adoptadas por la naturaleza y misión propia de la institución y por otra serie de aspectos, tales como la organización académica, las formas de relación entre el profesorado y de este estamento con los estudiantes, la participación de las diferentes unidades académicas en las prácticas de formación, la relación entre formación e investigación, etc. Desde este punto de vista, son muchas las variables que inciden en los desarrollos de la flexibilidad y diferentes las distancias entre el discurso de la flexibilidad en las instituciones y las realizaciones de ésta.

Las instituciones de educación superior pueden ser flexibles para unos propósitos u otros. Unas para adaptarse al mercado y hacer más atractiva la forma de vinculación y permanencia de los estudiantes en uno u otro programa, en tanto que en otras instituciones la flexibilidad puede significar desarrollo de una cultura crítica, menos relevante para el mercado, más autónoma de éste y más centrada en la formación integral de los futuros profesionales. En este sentido, pensar en la flexibilidad como un modo de ser para las instituciones de educación superior obliga a formular una pregunta básica: “¿En interés de quién y para qué propósitos sirve la flexibilidad? ¿Flexibilidad en relación con qué? ¿Por qué queremos construir instituciones flexibles? ¿Para qué?”

En términos generales, podemos decir que la flexibilidad es un principio estructural y abstracto que puede utilizarse no sólo para la descripción y el análisis de

³⁸ Es importante anotar, sin embargo, que la flexibilidad se relaciona con, y tiene sus bases en, concepciones macroestructurales económicas, sociales, culturales, científicas y tecnológicas. Esto es lo que hemos asumido como factores subyacentes a la flexibilidad.

procesos de desestructuración y reestructuración macro y microinstitucional sino también para promover y facilitar dichos procesos. La flexibilidad, como principio desestructurante de límites rígidos en la organización y en las relaciones sociales de las instituciones de educación superior, puede estar mediatizada por las mismas instituciones y, de esta manera, existir con diversos grados de intensidad (de mayor a menor flexibilidad). Las diferentes posiciones institucionales fundamentadas en diversas ideologías pueden variar las percepciones de la flexibilidad. Así, es posible imaginar instituciones de educación superior en las cuales la flexibilidad está altamente aislada de las presiones del mercado educativo e inspirarse en pedagogías autónomas, mientras que en otras la flexibilidad, casi es una condición impuesta por el mercado y el uso de sus pedagogías es dependiente de éste³⁹.

2.1.1. Factores asociados a la flexibilidad

El tema de la flexibilidad tiene varias dimensiones, comporta diferentes categorías y no está exento de valoraciones ideológicas. Para algunos, la flexibilidad tiene como función legitimar un enfoque particular de desestructuración y reestructuración (recomposición) de las relaciones sociales en el contexto de una sociedad en permanente cambio (Jatobá, 1983:8)⁴⁰. Para otros, significa un cambio fundamental en la manera como la cultura se transmite, lo cual implica una transformación, tanto de los contextos culturales de interacción, como de la forma de sus contenidos⁴¹. En uno u otro sentido, la flexibilidad se opone a la rigidez al procurar y privilegiar la autonomía o autorregulación y la libertad de acción a los actores en un determinado campo (institucional, cultural, social o económico) y al transformar las normas o controles y las prácticas que regulan (los límites de) unas determinadas formas de relación en diferentes contextos.

³⁹ Para un análisis de las pedagogías autónomas y las pedagogías dependientes del mercado, véase BERNSTEIN, Basil (1996) *Pedagogía, Control Simbólico e Identidad*. Madrid: Ediciones Morata. Especialmente, capítulos 3 y 4.

⁴⁰ Jatobá considera que el tema de la desregulación está íntimamente asociado a la flexibilidad, siendo la desregulación un principio determinante de la flexibilidad. Desde este punto de vista, una mayor desregulación (en el sentido de menor intervención de quien domina o controla una determinada relación) propicia una mayor flexibilidad de acción de quien aparece como dominado o controlado. Por esto, es posible plantear que la flexibilidad afecta y transforma, fundamentalmente, las relaciones entre una categoría dominante y una categoría dominada.

⁴¹ Esta concepción se inscribe dentro de lo que podría denominarse una sociología de la pedagogía. Desde esta perspectiva, la flexibilidad implica la transformación de estructuras sociales y contextos culturales jerarquizados y verticales (o rígidos) en estructuras sociales y contextos culturales personalizados horizontales y abiertos. Véase BERNSTEIN, Basil (1977). *Class, Codes and Control Vol. 3. Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge and Kegan Paul.

Que la flexibilidad esté presente en las nuevas divisiones sociales del trabajo, en los discursos y formas de conocimiento interdisciplinarios e interinstitucionales, en los nuevos medios y estrategias de control y de comunicación cotidiana, en las relaciones de género y, en general, en la vida educativa de grupos e individuos, por ejemplo, nos da cuenta de la magnitud de los cambios en los cuales subyace.

Ahora bien, conceptualizar la flexibilidad y la formación flexible en el marco de la educación superior en Colombia significa abordar innumerables problemas, que, aunque no agotaremos en este estudio, deben ser por lo menos objeto de debate general.

Problemas como el surgimiento de la denominada sociedad de la información que ha transformado la naturaleza de la educación, del trabajo y de la organización de la producción; el fenómeno de la globalización que ha incidido sobre las posibilidades de creación de empleo “flexible” y la revolución científico tecnológica que ha generado una nueva cultura⁴², han influido de manera notoria sobre la demanda y la oferta de la educación superior y han obligado a las instituciones a realizar esfuerzos de adecuación permanente con su entorno social y económico y a mejorar su capacidad de innovación.

Así mismo, problemas como la desigualdad de oportunidades de acceso a la educación superior, la concentración de la matrícula en ciertas áreas, la alta estratificación del sistema y de sus ofertas para diferentes grupos sociales, la poca pertinencia y adecuación de los programas de formación, expresados en diseños curriculares rígidos, enciclopedistas y carentes de opciones⁴³, obliga a repensar la estructura del sistema de educación superior, la calidad de sus servicios, la renovación permanente de las ofertas formativas con una gama de modalidades pedagógicas flexibles, la diversificación de perfiles profesionales flexibles, compatibles con las nuevas exigencias socioculturales de nuestro tiempo.

Como puede observarse, el tema de la flexibilidad en la educación superior toca aspectos cruciales relativos a la diversidad, la diferencia, los límites, la identidad, la equidad, los cuales se conectan con los problemas del conocimiento, con

⁴² Véase Informe Bricall o Universidad 2000 (Informe de la Educación Superior en España). Es importante anotar que estos problemas tienden a ser comunes a todos los sistemas educativos que han tenido que enfrentar la dinámica innovadora del mundo global.

⁴³ Algunos de estos problemas están planteados en Gómez, Víctor Manuel. Op. cit.

los de la organización y estructuras institucionales y con problemas más globales o macroscópicos como los del Estado, la economía, la cultura y, fundamentalmente, el cambio social.

Por esto, en lo que sigue intentaremos analizar los diferentes factores que, de una u otra manera, han incidido en la modificación de los límites a las múltiples dimensiones de la vida social, prestando especial atención a aquellos que han afectado las formas y contenidos de la educación superior y su orientación hacia prácticas de formación flexible, abiertas y democráticas.

La flexibilidad se relaciona con una serie de factores diversos. Entre ellos podemos considerar, de manera general, los siguientes⁴⁴:

2.2.1.1. Factores económicos

Si bien, en este estudio sobre la flexibilidad, el factor económico no es el tema central de nuestro análisis, es importante destacar su influencia sobre la dinámica de diferentes campos de la vida social, especialmente sobre el campo de la educación⁴⁵. Quienes ven en las transformaciones económicas una fuente de la flexibilidad –o de flexibilización– consideran que ésta surge en el escenario macroeconómico que pone sobre la discusión problemas fundamentales derivados de la desregulación de la economía⁴⁶.

⁴⁴ De hecho, los factores a los cuales haremos referencia están interrelacionados. En este sentido, no privilegiamos a ninguno de ellos.

⁴⁵ Un tema clásico de la sociología de la educación es el que concierne a las **relaciones sistémicas** entre educación y producción, campo económico o trabajo. Estas relaciones se refieren al papel que cumple la educación en el desarrollo económico por medio de la reproducción de la denominada fuerza laboral. Estas relaciones han sido tema de agencias internacionales, de múltiples conferencias, de políticas y de programas globales y regionales. En general, la mayoría de los informes o declaraciones han puesto de presente la necesidad de que los sistemas educativos deban responder a las demandas que plantea, en uno u otro momento, el mundo del trabajo. Hasta cierto punto, es posible decir que históricamente ha habido una creciente dependencia de la educación con respecto a los diferentes fenómenos económicos. Véase, Bemstein, B. (1977) "Aspects of the relations between education and production" en, *Class, Codes and Control, Volumen 3. Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge and Kegan Paul.

⁴⁶ Es importante aclarar aquí que, desde el punto de vista económico, no existe una sola manera de concebir la flexibilidad laboral, sino que hay muchos conceptos distintos sobre ella, contruidos desde lugares, experiencias e intereses diferentes. En este sentido, en el campo económico, la flexibilidad implica, por lo menos, dos posiciones diferentes y opuestas: desde la visión empresarial, una forma para que las empresas enfrenten con éxito la nueva era de la información y globalización; y desde la visión de los trabajadores, una amenaza para los logros de su lucha por el control sobre las condiciones de empleo. Véase: *Argumentos para el cambio*. No. 43. CEM (Centro de Estudios de la Mujer). En <http://www.cem.cl>

Desde este punto de vista, la flexibilidad parece estar ligada a las formas más avanzadas de división del trabajo y puede considerarse como el producto de los cambios producidos en el paradigma productivo generados por la crisis del modelo económico de finales de la década de los años sesenta y del proceso de liberalización de la economía mundial fundamentado en el discurso de la desregulación y en la implementación de las políticas de flexibilización (Milano, 1997; Atanasof, 1998)⁴⁷ ligadas a la apertura creciente de los mercados nacionales a la economía internacional, a una menor intervención del Estado en la economía. Para Milano, la flexibilidad ha logrado crear una nueva institucionalidad y legitimar un nuevo discurso sobre la libertad de las relaciones y los contratos, generando un reacomodo de la división del trabajo y de las relaciones en todo el campo laboral.

Si a principios del siglo XX se presentó una revolución en el funcionamiento de los sistemas de producción que condujo a la reformulación del modelo taylorista (Torres, 1994)⁴⁸ y a su enriquecimiento con los aportes fordistas de la racionalización en la organización del trabajo en sus aspectos fundamentales, a partir de la década de los años setenta estos modelos comenzaron a dar muestras de agotamiento al no acomodarse con facilidad a los nuevos mercados. Para Torres (Op. cit.: 21), esto condujo a un acelerado proceso de intercomunicación e interdependencia –o globalización– de las economías de los países que transformaron las reglas de competitividad y obligó a revisar, modificar y a hacer más flexibles los procesos económicos.

Tenemos, entonces, que, en términos económicos, el discurso de la flexibilidad se asocia a la progresiva globalización de la economía, al convertirse en una dimensión esencial de los modelos de producción y comercialización (Torres, Op. cit.: 24). Desde la misma perspectiva, Garrick manifiesta:

“en la medida en que el capital se hace más globalizado y las economías nacionales crecientemente integradas sobre bases globales, la flexibilidad se convierte tanto en un fin clave como en un medio para el mantenimiento de la creciente competitividad económica. Se espera que las organizaciones respondan flexible y rápidamente a los

47 Véase, MILANO, Elías Jaua. (1997) “Del fordismo a la flexibilidad laboral: supuestos, crisis y realidades de la regulación social”. En *Economía y Ciencias Sociales* Número 2 y 3. También ATANASOF, Alfredo (1998) “Un modelo que garantice una dinámica de inclusión social” (Nota del 15 de julio de 1998), en http://www.lamaga.com.ar/www/area2/pg_notas.

48 TORRES, Jurjo. (1994) *Globalización e Interdisciplinariedad: el Currículo Integrado*. Madrid: Morata.

cambios del mercado y hagan énfasis en la necesidad de la flexibilidad no solamente dentro de los lugares de trabajo sino también entre ellos” (Garrick, Op. cit.: 2).

Dentro de este escenario, la flexibilidad se interrelaciona y se proyecta sobre los discursos y prácticas de otros campos, especialmente sobre el campo de la educación, estimulando, de esta manera, la creación de nuevas formas de realización de las relaciones sistémicas (educación-producción) al afectar las estructuras educativas, discursos y sus prácticas⁴⁹. Las relaciones sistémicas han generado, a su vez, un efecto importante sobre los procesos educativos al determinar nuevas demandas de conocimientos y competencias a la fuerza laboral en sus diferentes niveles de formación⁵⁰.

En este sentido, los expertos coinciden en que las tendencias económicas de las últimas décadas del siglo XX afectaron de manera directa la vida de la educación superior y transformaron el paradigma de su funcionamiento. Así, Gibbons, por ejemplo, considera que, si bien las universidades aún mantienen su papel como ‘conciencia de la sociedad’, su función crítica ha sido desplazada en favor de un papel más pragmático en términos de la provisión de fuerza de trabajo calificada y de la producción de conocimiento. Y agrega: “Esta visión de la relevancia de la universidad, en relación con su contribución al desarrollo económico constituye el cambio de perspectiva y de valores más importante desde la perspectiva presentada en el siglo XIX por personajes como Humboldt y Newman” (Gibbons, 1998: 1-2).

De la misma manera, Torres (Op. cit.) considera la existencia de una cierta interdependencia entre la flexibilidad en los modelos organizativos de la esfera económica (flexibilidad económica) y la flexibilidad que se requiere en el campo de la educación. Esta interdependencia parece ser una expresión de las políticas

49 A manera de hipótesis podemos plantear que los procesos de transformación económica van acompañados o implican una modificación de las competencias educativas, aunque, de hecho, las competencias educativas no necesariamente se coloquen al servicio de las transformaciones económicas o del mercado de trabajo. Este segundo aspecto es el que nos permite considerar la relativa autonomía de la educación con respecto al campo económico y a otros campos, y el que haya permitido plantear que las relaciones entre educación y trabajo son relaciones de asociación, esto es, entre socios iguales y no de subordinación.

50 Una de las razones más potentes para transitar desde relaciones laborales “rígidas” a “flexibles” es la flexibilización del conjunto de las fuerzas productivas sobre la base de las nuevas tecnologías de información y comunicación, formas de gestión y condiciones de mercado. Estos procesos han influido poderosamente sobre las formas de educación, ahora mucho más heterogéneas que antes. Hoy en día se pueden encontrar en el mercado muchas formas de empleo no tradicionales que implican una diversidad de competencias (actuaciones genéricas) cognitivas, comunicativas y sociales necesarias para asegurar la eficiencia ocupacional.

públicas de los Estados que propugnan por la no intervención estatal y por las leyes del libre mercado. Este último se ha constituido, desde finales del siglo XX, en el eje estructurante de distintos sectores sociales. En la educación, dice Clark (1983)⁵¹, la investigación y la enseñanza han pasado a formar parte de un proyecto de corte empresarial. Esto ha hecho que la formación académica haya comenzado a diseñarse con base en criterios de competencias polivalentes requeridas para posiciones laborales polivalentes y flexibles (Pedroza, 1994)⁵².

Es evidente que éstas y otras posiciones (Kraak, 1998; Whitty y otros, 1999; Gibbons, 1998) parecen poner énfasis en los aspectos económicos al definir la flexibilidad del mercado y del aparato productivo como un principio fundante o esencial en la organización y desarrollo de los agentes, discursos, prácticas y contextos de la educación superior. Sin embargo, desde una perspectiva más amplia y abierta, la conceptualización de la flexibilidad no puede, ni debe asociarse, unívocamente a los desarrollos de la economía o del mundo del trabajo. En este sentido, debe contemplar otros factores que pueden ser útiles para evaluar sus alcances e impacto en la educación superior.

2.2.1.2. Factores científicos: cambios en la concepción del conocimiento

“La globalización de la economía y las presiones de la competencia internacional están disolviendo los límites entre las naciones, instituciones y disciplinas, creando un sistema de producción del conocimiento distribuido que se ha vuelto crecientemente global” (Gibbons, 1998:30)⁵³.

Si la flexibilidad ha sido intrínseca a la lógica socioeconómica de nuestros tiempos y ha favorecido el despliegue de la diversidad profesional y ocupacional, necesaria para afirmar las diversas formas de trabajo y de producción, también ha sido intrínseca a los desarrollos de la ciencia moderna la cual no ha estado exenta del debilitamiento de las fronteras de sus campos y de la exclusividad, especialización y diferenciación de sus discursos, como tampoco de las formas canónicas de producción del conocimiento.

⁵¹ CLARK, Burton R. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, México. Nueva Imagen: UNAM.

⁵² PEDROZA FLORES, René. (1994) *Estado, empresarios y sindicatos en el cambio tecnológico: flexibilidad y desreglamentación laboral de la industria del calzado en la ciudad de León, Guanajuato*. Tesis para obtener el grado en Maestría en Sociología, México: UNAM-FCPyS.

⁵³ GIBBONS, Michael. (1998) *Higher Education Relevance in the 21st Century*. Documento preparado como contribución a la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO (5-8 de octubre de 1998).

La flexibilidad puede asociarse a lo que Lyotard ha denominado la ‘crisis’ del saber científico que

“procede de la erosión interna del principio de legitimidad del saber. Esta erosión es efectiva en el juego especulativo, y es la que, al relajar la trama enciclopédica en la que cada ciencia debía encontrar su lugar, las deja emanciparse” (1987: 75).

En este sentido,

“las delimitaciones clásicas de los diversos campos científicos quedan sometidas a un trabajo de replanteamiento causal: disciplinas que desaparecen, se producen usurpaciones en las fronteras de las ciencias, de donde nacen nuevos territorios. La jerarquía especulativa de los conocimientos deja lugar a una red inmanente y por así decir ‘plana’ de investigaciones cuyas fronteras respectivas no dejan de desplazarse” (Ibidem).

De esta manera, se afectan los procesos de producción del conocimiento, confinados tradicionalmente a las normas convencionales y rígidas del ‘método científico’ y limitados por los intereses, contexto y códigos de práctica, propios de una comunidad disciplinaria específica, y se genera un nuevo modo de producción del conocimiento, que presupone amplios contextos, intereses plurales, mezcla de códigos y desestructuración de los límites disciplinarios o, en otros términos, nuevos principios regulativos.

Lo que caracteriza al nuevo modo de producción de conocimiento es la flexibilidad. En este sentido, Gibbons (1998:1) plantea que el nuevo modo de producción de conocimiento, por contraste con el modo históricamente hegemónico al cual denomina Modo 1 –o modo académico–, implica nuevas prácticas sociales y cognitivas que, en oposición al ‘método científico’, se organizan alrededor de diversos contextos de aplicación.

Mientras el Modo 1 implica “las normas sociales y cognitivas que deben seguirse en la producción, legitimación y difusión del conocimiento y es idéntico a lo que se denomina ciencia” (*ibidem*), el nuevo modo de producción de conocimiento, denominado Modo 2, no actúa de acuerdo con las normas del método científico. Podríamos decir que el Modo 2 se caracteriza por su flexibilidad, por su énfasis en formas alternativas de producción de conocimiento, modos de análisis, desplazamientos transdisciplinarios que trascienden el lenguaje, la racionalidad metodológica y los controles de las disciplinas. En este sentido, Gibbons plantea que el Modo 2 de producción del conocimiento se realiza en contextos

de aplicación, es transdisciplinario, heterogéneo, no jerárquico, no permanente e involucra a diferentes actores que colaboran socializadamente en la solución de un problema definido en un contexto específico.

La flexibilidad, propia del Modo 2 de producción del conocimiento, parece marcar la finalización del predominio de la especialización disciplinaria que subordina la producción de conocimiento al modelo particular o singular de una estructura disciplinaria existente.

Gibbons sintetiza las diferencias de estos dos modos de conocimiento en la siguiente forma:

- En el Modo 1, los problemas se plantean y se resuelven en un contexto gobernado por los intereses (ampliamente académicos) de una comunidad específica. En contraste, el Modo 2 se produce en un contexto de aplicación.
- El Modo 1 es disciplinario; mientras que el Modo 2, transdisciplinario.
- El Modo 1 se caracteriza por la relativa homogeneidad de habilidades; el Modo 2, por su heterogeneidad.
- En términos organizativos, el Modo 1 es jerárquico y, al menos en la vida académica, ha tendido a preservar esta forma, mientras que en el Modo 2 la preferencia es horizontalizar las jerarquías mediante el uso de estructuras organizativas que son pasajeras.
- En comparación con el Modo 1, el Modo 2 es más evaluable (susceptible de escrutinio público) social y reflexivo.
- En comparación con el Modo 1, el Modo 2 implica un sistema expandido de control de calidad. La participación de pares es importante, pero en el Modo 2 se incluye una serie de pares más amplia, más temporal y heterogénea que colabora en un problema específico en un contexto específico”⁵⁴.

⁵⁴ Véase GIBBONS, Michael (Op. cit. 5).

Como puede observarse, los nuevos enfoques sobre la producción del conocimiento (Modo 2 o modo regionalizado) han afectado las relaciones entre las disciplinas al debilitar sus límites y generar, de esta manera, sus identidades. La flexibilidad que aquí se insinúa sobre el macronivel de las estructuras disciplinares del conocimiento puede tener efectos importantes sobre el micronivel de las estructuras curriculares propias de una institución particular.

La flexibilidad puede afectar profundamente las fronteras reconocidas de las disciplinas académicas, las cuales, en la visión de Dogan (S.f.), están cada vez más en entredicho, porque las disciplinas tradicionales ya no corresponden a la complejidad, las ramificaciones, la gran diversidad del esfuerzo que hoy día despliegan los científicos. En este sentido, Dogan considera que, tanto en la investigación científica como en la enseñanza, el aumento de las especialidades fisura las disciplinas académicas, cuyos perfiles están convirtiéndose en artificiales y arbitrarios. Según Dogan, entre las disciplinas hay espacios vacíos o terrenos inexplorados en los que puede penetrar la interacción entre especialidades y campos de investigación, por hibridación de ramas científicas. Las redes de influencias interdisciplinarias son tales que están arrasando las antiguas clasificaciones de las ciencias sociales.

“La pauta que hoy se manifiesta consiste en el paso de las antiguas disciplinas oficialmente reconocidas a nuevas ciencias sociales híbridas. La palabra ‘interdisciplinariedad’ no expresa bien el fenómeno porque tiene un jefe de diletantismo y habría, pues, que evitarla y sustituirla por ‘multiespecialidad’ o ‘hibridación del conocimiento científico’”⁵⁵.

En síntesis, el cambio paradigmático en los modos de producción y en las formas de relación entre los diferentes campos de conocimiento (disciplinario) es uno de los factores cruciales que pueden incidir en el surgimiento y desarrollo de la flexibilidad en las formas de organización académica y curricular, y en las estructuras de poder dentro de las instituciones de educación superior. Interpretando a Gibbons, podemos decir que el número de sitios alternos a la universidad, en los cuales el conocimiento puede ser creado (centros de investigación, instituciones no universitarias, agencias del Estado, laboratorios industriales, think tanks, etc.), la diversidad de formas de comunicación y circulación del conocimiento, y la creciente recombinación y reconfiguración de sus campos y

⁵⁵ Véase, DOGAN, Mattei. (S.F.) “Las nuevas ciencias sociales: grietas en las murallas de las disciplinas”. Disponible en: <http://www.unesco.org/issj/rics153/doganspa.html>.

subcampos, cada vez más especializados, que hacen que la producción del conocimiento se aleje cada vez más de la actividad disciplinar tradicional –sin menospreciarla, por supuesto– hacia nuevos contextos sociales, han puesto en entredicho los modelos de organización tradicional en las instituciones de educación superior e impuesto en ellas la necesidad de generar profundas transformaciones en sus estructuras, estrategias y prácticas.

2.2.1.3. Factores tecnológicos

Es evidente que los vertiginosos cambios de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación han modificado –y seguirán modificando– sustancialmente no sólo la naturaleza del saber⁵⁶ sino también las formas de su selección, organización, transmisión y aprendizaje⁵⁷, en la medida en que han eliminado las barreras espaciales y temporales, creado nuevas oportunidades y competencias para aprender en una forma autónoma y flexible. En este sentido, el giro tecnológico ha implicado igualmente un giro conceptual en relación con la **flexibilidad** en la forma y contenido de la educación.

La aplicación de nuevas tecnologías en la formación y desarrollo de competencias en el campo educativo se ha traducido en una expansión y transformación enorme de las posibilidades comunicativas de aprendizaje gracias al uso flexible de estos medios. Las nuevas tecnologías exigen el diseño e incorporación de modalidades de aprendizaje ampliamente flexibles e interactivas y de nuevos contextos pedagógicos igualmente flexibles. Estas modalidades van desde los servicios de educación a distancia, permanente o continuada y, en general, de corto plazo, hasta la creación de instituciones y el establecimiento de sistemas virtuales (Unesco, Op. cit.: 28) que comprenden

“la representación de procesos y objetos asociados a actividades de enseñanza y aprendizaje, de investigación y de gestión, así como objetos cuya manipulación permite al usuario realizar diversas operaciones a través de Internet, tales como aprender mediante la interacción con cursos electrónicos, inscribirse en un curso, consultar documentos en una biblioteca electrónica, comunicarse con estudiantes y profesores, y otros (Quéau, 1993)⁵⁸.

⁵⁶ LYOTARD, Jean-François. (1987) *La Condición Postmoderna: Informe sobre el Saber*. Madrid: Ediciones Cátedra.

⁵⁷ Véase, UNESCO. (1998) *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. París, 5-9 de octubre. Tomo II: Informe final. Pág. 27.

⁵⁸ QUÉAU, Philippe. (1993) *Le Virtuel*. Paris: Editions Champ Vallon et INA, citado por Silvio, José F. (1999) en “La virtualización de las universidades” *Estudios* N° 5 Primer Trimestre. Pág. 1.

Una consecuencia que se suele atribuir al uso de estas nuevas tecnologías es “el énfasis decreciente que se le otorga en los programas de educación terciaria, a la adquisición de información de hechos y datos *per se* y en la importancia creciente que se le otorga a lo que se podría denominar conocimiento metodológico y habilidades, v. gr., la habilidad de aprender de una manera autónoma”⁵⁹.

La flexibilidad generada por las nuevas tecnologías ha permitido que “las universidades y otras instituciones de educación superior respondan de manera más amplia al reto de servir a una población cada vez mayor de estudiantes, más diversificada social y culturalmente, en un nuevo ambiente social, más dinámico y turbulento” (Silvio, 1999). Este autor considera que las nuevas tecnologías –especialmente las virtuales– “pueden ser un factor transformador de sus estructuras y funciones, un instrumento para mejorar su cobertura, calidad, pertinencia y equidad de acceso y una manera de construir una nueva identidad en la nueva ‘sociedad del conocimiento’” (Silvio, *Ibíd.*:1)⁶⁰.

Las nuevas tecnologías han permitido reconceptualizar los discursos, contextos y prácticas de la formación y el aprendizaje. En este sentido, **la flexibilidad, apertura, autonomía y accesibilidad** que aquellas potencian han posibilitado el desarrollo de un nuevo significado en la educación y, en particular, en la educación superior, al poner en cuestión las formas canónicas y convencionales de la enseñanza y el aprendizaje y la linealidad, secuencia y estabilidad de las tecnologías impresas. La flexibilidad que imponen las nuevas tecnologías puede cumplir un papel potencialmente emancipador, ya que el uso de éstas, tal como lo plantea Landow (1992:20), “desafía los puntos de vista convencionales sobre los maestros, los aprendices y las instituciones que ellos habitan. Cambia los roles del maestro y el estudiante en la misma forma que cambia los del escritor y el lector”.

Así, mientras que tradicionalmente la formación ha discurrido en las aulas de clase y en los espacios de aplicación o ejercitación en los que se han convertido los laboratorios, con las nuevas tecnologías los estudiantes pueden tener acceso

⁵⁹ Véase, JAMIL, Salmi (S.F.) “Educación Superior: enfrentando los retos del Siglo XXI”, documento, en <http://www.worldbank.org/education/tertiary/lima.html>.

⁶⁰ Este mismo prospecto está presente en la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI*. Con referencia al potencial y a los desafíos de la tecnología, la Declaración manifiesta en su Artículo 11: “Los establecimientos de educación superior han de dar el ejemplo en materia de aprovechamiento de las ventajas y el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación [...] con un espíritu de apertura, equidad y cooperación internacional” (Unesco, 1998, *Op. cit.*: 28).

de manera abierta, flexible y autónoma a una formación mediada por ricas herramientas intelectuales y tecnológicas como los computadores, los videos, la televisión y los medios de comunicación virtuales.

En este sentido, las nuevas tecnologías pueden asumirse como un insumo muy importante para las más significativas transformaciones educativas del nuevo milenio debido a su papel potencialmente democratizador, transformador y, por qué no decirlo, emancipador. En cierta forma, es posible asumir que las nuevas tecnologías tienen una amplia afinidad o convergencia con las nuevas formas de identidad, de conocimiento y de relación social.

En síntesis, las nuevas tecnologías parecen haber comenzado a tener un fuerte impacto en la vida de las instituciones de educación superior al redimensionar los sistemas de enseñanza y de aprendizaje, las relaciones entre formación e investigación, las formas y oportunidades de acceso a la formación, el perfil de los estudiantes, los sistemas de información y de comunicación y, de esta manera, sus relaciones internas y sus relaciones con el entorno social en el cual funcionan y se desarrollan (Gibbons, 1998). Con el uso de las nuevas tecnologías, no estamos, pues, lejos de una nueva concepción de institución de educación superior desterritorializada, abierta, sin fronteras y, sobre todo, de una nueva concepción de formación que reconceptualice los espacios, los tiempos, los discursos instruccionales y, con estos, las formas de conciencia e identidad profesional compatibles con las nuevas bases colectivas de la sociedad.

2.2.1.4. Factores sociales y políticos

Entre los factores importantes que han influido sobre un relativo incremento de la flexibilidad en la educación superior en las últimas décadas han estado los referentes al acceso y a la generación de nuevas y diferentes oportunidades de formación. Estos se han expresado fundamentalmente en la creciente expansión cuantitativa de este sector y en el aumento de la diversificación institucional y de programas de formación para ampliar la gama de oportunidades sociales, económicas y culturales a los diversos grupos sociales, especialmente a aquellos tradicionalmente excluidos del sistema⁶¹.

⁶¹ La expansión y la diversificación han sido temas fundamentales para la definición de políticas públicas sobre equidad en la educación superior por parte de los diversos organismos internacionales que se han expresado en recomendaciones sobre “La promoción de la movilidad social y la generación de oportuni-

La expansión o masificación de la matrícula ha estado acompañada del crecimiento de las instituciones de educación superior, al punto de convertir a la educación superior en una empresa masiva cuya diversificación y diferenciación, al parecer, ha aumentando la diversidad de oportunidades educativas, su distribución social vertical y, de esta manera, un sentido muy relativo de su calidad⁶².

Cualesquiera que sean las debilidades de estos procesos, de una u otra manera, han actuado sobre las bases institucionales del sistema de educación superior, tradicionalmente selectivo y elitista, y han introducido una transformación cuantitativa y cualitativa relativas de las oportunidades educativas. En algunos casos, éstas parecen ser más abiertas y flexibles.

Lo que denominamos como factores sociales y políticos de la flexibilidad tienen que ver directa o indirectamente con las condiciones necesarias y eficaces para el logro de la equidad. El deseo de equidad social como principio que debiera regir el acceso a la educación superior no debe reducirse únicamente a que las políticas educativas sobre este nivel de educación garanticen la posibilidad de un acceso flexible en cualquier edad a lo largo de la vida para –como plantean los organismos internacionales– “completar o poner al día la formación general o especializada, para reciclarse o adquirir competencias nuevas” (Unesco, Op. cit.: 4). Tampoco debiera reducirse a “condiciones iguales de competencia –según el mérito– para todas las personas, independientemente de su origen socioeconómico y rasgos culturales adscriptivos” (Gómez, S. f: 2)⁶³. La equidad, como la plantea Gómez, debe ser correlativa de la democratización del

des sociales igualitarias” [...] “la responsabilidad de los gobiernos por extender oportunidades de acceso a los distintos grupos sociales que forman cada entidad nacional” [...] “la necesidad de apoyar formas de crecimiento y desarrollo que sean económicamente aceptables, políticamente viables y académicamente diferenciables y diferenciadas” GÓMEZ, R. Roberto (2000). “La Reforma de la educación superior: Señales del debate internacional a fin de siglo”, En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 2. N° 1.

⁶² Con referencia al sistema de educación superior colombiano, es posible reconocer una gran variedad de instituciones que se distinguen por sus misiones, sus capacidades académicas, su capacidad instalada y su calidad. En este sentido, se pueden reconocer instituciones de gran tamaño, públicas y privadas, que realizan funciones de docencia, investigación y extensión en el sentido estricto y ofrecen una gran variedad de programas de formación; instituciones de menores dimensiones sin capacidad de investigación y con una misión básicamente profesionalizante; instituciones pequeñas que ofrecen programas no profesionales en un variado número de ocupaciones y oficios. En todas ellas hay grandes diferencias, e incluso en el interior de cada una se produce diversidad de desarrollos y logros en términos de calidad. Es importante considerar que, a pesar de la relativa masificación de la educación superior en Colombia, todavía se mantiene la inequidad en el sistema y los esfuerzos por mejorar su calidad.

⁶³ Véase GÓMEZ, V. Manuel. (S.F.) “Equidad social en educación, evaluación y asignación de recursos. Universidad Nacional”. Documento elaborado para la Secretaría Técnica. MEN.

acceso a la educación a un espectro mayor de la población. Individuos y grupos deben sentir que tienen posibilidades en la sociedad y que pueden traducir esas posibilidades en oportunidades educativas. Individuos y grupos deben sentir que la educación –para nuestro caso, la educación superior– satisface y refuerza sus intereses y oportunidades, esto es, que satisface y refuerza sus derechos.

Desde este punto de vista, la equidad social, en su expresión educativa, significa garantizar e, incluso, institucionalizar los derechos de individuos y grupos para asegurar su inclusión permanente en la educación, incentivar su participación social y promover su crecimiento individual, social y político. En este sentido, la educación puede significar la flexibilidad, flexibilidad que se necesita para transformar la distribución inequitativa de sus imágenes y, sobre todo, de sus valores jerarquizados; para transformar la distribución del conocimiento cuyo potencial, bien sabemos, transmite unos valores, formas de poder desiguales; para transformar el reparto inequitativo de los recursos que favorezcan el aprendizaje y, por medio de éste, el crecimiento intelectual de los sujetos; para permitir que haya una oferta educativa adecuada y pertinente a las expectativas, intereses y necesidades de grupos e individuos; para lograr que, cada vez más, la población participe en la definición del horizonte social de su sociedad. Esto significa, en consecuencia, la flexibilidad: democratización de los espacios educativos, de las oportunidades, del conocimiento, de los recursos y de los aprendizajes a diversos grupos sociales.

Si en el orden social la flexibilidad educativa presupone y permite la ampliación de la cobertura, la diversificación y, de esta manera, una mejor respuesta democrática a la demanda social, en el orden político implica el impulso a políticas de descentralización educativa, de desconcentración de la oferta y mayor autonomía de las instancias de decisión institucional, correlativas de nuevas formas de gobierno en las instituciones.

Desde el punto de vista político, la flexibilidad tiene relación con la transformación de las formas de poder estatal. Si bien los estados son actores básicos en los asuntos nacionales e internacionales de un país, su capacidad regulativa de las diferentes esferas de la sociedad se ha transformado. En el ámbito internacional sus decisiones y poderes tienden, cada vez más, a ser delegados o sustituidos por las acciones directas o indirectas de organismos supranacionales, internacionales o empresas transnacionales. Esto mismo ha ocurrido en el ámbito nacional, en el cual su ejercicio centralizado del poder se ha delegado –por

no decir, desplazado– a entidades políticas regionales, provinciales y locales. Los movimientos regionales que promueven una autonomía importante en la toma de sus decisiones no dejan de ser una manifestación de esta difícil convivencia entre el poder central y los poderes descentralizados que con él compiten. De hecho, la educación superior no ha estado ni está exenta de estas nuevas formas de relación, pues ellas le han permitido integrar la diversidad de expectativas a las diferentes expresiones de la diferenciación institucional y conciliar política y académicamente las directrices generales del discurso oficial con la especificidad de las misiones y visiones institucionales.

En síntesis, en las sociedades modernas la flexibilidad es un principio fundamental para reescribir los modos mediante los cuales la educación –en nuestro caso, la educación superior– afronta sus relaciones con las jerarquías y poderes diferenciales externos, gracias a la reconceptualización y transformación de sus formas de distribución del conocimiento y de los valores, posibilidades e imágenes que éste transmite y reproduce. En cierta manera, esta reescritura de la educación es parte de la forma como los conflictos sociales que se viven fuera de ella han generado algunas transformaciones en su interior para convertirla en un medio de transmisión de la cultura más abierto, equitativo y con contextos amplios, generalizados y, cada vez más, ligados a los intereses de grupos e individuos.

2.2.1.5. Factores culturales

Los saltos culturales de la segunda mitad del siglo XX no fueron ajenos ni a los cambios económicos ni a los cambios sociales. Los efectos de estos cambios sobre la educación y la cultura produjeron una ampliación de estos dos campos, los cuales se masificaron y favorecieron lo que conocemos como “educación de masas” y “cultura de masas”. Podríamos decir que estos dos fenómenos enmarcaron el desarrollo tanto de ideologías como de relaciones sociales flexibles que tuvieron y tienen su expresión en las diversas agencias de producción y reproducción cultural.

La oferta cultural, amplia y variada para diversos públicos, ligada a la transformación de los medios de comunicación y al incremento de sus tecnologías, significó mayor flexibilidad en los procesos de consumo educativo y cultural.

Podríamos, entonces, caracterizar la flexibilidad como un principio asociado a la expansión, desarrollo y consolidación de los mercados culturales que, apoya-

dos en nuevos lenguajes, nuevas tecnologías para su distribución sin límites ni fronteras y en amplias oportunidades de acceso a todos los públicos y en todos los contextos, han producido profundos impactos en las diferentes esferas de la vida social. Así, es posible observar:

- Grandes transformaciones en los modos de relación social jerarquizados y ritualizados hacia formas de horizontalidad en la interacción y en las modalidades de control en la familia, en la escuela, en el trabajo.
- Un incremento inusitado de los sistemas individualizados de consumo que han dado origen a formas o estilos de vida individual. Esto se ha concebido como la fragmentación de las posiciones del sujeto donde cada cual “ha llegado a hablar un curioso lenguaje privado, cada profesión ha desarrollado su propio código de ideología o modo de hablar particular y cada individuo ha llegado a ser una especie de isla lingüística separada de todas las demás” (Jameson, 1985: 93)⁶⁴.
- Una creciente recontextualización de las formas de cultura cotidiana en sus más variadas expresiones temporales y espaciales de práctica: salud, alimentación, recreación, vestidos, gustos, etc.
- Una creciente fragmentación de la sociedad civil que ha permitido el surgimiento de un pluralismo cultural y político y ha creado las condiciones para nuevas formas de acción-contestación colectiva expresadas en diferentes movimientos de los sectores sociales.
- El surgimiento del informacionismo (la sociedad de la información en términos de Daniel Bell) y de la informatización de las sociedades, donde el masivo incremento de las tecnologías virtuales ha redefinido desigualmente la organización de la vida social y ha afectado la esencia de la cohesión social, la comunicación, y reorganizado el sentido del tiempo y del espacio de algunos grupos sociales.

Todos estos procesos nos muestran que la flexibilidad se ha originado y, a su vez, ha dado origen a nuevas formas de expresión cultural, a nuevos valores que

⁶⁴ JAMESON, F. (1985) “Postmodernismo y sociedad de consumo”. En: FOSTER, H. *La Post-modernidad*. Barcelona: Editorial Kairos.

se han ido erigiendo como paradigmas –o principios– regulativos de sentimientos, actitudes y prácticas de grupos e individuos en una diversidad de campos. En este sentido, la flexibilidad parece subsumirse en la pluralidad, la creatividad, la integralidad (Guédez, 1998)⁶⁵ y también en la levedad, la rapidez, la contingencia y la indeterminación (Calvino, 1998)⁶⁶.

En cierta forma, los argumentos de estos autores nos son útiles para explicar la cultura de la flexibilidad. Así, por ejemplo, la pluralidad como expresión de la flexibilidad puede significar capacidad de trabajo con múltiples redes, puntos de vista diversos, conciliación y aceptación de posiciones opuestas e, incluso, antagónicas y múltiples enfoques en la lectura de la realidad. En este último sentido, la flexibilidad implica una cultura consustancial a las posiciones abiertas, inciertas y plurales; a la coexistencia de elementos heterogéneos y a la capacidad de aceptar y de cambiar de enfoques, ópticas, lógicas, métodos de conocimiento y de verificación para aprender y aprehender la realidad. De igual manera, la integralidad, como opción formativa, implica el desdibujamiento de los límites rígidos de las identidades profesionales y la configuración de una identidad profesional flexible integrada por múltiples y diversas competencias⁶⁷.

La flexibilidad como principio estructurado y estructurante de una nueva cultura está asociado a la transformación en las relaciones de poder y en los principios de control (principios de comunicación). Estas transformaciones tienen su expresión en el debilitamiento de los límites entre el arte y la vida, entre lo imaginario y lo real, entre lo central y lo periférico, entre las distribuciones y las relaciones, por ejemplo. Es posible asociar la cultura flexible de la sociedad moderna o posmoderna con lo que Baudrillard denomina “sociedad semiótica”, en la cual se han borrado los límites entre el reino de la cultura y el de la vida cotidiana, vulnerándose, de esta manera, la integridad de sus contextos (Baudrillard, 1983)⁶⁸. Con las nuevas condiciones de una cultura flexible se ha producido un

⁶⁵ GUÉDEZ, Víctor. (1996) *Gerencia, Cultura y Educación*, Caracas: Fondo Editorial Tropykos / CLADEC.

⁶⁶ CALVINO, Ítalo. (1998) *Seis propuestas para el próximo milenio*, Madrid: Ediciones Siruela.

⁶⁷ La lectura de Guédez y Calvino nos ha permitido reconceptualizar parcialmente sus puntos de vista y vincularlos a nuestros intentos de construir una visión amplia de lo que podemos entender como la cultura de la flexibilidad propia de la flexibilidad en la cultura.

⁶⁸ BAUDRILLARD, J. (1983) *Simulations*. New York: Semiotext. Es posible pensar que la penetración abierta y flexible de todas las formas de cultura hegemónica en la vida cotidiana ha cambiado sustancialmente la forma y contenido de esta última. Satelizada y tecnologizada, la vida cotidiana se consume en medio de los nuevos recursos tecnológicos (pedagógicos): CD-ROM, CD-HI, DVD, conexiones a redes, TV por cable. Los límites entre cultura y vida cotidiana se han vuelto tan débiles que es posible construir identidades a partir de formatos híbridos, recomponer narrativas, multiplicar opiniones, estructurar deseos, posiciones, percepciones, opiniones y, finalmente, vivir la vida como un espectáculo siendo parte protagónica de él.

descentramiento de las identidades individuales y colectivas, que ya no pueden caracterizarse a partir de las fórmulas durkheimianas de la educación como integración moral, sino de la fluidez de los modelos unívocos de una cultura masiva –difundidos por los medios de producción y reproducción cultural– que pueden, a su vez, dar lugar a las expresiones individuales más variadas y diversas de identidad. Con los nuevos dispositivos pedagógicos –tecnologías mediáticas y virtuales–, que disuelven lo que podríamos denominar la autoridad pedagógica, la estructuración de la identidad en el orden simbólico del grupo se debilita en la medida en que se quiebran los límites entre el sistema de clasificaciones compartidas y de grupo y el sistema de clasificaciones privadas⁶⁹.

Podemos concluir que la flexibilidad, propia de la cultura moderna o contemporánea, ha descentrado, dispersado y roto los esquemas clasificatorios y las formas de relación social y sus significados al traducirlos en valores propios de un mercado cultural individualizado. En términos regulativos, la identidad parece construirse en el intercambio y consumo de lo que Baudrillard denomina “valores-signos”, los cuales se difunden en el mercado cultural con la forma de modelos masivos abstractos (domésticos, familiares o sexuales, por ejemplo) que estructuran nuevas formas de identificación. En términos instruccionales, la identidad parece subsumirse en la noción de “entrenabilidad”, la cual hace énfasis en “algo” que el individuo requiere para considerarse apropiadamente formado y reformado de acuerdo con las contingencias del mercado ocupacional, tecnológico u organizacional.

En resumen, podemos considerar que existe una relación recíproca entre las nuevas formas de expresión cultural y la flexibilidad. Cultura moderna implica flexibilidad y flexibilidad implica cultura moderna. A los rasgos introducidos por

⁶⁹ Adaptamos aquí los conceptos de cuadrícula (*red*) y de grupo, desarrollados por DOUGLAS, Mary. En *Natural Symbols: Explorations in Cosmology* (1973) London: Penguin Books. Las identidades colectivas se estructuran, según Mary Douglas por medio de esquemas clasificatorios y de grupo. El concepto de ‘clasificación’ pertenece al nivel de las posiciones, del orden, de sistema simbólico. El concepto de ‘grupo’ hace referencia a los límites establecidos entre lo que es externo e interno al individuo y a la colectividad. Para Douglas, todo sistema de clasificación es producto de las relaciones sociales. Así, en las familias tradicionales, el sistema de posiciones ejerce presiones sobre sus miembros y constituye un medio de reproducción de éstas y de la estabilidad compartida del grupo. El debilitamiento de las posiciones conduce a una ausencia de regulaciones, a una ruptura de la posición personal en el grupo y al privilegio del sistema de clasificaciones privado. El debilitamiento del sistema de clasificaciones y de grupo puede conducir al debilitamiento del sistema simbólico, al debilitamiento de la identidad y a hacer permeable al sujeto y al mismo grupo a nuevos órdenes y formas de identificación cultural y subcultural. Estos puntos de vista los he desarrollado en “*Pedagogía, Discurso y Poder*” (1991), artículo publicado en el libro de su mismo nombre.

Calvino y por Guédez sobre las formas de expresión de la cultura moderna, es posible agregar otros que tienen que ver con la dispersión y difusión del control, la opcionalidad, la interacción, la personalización y la participación. Estos rasgos, y los considerados anteriormente, son de fundamental importancia para la comprensión de los procesos en la educación superior en el presente milenio, especialmente, aquellos que se refieren a la formación flexible, junto con sus discursos, prácticas y formas de organización.

3

FLEXIBILIDAD Y ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Desde la década de los años ochenta, la educación superior ha estado sometida a las presiones de las transformaciones sociopolíticas, económicas, científicas y tecnológicas que ha impuesto el nuevo orden mundial. Lo que se ha dado en denominar las cuatro dimensiones del cambio estructural, propias de las sociedades modernas,

“la generación de nuevos avances científicos y, especialmente, la difusión de nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones; la profunda transformación en el reparto de la actividad económica entre los distintos sectores de la economía y la consiguiente redistribución de las ocupaciones; la aceleración de la internacionalización de las sociedades y de sus economías y el aumento del nivel de educación y de la base de conocimiento en las sociedades avanzadas”⁷⁰.

han implicado el desarrollo de tres tendencias básicas que hoy están a la orden del día en la educación superior en el mundo: **el desarrollo del conocimiento, los procesos de innovación y la capacidad de aprender**. En dichas tendencias, los procesos de innovación desempeñan un papel central.

Estas tendencias han afectado profundamente la vida de las instituciones de educación superior y les han demandado una mayor flexibilidad en su organización y en sus relaciones internas, una mayor apertura o permeabilidad y proyección al denominado entorno social y una mayor dinámica en sus cambios e

⁷⁰ Véase, Informe Universidad 2000, en Revista *Vivat Academia*. Transcripción en formato HTML. Disponible en: <http://www2.alcala.es/vivatacademia/baasedatos/universidad2000.htm>

innovaciones. En otros términos, les han demandado la producción de una cultura institucional que trascienda los estrechos criterios curriculares, académicos y administrativos con los cuales han asumido sus tres funciones clásicas o tradicionales: la docencia, la investigación y la extensión⁷¹.

Independientemente de los resultados alcanzados por la flexibilidad en la educación superior, nuestra preocupación se centrará en analizar lo que podríamos denominar su impacto **dentro de** las instituciones, o “impacto interno” o institucional. La flexibilidad ha traído nuevos significados, producido nuevos límites **dentro de** las instituciones. De la misma manera, ha influido en la construcción de nuevas relaciones **entre** las instituciones y otros ámbitos o contextos. Desde este punto de vista, es igualmente necesario analizar el impacto de la flexibilidad sobre las relaciones **entre** las instituciones y su “entorno” (social, económico, cultural, científico y tecnológico)⁷².

El impacto de la flexibilidad **dentro de** las instituciones puede observarse en transformaciones de las relaciones de sus categorías y prácticas:

- Académicas
- Curriculares
- Pedagógicas
- Administrativas y de gestión

El impacto de la flexibilidad sobre las relaciones **entre** las instituciones y su “entorno” se expresa en diferentes realizaciones o manifestaciones ligadas a estrategias de innovación, apertura y proyección institucional de diferente orden, tales como:

- Acuerdos de cooperación interinstitucional (nacional e internacional) mediante la implementación de convenios y de otras modalidades de intercambio.

⁷¹ Es importante considerar que si bien la flexibilidad ha conducido a –o implicado– un complejo proceso de cambios estructurales en las instituciones de educación superior en Colombia, estos sólo se han desarrollado parcialmente en unas pocas instituciones sin afectar a otras dominadas por los rígidos y estrechos criterios de la formación profesionalizante centrada en contenidos enciclopédicos y en la docencia directa o magisterial (usamos aquí magisterial en lugar de magistral. Esta última, si bien procede de magisterio, se refiere a lo que se hace con maestría, con perfección).

⁷² Un interesante estudio en este sentido ha sido presentado por CLARK, Burton R. (2000). *Creando universidades innovadoras: Estrategias organizacionales para la transformación*. México: UNAM. Publicado originalmente en inglés en 1998.

- Desarrollo de políticas de intercambio profesoral y estudiantil.
- Acuerdos sobre transferencias, homologaciones y convalidación de títulos⁷³.
- Implementación de un sistema de créditos para fortalecer el intercambio en los procesos de formación⁷⁴.
- Incremento de las relaciones con el sector productivo y con sus agencias o unidades de formación.
- Reestructuración del sistema y ampliación y diversificación de la oferta educativa y de los mecanismos de movilidad estudiantil.
- Fomento de la investigación y creación de corporaciones mixtas para su desarrollo.
- Fomento de la educación continuada como medio flexible de vinculación a los programas regulares de formación profesional⁷⁵.

Estas estrategias y sus correspondientes acciones han debilitado el aislamiento de las instituciones al redefinir las formas de interacción tradicional, que estaban basadas en la rigidez y funcionalidad organizativa y en la impermeabilidad a las demandas externas⁷⁶.

En síntesis, el impacto de flexibilidad sobre las relaciones **entre** las instituciones y su entorno tiene que ver con la apertura o mayor permeabilidad de las instituciones de educación superior a la interacción, diálogo y cooperación entre ellas, y entre ellas y las demás entidades sociales, económicas, culturales y políticas o científicas de la sociedad.

⁷³ Los procesos de globalización han permitido que las instituciones de educación superior comiencen a asociarse para que la oferta de sus programas y titulaciones tenga validez internacional. Esto va ligado necesariamente a la presentación de propuestas generales de planes de estudio que favorezcan el intercambio y la homologación de títulos.

⁷⁴ El sistema de créditos, evidentemente, tiene también impacto dentro de las instituciones al estar articulado a las transformaciones académicas, curriculares, pedagógicas y administrativas.

⁷⁵ La mayoría de estos aspectos tiene que ver con un tema de actualidad: la internacionalización del currículo.

⁷⁶ SANTOS, Boaventura de Sousa. (1998) *De la Mano de Alicia: lo Social y lo Político en la Postmodernidad*. Bogotá: Ediciones Uniandes. Págs. 225-283.

En lo que sigue, desarrollaremos las transformaciones intra-institucionales de las categorías y prácticas (académicas, curriculares, pedagógicas, administrativas y de gestión) que presupone el principio de flexibilidad. Es importante considerar que, de una u otra manera, estas transformaciones son requerimientos básicos para perfilar, dentro de las instituciones, nuevos discursos, nuevas prácticas y formas de relación y, también, nuevos vínculos con diferentes ámbitos sociales.

3.1. La flexibilidad curricular

La noción de flexibilidad curricular es una idea amplia que tiene diferentes significados. Mientras para unos se relaciona con una oferta diversa de cursos⁷⁷, para otros tienen que ver con la aceptación de una diversidad de competencias, ritmos, estilos, valores culturales, expectativas, intereses y demandas, que pueden favorecer el desarrollo de los estudiantes. También puede significar la capacidad de los usuarios del proceso formativo de poder escoger el contenido, el momento y los escenarios de sus aprendizajes.

La noción de flexibilidad curricular o de currículo flexible se ha ido convirtiendo en una herramienta metodológica para otorgar un nuevo sentido a los diferentes aspectos que plantean las reformas académicas en la educación superior. Desde este punto de vista, la noción de flexibilidad curricular está asociada, como marco general, a reformas de la educación superior en aspectos tales como la reorganización académica, el rediseño de programas académicos y de sus planes de estudio (contenidos y actividades), la transformación de los modelos de formación tradicional, la redefinición del tiempo de formación, una mayor asociación de la formación a las demandas del entorno laboral, etc. (Orozco, 2000; Gibbons, 1998)⁷⁸.

Cualquiera que sea la definición de flexibilidad curricular, ésta implica considerar:

⁷⁷ La oferta puede tener diferentes realizaciones y considerarse obligatoria o electiva, básica o profesional, de un programa o de diversos programas. La oposición entre obligatorio y electivo es clave para establecer los grados de flexibilidad.

⁷⁸ Véase, OROZCO FUENTES, Bertha (2000). "Currículo flexible: rasgos conceptuales desde una perspectiva antiesencialista". Para Orozco, esta perspectiva aboga por una concepción más social de la flexibilidad curricular que, si bien no excluya lo económico, no se limite, ni se cierre o subordine a ello exclusivamente. En <http://.secver.gob.mx/articulos/bertha.html>.

- El análisis del currículo, esto es, de los conocimientos⁷⁹, experiencias y prácticas institucionalmente seleccionados, organizados y distribuidos en el tiempo para efectos de la formación⁸⁰ y
- Sus relaciones con todos los actores (académicos y administrativos) y otros componentes institucionales que, directa o indirectamente, están implicados en las prácticas de formación⁸¹. En este sentido, la flexibilidad curricular genera otras formas de flexibilidad que se articulan con la organización académica, administrativa y de gestión, y con las prácticas pedagógicas.

La flexibilidad curricular puede entenderse como un proceso de apertura y redimensionamiento de la interacción entre las diversas formas de conocimiento –u objetos de aprendizaje– que constituyen el currículo. 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 (Pedroza Flores, 1998)⁸². Esto implica la adecuación permanente de los nuevos conocimientos a los procesos de formación, al fomentar la capacidad de decisión del estudiante sobre la selección y combinación de contenidos y planes de trabajo, así como sobre las secuencias o rutas y ritmos de su formación.

⁷⁹ Aquí es importante recordar que la estructura clásica de la universidad descansa sobre dos pilares fundamentales: la organización en función de la división del conocimiento y la participación de los agentes en su reproducción. A esto hay que agregar que la división del conocimiento está profundamente influenciada por la clasificación histórica de las ciencias en disciplinas aisladas, las cuales, a su vez, tienen una fuerte influencia en la estructura organizativa de las instituciones.

⁸⁰ Por lo general, las diferentes consideraciones sobre el currículo lo asocian con la selección, organización y distribución del conocimiento, experiencias, prácticas a partir de diferentes intereses, propósitos y valores. En este sentido, el currículo se asocia, también, a un tipo de organización y de cultura institucional, la cual tiende a expresarse en unas estructuras –curricular y académica– específicas que, implícita o explícitamente, interpretan los patrones dominantes de organización del conocimiento. La selección, organización y distribución de conocimientos y prácticas generalmente se materializa en lo que corrientemente se define como plan de estudios de un programa académico y eso depende, por lo general, de los propósitos e intereses de formación que un programa suscribe. Con referencia a la educación superior, el currículo implica todos los contenidos informativos y formativos que la institución busca intencional y organizadamente transmitir o trabajar con los estudiantes dentro de los propósitos fijados y relativamente compartidos con la comunidad universitaria.

⁸¹ También pueden incluirse los componentes interinstitucionales que pueden contribuir al desarrollo de la formación dentro de un currículo flexible.

⁸² Véase, PEDROZA FLORES, René. (1998) “El currículum flexible en el modelo de universidad organizado en escuelas y facultades”. *Revista de la Educación Superior en Línea* No. 117.

En este estudio es importante distinguir, por lo menos, dos formas de flexibilidad curricular, las cuales están interrelacionadas:

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)⁸³, así como a favorecer el acceso a la formación a, cada vez, más segmentos de sociedad. Esta forma de flexibilidad es la más corriente y la que comúnmente se identifica con un currículo flexible que se define como “una oferta regulada de cursos compuestos y organizados por el sistema de créditos, el tronco común y la verticalidad del programa de estudio” (Pedroza Flores. Op. cit.).

En ambos casos, la flexibilidad implica en las instituciones de educación superior una reconceptualización de sus discursos, prácticas y estructuras organizativas tradicionales y una mayor articulación de los conocimientos que en ellas se producen y reproducen con los intereses estudiantiles y las demandas del entorno social.

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 éstas producen (Young, 1998)⁸⁴. 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 reemplazar las formas de conocer tradicionales de las disciplinas (Gibbons et al., op. cit.). También se ha sugerido que el debilitamiento de las normas cognitivas y sociales de la investigación básica y la ausencia de sus objetivos prácticos han erosionado

⁸³ Es importante aclarar que aquí la flexibilidad no se limita a la posibilidad o libertad del estudiante de escoger entre una gama de ofertas. La flexibilidad de la selección tiene un amplio sentido formativo y es compatible con el principio de autonomía.

⁸⁴ Young M. D. F. (1998) *The curriculum of the future*. London: The Falmer Press.

tanto las bases de –como la credibilidad en– las disciplinas y materias académicas constituidas como las principales formas de organización social para la producción y reproducción del conocimiento. Estos procesos han afectado los patrones tradicionalmente organizativos del currículo, el cual ha comenzado a articular nuevos campos y ámbitos de estudio, combinando y reconfigurando los contenidos formativos de diferentes maneras, a partir de diferentes contextos, prácticas y problemas.

Con esta forma de flexibilidad, la organización del contenido curricular se ha diversificado con el aporte de numerosos productos multidisciplinarios, interdisciplinarios y, sobre todo, transdisciplinarios que se apoyan fundamentalmente en enfoques centrados en problemas y en su solución. En este caso, el currículo requiere un cambio organizativo que implica pasar del aprendizaje centrado en los imaginarios de las disciplinas a uno centrado en problemas (Gibbons, op. cit.: 40)⁸⁵, donde los límites entre los contenidos se debilitan y pueden, de esta manera, subordinarse a una idea o a un problema, por ejemplo, que facilitan la apertura de los límites entre los contenidos de las asignaturas y, en consecuencia, sus jerarquías, poderes y estatus.

Young (op. cit), por ejemplo, nos sugiere una aproximación a la flexibilidad curricular al referirse a la relación entre áreas de conocimiento o asignaturas:

“Cada materia incorpora un conjunto propio y cambiante de prácticas y tradiciones y un concepto, sin embargo implícito, de sus relaciones con otras materias. Por ejemplo, la física ha cambiado con la introducción de nuevos tópicos como la electrónica, al punto que ha devenido parte de la ciencia integrada, en lugar de continuar siendo una materia aislada. A pesar de la influencia significativa del cambio tecnológico sobre una materia como la física, la organización del currículo (...) da pocas oportunidades explícitas para usar tales cambios para reunir a diferentes especialistas y explorar

⁸⁵ Gibbons manifiesta que la mayoría de las universidades han sido reacias a asumir esta posibilidad porque su instinto les dice que la solución de problemas requiere una previa fundamentación disciplinaria. En consecuencia, la tendencia es adquirir primero el conocimiento disciplinario y luego moverse a la solución de problemas. Sin embargo, es posible sugerir otras posibilidades. Por ejemplo, en el campo de la medicina, algunas escuelas se han opuesto a este tipo de formación basado en el aprendizaje previo de la anatomía, la fisiología, la biología y la química antes de confrontar a los pacientes y han privilegiado un tipo de formación centrado en cómo construir “repertorios de soluciones de problemas”. En este caso, los futuros médicos aprenden cómo encontrar el conocimiento necesario para explicar los síntomas que presentan los pacientes reales. En otras palabras, los síntomas se plantean como problemas y los estudiantes aprenden cómo usar el conocimiento para resolverlos (Gibbons, *ibídem*). Puntos de vista similares se pueden encontrar en SCHÖN, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, y (1998) *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.

cómo los syllabus de sus materias pueden complementarse mutuamente. Si los especialistas en una materia fueran requeridos para explicitar hasta qué punto su materia se relaciona con los fines del currículo como un todo, se darían las bases para que los profesores de física desarrollaran programas comunes con los profesores especializados en economía e historia. Tales programas podrían tener como fines mostrar al estudiante cómo los procesos industriales influyen en la investigación en física así como destacar el papel de la ciencia en el cambio económico e industrial” (Young, op. cit: 60-61).

Al mismo tiempo, Young considera que las nuevas formas de organización del trabajo, asociadas con lo que se ha denominado especialización flexible, han producido nuevos criterios para la organización del currículo. En lugar de la tradicional división del conocimiento en asignaturas aisladas, el énfasis tiende a realizarse sobre novedosas formas de articulación entre las áreas de conocimiento en las cuales las formas especializadas se articulan a un núcleo genérico de conocimientos y competencias para todos los estudiantes.

Esta forma de flexibilidad implica la posibilidad de construir un currículo a partir de diferentes opciones organizativas. Por ejemplo, es posible establecer una organización curricular por campos, por áreas articuladas, por problemas, módulos o proyectos que convocan la participación o la integración de diferentes disciplinas (o asignaturas); también es posible organizar el currículo alrededor de un tronco básico (o núcleo básico) para una o varias carreras; establecer el grado en el cual se introduce la investigación en la formación, el tipo de práctica profesional que deba realizarse, la articulación de la proyección social a la formación, etc. A esto nos referiremos en la sección siguiente.

La segunda forma de flexibilidad curricular está asociada con el incremento de la oferta educativa, cada vez más amplia, flexible, diversificada y diferenciada (Young, Op. cit.) 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 institución⁸⁶. La flexibilidad, en este caso, permite:

⁸⁶ Esta forma de flexibilidad tiene alguna relación con los sistemas de producción basados en la especialización flexible, los cuales permiten un alto grado de flexibilidad personal y autonomía para la innovación y el trabajo en equipo.

- Más oportunidades para acceder a la formación profesional. Esto significa eliminación –o por lo menos disminución– de las restricciones institucionales para el acceso a los programas de formación.
- Mayor adecuación a las posibilidades de acceder a la formación. Este aspecto tiene que ver con la diversificación de opciones de formación y de titulación⁸⁷. Así mismo, significa que la formación se adecua a las posibilidades de los estudiantes –y usuarios, en general– y que puede organizarse en función de sus tiempos y de los lugares disponibles para la formación.
- Dar respuestas más rápidas a las necesidades formativas de los estudiantes. Esto significa la reducción de los tiempos de formación y, como consecuencia, la creación de salidas laterales que permitan dividir dicho proceso en etapas cortas, módulos o ciclos, con el fin de facilitarle al estudiante la solución de sus necesidades laborales y fomentar, igualmente, sus intereses y propósitos vocacionales o profesionales (Pedroza Flores, op. cit.)⁸⁸.
- Ampliar la oferta de contenidos formativos que posibiliten a los estudiantes una selección más adecuada a sus necesidades e intereses individuales. Esto implica una oferta regulada de cursos compuestos y organizados mediante un sistema de créditos, el cual se asume como uno de los instrumentos más importantes de la flexibilidad curricular.

Si bien, estas expresiones de la flexibilidad curricular forman hoy parte de las políticas y tendencias que en el escenario mundial se promueven, requieren en la educación superior de un replanteamiento crítico y autónomo que permita generar en sus instituciones nuevas formas de organización, funcionamiento y

⁸⁷ La diversificación de la educación superior es una característica básica de nuestros tiempos que está consignada en la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior* (París, Unesco, octubre de 1998). Al respecto se dice: “En vísperas del nuevo siglo, se da una demanda sin precedentes para una gran diversificación en la educación superior junto con un aumento de la conciencia de su vital importancia para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro”. También se dice: “La diversificación de los modelos de educación superior y de las modalidades [...] es indispensable para responder a la tendencia internacional de masificación de la demanda y a la vez para dar acceso a distintos modos de enseñanza y ampliar el acceso a públicos cada vez más diversos, con miras a la educación a lo largo de la vida, lo cual supone que se pueda ingresar en el sistema de educación superior y salir de él fácilmente”. En este sentido, “las instituciones deben ofrecer una amplia gama de posibilidades de educación y formación: títulos tradicionales, cursillos, estudios a tiempo parcial, horarios flexibles, cursos en módulos, enseñanza a distancia con ayuda, etc.” (Véase, Unesco, 1998, op. cit.).

⁸⁸ La reducción de los tiempos de formación también se puede dar en función de la selección individual de las rutas de formación y del ritmo de los aprendizajes.

capacidad de desarrollo compatibles con sus políticas, sus identidades y sus prospectos.

3.1.1. Flexibilidad y estructura curricular

Una estructura curricular se entiende como el ordenamiento u organización y relación de los contenidos, las dinámicas y experiencias formativas seleccionadas, a partir de las cuales se desarrollan los planes de estudio de los programas académicos. Una estructura curricular establece los límites y controles, posibilidades y opciones del proceso formativo de los estudiantes. La estructura curricular de un programa o de los programas académicos de una institución es, en cierta forma, la columna vertebral de los procesos formativos, pues de ella depende la orientación hacia la organización de los conocimientos y prácticas seleccionados que implica la formación.

Toda estructura curricular está constituida por elementos básicos cuya selección, organización y relación tienen implicaciones importantes en las prácticas de formación. El lenguaje que se usa para definir los elementos constitutivos de una estructura curricular es muy variado y en la mayoría de los casos arbitrario⁸⁹. Dicho lenguaje va desde el de los campos y componentes uni, inter y transdisciplinarios y su tradicional recontextualización en asignaturas⁹⁰ hasta el de los núcleos, temas, problemas, módulos, tópicos, instituciones, períodos históricos, espacios geográficos, colectivos humanos, ideas, etc. (Torres, 1998). Es usual utilizar otras nociones tales como ambientes, ejes, bloques, proyectos, etc⁹¹.

Ahora bien, independientemente del lenguaje que se utilice para definir una estructura curricular, lo importante es acceder a la comprensión de las implicaciones de establecer límites y estructuras cerradas como ocurre en el currí-

⁸⁹ En muchos casos no existe uniformidad en el lenguaje, pues cada institución y cada programa académico define su estructura curricular. Éste es un asunto propio de diferentes instituciones de educación superior en Colombia, en las cuales la estructura curricular de los programas queda, en la mayoría de los casos, a discreción de estos, sin que respondan a una política curricular institucional y a unos principios curriculares comunes. Por lo general, la definición de la estructura curricular de los programas es responsabilidad de profesionales inexpertos en asuntos curriculares y académicos.

⁹⁰ Para un análisis del currículo en asignaturas. Véase Torres Jurjo (1998) *Globalización e Interdisciplinariedad: el Currículo Integrado*. Madrid: Morata. Capítulo III, 104-112.

⁹¹ La nomenclología es arbitraria y no necesariamente representativa de la flexibilidad. Algunas universidades utilizan núcleo (core) para referirse a agrupaciones de asignaturas (núcleo de asignaturas básicas, núcleo de asignaturas optativas, núcleo profesional, etc.).

culo tradicional organizado por asignaturas⁹² frente a las posibilidades que ofrece la definición de relaciones abiertas y flexibles entre los elementos y contenidos constitutivos de una estructura curricular. Así mismo, es importante reflexionar sobre las opciones o posibilidades que una estructura abierta y flexible ofrece a los profesores, y las que facilita a los estudiantes, para que ambos puedan elegir la oferta y demanda de contenidos y prácticas formativas socializadas e integradas que consideren pertinentes, relevantes y útiles para la formación.

La producción de estructuras curriculares flexibles (reestructuración del currículo) en la educación superior es un asunto crucial que se debe fundamentar en el surgimiento de nuevas formas de selección, organización y distribución de los contenidos de formación; en la necesidad que tiene la educación superior de ofrecer programas con nuevas relevancias y usos sociales, culturales y científicos; en la necesidad de establecer una mayor interacción entre el conocimiento y la sociedad y entre la ciencia y la tecnología; en el interés de fomentar y desarrollar una cultura de la interdisciplinariedad; en la necesidad de reconceptualizar las relaciones entre la formación, la investigación y la proyección social, de tal forma que incidan en el ejercicio profesional de los futuros egresados y, de manera importante, en la oportunidad que pueda brindarse a los educandos de realizar su formación en coherencia con sus intereses y necesidades.

Hasta el presente, la selección, organización y distribución de los contenidos de formación en el currículo⁹³, poco se han relacionado con la flexibilidad. De manera dominante, los procesos de selección y distribución han estado mediados, por lo general, por las oposiciones paradigmáticas tradicionales entre⁹⁴:

⁹² Es muy común que cuando hablamos de flexibilidad curricular, ésta se reduzca a su expresión más simple: la agregación o desagregación de asignaturas. La agregación o desagregación de asignaturas (eliminación o creación), como comúnmente acontece en los programas de formación en la educación superior, no puede considerarse como una realización del principio de flexibilidad, ya que en ningún momento se transforman las relaciones entre los contenidos. Dicho de otra manera, no se transforma la división del trabajo del conocimiento. De allí que se puedan aumentar o disminuir las asignaturas o cursos del plan de estudios de un programa académico y definir una mayor o menor intensidad horaria sin que se altere la organización del trabajo académico, sin que se transforme la estructura organizativa de los profesores, sin que se transformen las relaciones entre las unidades académicas que ofrecen las asignaturas y, mucho menos, sin que se generen y se desarrollen una nueva organización, disposición y cultura académica en los estudiantes.

⁹³ A este tema nos hemos referido de otra manera, y en otra parte, al desarrollar la noción de discurso instruccional. Véase, Díaz, Mario. (2001) "Sobre el discurso instruccional, o claves para la comprensión del currículo" en *Del discurso pedagógico: problemas críticos*. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

⁹⁴ Estas oposiciones se inscriben en la temporalidad de un plan de estudios y se distribuyen en diferentes densidades de acuerdo con la naturaleza del programa académico de formación.

- obligatorio / opcional o electivo
- general / específico
- básico / profesional
- fundamental / complementario
- teórico / práctico (aplicado)

donde la categoría **obligatorio** se erige como la más importante, que actúa selectivamente sobre las otras oposiciones. Lo opcional o electivo siempre se asume como lo no importante, no necesario o no fundamental, esto es, como un segmento que poco o nada afecta o interviene en la formación. Aquí podemos considerar que, por lo general, en los planes de estudio de la mayoría de los programas de formación en la educación superior todo termina siendo obligatorio. Lo electivo tiene además la connotación de complementario, o sea que sirve para completar o complementar la formación. Es, en cierta forma, una contribución a la denominada formación integral. En este sentido, es muy común referirse en el currículo de los programas de formación de las denominadas “áreas duras” al componente flexible o complementario que, desafortunadamente, coincide en la mayoría de las veces con lo “sociohumanístico”.

Examinemos brevemente las reglas de selección, organización y distribución del currículo. Es nuestro interés plantear aquí algunas diferencias metodológicas entre estas reglas que pueden servir como referentes para reflexionar sobre la construcción y desarrollo de nuevas propuestas curriculares más socializadas, participativas y mediadas por la concertación y el diálogo.

3.1.1.1. De la selección

La selección es fundamental para la constitución del currículo y de sus diferentes discursos y prácticas. La selección es la que permite apropiarse de otros discursos (por ejemplo, los discursos de las disciplinas) y potenciarlos como conocimientos válidos susceptibles de ser transmitidos en la práctica pedagógica. La selección permite abstraer, extraer, desubicar los conocimientos de sus lugares sustantivos de existencia (lugares disciplinarios) y reubicarlos en un campo pedagógico. En síntesis, la selección es una típica realización de la recontextualización. Dicho de otra manera, el currículo es un conjunto de discursos seleccionados y recontextualizados. Los contenidos seleccionados no pueden ser más que una recontextualización –no necesariamente actualizada– de los logros epistémicos de un campo del saber hecho, en algunos casos, por especia-

listas de ese campo y en otros, por lo general, por no especialistas. La selección puede estar mediada por criterios rígidos o flexibles.

Cuando se hace referencia a una estructura curricular flexible, es importante examinar la **selección** (¿qué se selecciona?, ¿qué se ofrece?) de los contenidos formativos de acuerdo con su relevancia, pertinencia, impacto científico o tecnológico, efectos sociales, económicos; con su utilidad para la comprensión y solución de problemas reales (ambientales, económicos, sanitarios, culturales, por ejemplo). Ahora bien, a la luz de las nuevas condiciones sociohistóricas, políticas y educativas del presente milenio, se hace necesario repensar los procesos de selección de los contenidos de los programas de formación en la educación superior en consonancia con:

- El desarrollo de los conocimientos en todas sus dimensiones y la necesidad básica de introducir a los futuros profesionales en los aspectos relevantes de la ciencia, la tecnología y la cultura modernas.
- El ritmo de expansión y cambio del conocimiento que demanda una mayor articulación e interdependencia entre el conocimiento genérico y el conocimiento especializado.
- Las necesidades que surgen de la diversidad de escenarios laborales y las competencias que para el ejercicio profesional en ellos se requieren.
- Las nuevas formas de producción y reproducción del conocimiento y las posibilidades permanentes de su transferibilidad a diferentes campos de práctica.

Replantear en una estructura curricular la selección de los contenidos de formación desde otras relevancias, intereses, utilidades y motivaciones implica una mayor apertura y flexibilidad en la selección. Esto significa, en otros términos, que un mayor número de ofertas o propuestas de otros contenidos problemáticos realizado por los equipos de profesores (quienes generalmente definen el qué de la formación) le asigna a un programa académico de formación un sentido más abierto o, si se quiere, más universal y pertinente. Este sentido abierto lo podemos entender como una orientación flexible. A su vez, una estructura curricular abierta o flexible (con un variado número de opciones) permite ubicar a los estudiantes en papeles más activos o creativos en la toma de sus decisiones para organizar su currículo.

Una gama de ofertas abiertas puede permitir reorientar los estudios de un programa de formación y apuntar, de esta manera, hacia una organización más flexible. La gama de ofertas flexibles puede favorecer el surgimiento o fortalecimiento del sistema de educación permanente, des-profesionalizante, de ciclos cortos y de salidas al mercado laboral sin menoscabo de la continuidad de la formación propedéutica ascendente.

Las consecuencias prácticas de una reconceptualización de la selección se extienden a la vida de las unidades académicas de la institución (departamentos, escuelas y otras), las cuales deben replantear su relación rígida con los planes de estudio de los programas de formación y proponer alternativas en términos de nuevas opciones (cursos, seminarios, talleres, proyectos, textos, en síntesis, diferentes contenidos y maneras de formación) que faciliten la constitución de nuevos programas de trabajo a los que pueden acceder los estudiantes de manera flexible. Así mismo, el desarrollo de una oferta curricular creciente debe permitir la ampliación de –y la apertura hacia– nuevos enfoques y modelos en los diferentes campos de conocimiento y práctica, así como ampliar la gama de especialidades en estos.

3.1.1.2. De la organización

Veamos ahora la flexibilidad en la organización. La organización está relacionada más directamente con los límites externos e internos que se establecen entre los discursos (los conocimientos). La organización regula la relación, la articulación o el aislamiento entre los contenidos de formación. La organización del currículo puede darse a partir de agrupamientos jerárquicos de unidades mayores a unidades menores. La organización define, pues, unidades características mediante las cuales se jerarquiza el conocimiento en el currículo⁹⁵.

En el caso de la educación superior, existen **formas organizativas dominantes** del currículo que se expresan en conjuntos especializados, agrupados de

⁹⁵ Tanto las formas de selección como las de organización parecen estar determinadas por los marcos teóricos que definen una u otra perspectiva curricular. Así, mientras la perspectiva academicista se centra en las formas de saber acumulado, la perspectiva técnica se centra en la eficiencia, esto es, en alcanzar altos niveles de resultados y establecerlos como logros. Es lo que Schön denomina la racionalidad técnica. A pesar de la existencia de diferentes perspectivas, la que todavía permanece sin perder su hegemonía, es la visión academicista cuyo enfoque, básicamente enciclopédico, está centrado en la transmisión de conocimiento acumulado. El predominio enciclopédico de esta perspectiva no hace énfasis ni en los procesos comprensivos del aprendizaje, ni en su utilización.

mayor a menor de acuerdo con sus similitudes y diferencias, bien sea alrededor de grandes campos de conocimiento o de sus componentes que se articulan en áreas y asignaturas. De manera breve, y sin ninguna pretensión metodológica, nos referiremos a estas nociones organizativas dominantes, propias del lenguaje curricular.

3.1.1.2.1. De los campos de formación

Por campo se ha entendido aquella noción que describe un amplio espacio que, inicialmente estructurado por disciplinas, ha ido incorporando otras regiones del conocimiento que en su momento han ido cobrando autonomía. En esencia, un campo está constituido por disciplinas, por regiones o por disciplinas y regiones, que aportan sus conceptos, métodos, procedimientos, epistemologías y términos en la definición de sus discursos y sus prácticas⁹⁶. La noción de campo es una categoría organizativa del conocimiento. El campo es una fuente de teoría e investigación. El campo instituye la división y especialización del trabajo y articula las disciplinas y regiones que abarca la ciencia. Cada campo tiene sus propios límites, sus formas de lenguaje, sus técnicas que elabora o utiliza. Ahora bien, ya se trate de la interdisciplinariedad o transdisciplinariedad, lo importante es redefinir los límites rígidos de los campos de conocimiento históricamente constituidos.

La organización del conocimiento en campos, con sus respectivos componentes disciplinarios o regionales, se ha constituido en un principio organizativo de la formación y de la investigación, prácticas éstas que, en las instituciones de educación superior, tienden a agruparse de manera aislada y estratificada jerárquicamente. Esto ha hecho que, desde el punto de vista de la formación, los programas académicos de formación agrupen los propósitos e intereses disciplinarios o regionales de un campo. A su vez, permite la confluencia de un conjunto de programas académicos con un marco de referencia científico relativamente común, el cual puede facilitar la formación interrelacionada con otros campos.

La noción de campo científico se ha recontextualizado en la noción de **campo de formación**. La noción de campo de formación puede entenderse como una recontextualización de la noción de campo de producción del conocimiento.

⁹⁶ Véase, ICFES-MEN. (2001) *Estándares mínimos de calidad para la creación y funcionamiento de programas universitarios de pregrado*. Santa Fe de Bogotá: Serie Calidad de la Educación, Número 1. Capítulo 2.

to. Por esto, ella expresa la jerarquización o división, fundamentalmente, entre disciplinas. En este sentido, los **campos de formación**, y sus jerarquías establecidas en la educación superior, no pueden abstraerse de los contextos substantivos de producción del conocimiento. Ellos actúan, como veremos más adelante, sobre la organización académica dominante en las instituciones de educación superior⁹⁷.

En términos curriculares, esta noción puede implicar la reunión de un grupo de programas académicos para efectos de la construcción de un entramado conceptual y metodológico que permita analizar relaciones no sólo sobre la posible similitud de rasgos en los objetos de estudio de las disciplinas y profesiones pertenecientes a un campo, sino también en las modalidades de formación inherentes a los métodos, estrategias y técnicas propias de dicho campo.

La noción de campo puede pensarse en un sentido académico y administrativo y en un sentido curricular ligado al agrupamiento de programas académicos a los cuales pueden optar los estudiantes para su formación. De esta manera, en los diferentes campos de formación que ofrezca una institución, es posible inscribir un conjunto de programas, que pueden oscilar entre cierto grado de homogeneidad y un alto grado de heterogeneidad. Estos programas pueden presentar diferencias tanto en la extensión del campo de estudio, como en los aspectos metodológicos y técnicos. Las diferencias y similitudes pueden expresarse en la organización curricular, ya sea ésta común, ya diferente.

Desde este punto de vista, el término “campo” puede tener un significado operativo y práctico y proporcionar expectativas de desarrollo organizativo en términos de innovación o reforma curricular. Los campos pueden generar agrupaciones de programas, que están en correspondencia con la organización histórica del conocimiento. Estas agrupaciones pueden, a su vez, generar diversas articulaciones dentro de un programa y entre programas favoreciendo, de esta manera, diferentes posibilidades de elección por parte de los estudiantes. Los campos están en correspondencia con las formas clásicas de organización del conocimiento (disciplinas y profesiones), pero pueden dar origen a una multiplicidad de subcampos de formación más especializados. También pueden tener una

⁹⁷ Las jerarquías académicas dentro de las instituciones de educación superior –especialmente dentro de la universidad– refuerzan las jerarquías entre los campos de conocimiento y, por supuesto, entre los campos de formación.

relación con las formas organizativas de las unidades académicas. En Colombia, los campos de acción de la educación superior más comunes, algunos de los cuales coinciden con la Ley 30/92, y que se consideran los dominantes tanto para la formación⁹⁸ y la investigación, como para la organización académica de las instituciones, son los siguientes:

- Ciencias naturales
- Ciencias sociales
- Artes
- Humanidades
- Filosofía
- Matemáticas
- Tecnología

3.1.1.2.2. De los componentes de formación

Los componentes, a su vez, se consideran como los conjuntos de conocimientos de disciplinas o regiones que, pertenecientes a un campo, tienen características propias y contribuyen de manera interrelacionada a la formación académica y profesional. Así, por ejemplo, el campo de las Ciencias Sociales contiene la relación entre diferentes componentes disciplinarios como la Sociología, la Economía, la Psicología, la Antropología, etc. El campo de las Ciencias Naturales comprende relaciones de interdependencia entre componentes de las disciplinas como la Biología, la Física, la Química, etc. Un componente es, pues, la expresión de un amplio campo de conocimientos, que goza de cierta autonomía e incluye disciplinas y prácticas distintas pero interrelacionadas.

Los componentes de la formación académica integral pueden considerarse una recontextualización de los campos de formación de la educación superior en Colombia que han sido establecidos por la Ley 30 de 1992. Ellos son los siguientes:

- Tecnológico (TEC)⁹⁹
- Científico natural (CN)
- Matemático (MAT)

⁹⁸ Los campos de formación pueden considerarse una expresión refinada o una recontextualización histórica del *Trivium* y del *Quadrivium* y materializan la creciente jerarquía del *Quadrivium* sobre el *Trivium*. Véase, Bernstein, Basil. (1996) *Pedagogía, Control Simbólico e Identidad*. Madrid: Morata.

⁹⁹ También podría denominarse Científico-tecnológico.

- Científico social (CS)
- Artístico (ART)
- Humanístico (HUM)
- Filosófico (FIL)

Cuando se dice que los componentes contribuyen a la formación integral, queremos significar que ellos confluyen –o deben confluir totalmente y de manera articulada– en la formación de los futuros profesionales dentro de un campo. Así, por ejemplo, un programa académico perteneciente al campo de las Ciencias Naturales debiera integrar, así sea diferencialmente, todos los componentes de la formación. De igual manera, un programa perteneciente a las Ciencias Sociales, a las Artes, a las Humanidades o al Campo Tecnológico debiera incluir todos los componentes de la formación.

3.1.1.2.3. De las áreas¹⁰⁰

Generalmente se han considerado espacios demarcados que reúnen conocimientos organizados dentro de un componente y que cumplen unos propósitos formativos específicos. Al formar parte de la secuencia del proceso formativo, las áreas pueden ser, aunque no necesariamente, afectadas por el grado de especificidad que dicha secuencia regula y que genera demarcaciones en un programa de formación. De ahí que la organización más común de las áreas de conocimiento establecidas en una estructura curricular sea aquella regulada por la demarcación entre lo básico o general y lo específico o profesional. A esta delimitación, generalmente, se agregan otras áreas de diferente denominación y estatus (de profundización, complementaria, de desarrollo humano e, incluso,

¹⁰⁰ Aquí es importante hacer una aclaración pertinente sobre la arbitrariedad del lenguaje curricular. En el análisis de numerosos programas es posible observar la manifestación expresa de su pertenencia o adscripción a campos específicos. De hecho, esta adscripción puede ser arbitraria, dependiendo muchas veces de los intereses que rodean la ubicación del programa. Independientemente de la arbitrariedad de la adscripción, la noción de campo se considera como el espacio que reúne programas de características relativamente comunes, como dijimos atrás. En el análisis también se ha encontrado que, minoritariamente, la noción de área es equivalente a la noción de campo como noción aglutinadora de programas similares. Esto nos da la idea de que área y campo pueden funcionar como términos semejantes o diferentes en una estructura curricular. Esto depende de la semántica que se adopte desde la política organizativa de lo curricular. Cuando la unidad aglutinadora es el campo, el área adquiere otra connotación semántica (p.ej. campo de Ciencias Sociales; área de formación básica). Cuando la unidad aglutinadora es el área, el campo adquiere una connotación semántica similar a la que definimos en la sección anterior (p.ej. área de ciencias Naturales; campo de formación básica). En este estudio, preferimos adoptar la noción de campo como aquella que integra y articula los programas académicos de características relativamente comunes.

de manera equívoca, socio-humanística, etc.). En este sentido, es común encontrar en la mayoría de los programas la organización en las siguientes áreas o campos de conocimiento:

- Área de formación básica
- Área de formación profesional
- Área de profundización
- Área de formación complementaria (que puede ser o alternar con el área humanística)

La jerarquía de los componentes dentro de las áreas depende de la ubicación del programa en un campo específico. Lo ideal es que exista un cierto equilibrio entre los componentes para no generar estratificaciones rígidas entre ellos. Por ejemplo, es muy común que, en los programas pertenecientes al campo tecnológico, los componentes humanístico y artístico e, incluso, el filosófico sean considerados secundarios, sin importancia y, por lo tanto, excluidos de la formación de los profesionales de este campo.

De hecho, una organización por áreas (o campos) no garantiza la flexibilidad curricular, pues ésta no es un asunto intrínseco a la existencia de áreas en un programa académico. Lo que garantiza la flexibilidad es la forma como la selección y organización de los contenidos propios de los componentes de formación pueden establecer nuevas áreas y nuevas relaciones dentro de un área y entre las áreas.

Uno de los problemas básicos de las áreas es su estratificación o jerarquización entre lo básico y lo profesional o aplicado¹⁰¹. Este modelo de organización curricular conduce, como plantea Donald A. Schön (1998), a la visión del conocimiento profesional como una jerarquía en la que “los principios generales” ocupan un nivel más alto y la “concreta solución de problemas”, un nivel más bajo. Schön considera que este modelo está incrustado en el contexto institucional de la vida profesional y en los currículos normativos de formación¹⁰².

¹⁰¹ Esta estratificación puede extenderse a la oposición obligatorio / electivo.

¹⁰² Véase SCHÖN. (1998) *El Profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

3.1.1.2.4. De las asignaturas

¿Cómo se han organizado y se organizan los contenidos de formación seleccionados? Tradicionalmente, de manera rígida y explícita en unidades de contenido denominadas asignaturas. En la mayoría de los casos, éstas han permanecido y permanecen aisladas las una de las otras, adquiriendo jerarquías diferentes que, por lo general, son promovidas por los profesores.

Las asignaturas pueden entenderse como las mínimas unidades organizativas de los contenidos, resultado de la selección y recontextualizados a partir de los conocimientos especializadas de las disciplinas. Podríamos decir que la suma de asignaturas es la suma de disciplinas seleccionadas y recontextualizadas a partir de criterios de importancia y jerarquía. Por lo general, la organización en asignaturas o materias es la recontextualización de la organización de las disciplinas¹⁰³.

Su relación, por lo general, es de agregación dentro de un área/campo de conocimiento (física, química, matemáticas) o entre áreas/campos diferentes (física, química, economía, administración). Esto puede dar lugar a dos formas de agrupamientos diferentes: “puros” e “impuros”. Los agrupamientos “puros” se refieren a la reunión de asignaturas en un campo específico, por ejemplo, el disciplinario. Los agrupamientos “impuros” reúnen asignaturas de diferentes campos, como ocurre, por ejemplo, en ciertos programas académicos en los cuales confluyen asignaturas de diferentes campos en áreas denominadas complementarias, electivas o “de contexto”¹⁰⁴. De acuerdo con el tipo de agrupamiento algunos sistemas educativos definen la variedad de sus currículos.

¹⁰³ Desde luego, las disciplinas del conocimiento no son lo mismo que las asignaturas escolares. El propósito de la ciencia, sus métodos, técnicas e instrumentos, sus fronteras y límites difieren por completo de las finalidades, técnicas, experiencias y límites de las asignaturas. El hecho de que en los currículos de formación lleven la misma nomenclatura resulta ser más una apropiación de nombre. La crítica de las asignaturas o del asignaturismo surge de la consideración de, por lo menos, cuatro factores que lo acompañan indisolublemente. En primer lugar, la asignatura no contiene ni todo ni lo más reciente que ha logrado llegar a saber la ciencia o disciplina que ella dice representar. En segundo lugar, el sentido enciclopédico de las asignaturas ha transformado el conocimiento en un fin más que en un medio de formación. En tercer lugar, el enfoque de las asignaturas separadas es una vía inapropiada para la formación, en un momento en el cual el currículo avanza en la dirección de la integración alrededor de problemas que nos afectan. Por último, las asignaturas reproducen no sólo la visión del conocimiento legítimo sino también la visión del conocimiento estratificado.

¹⁰⁴ Es común, por ejemplo, encontrar en muchos programas académicos una división en áreas, entre las cuales el área de formación disciplinaria está compuesta por asignaturas pertenecientes a un campo común. De hecho, cada programa de formación define la organización de sus asignaturas a partir de diferentes nomenclaturas. Así, es posible encontrar “asignaturas nucleares”, “asignaturas de contexto”, “asignaturas

Cualquiera que sea el agrupamiento de las asignaturas, por lo general, no se piensan subordinadas a una idea, a un problema o a un proyecto que permita, por lo menos, disminuir o hacer más flexibles los límites entre ellas y fomentar, así sea de manera mínima, la investigación, el trabajo colectivo y participativo en equipos, etc.¹⁰⁵. Los agrupamientos de las asignaturas o materias son, con frecuencia, lineales, de acuerdo con secuencias explícitas establecidas en un plan de estudios.

El proceso de recontextualización del conocimiento en asignaturas presenta grandes dificultades que surgen de

- La visión del conocimiento como algo dado y prescrito, externo al sujeto y susceptible de ser manejado y regulado (Hirts, 1965; Peters, 1965)¹⁰⁶.
- La organización del conocimiento en disciplinas, subdisciplinas y regiones, rígidamente clasificadas (Bernstein y Díaz, 1985).
- La jerarquización y demarcación de los conocimientos recontextualizados de las disciplinas (exclusión entre materias y enfoques).

Aquí es importante considerar que, desde una perspectiva disciplinaria, la organización del conocimiento pretendería introducir a los alumnos en **formas específicas de conocimiento** que, en última instancia, se reducen a reglas metodológicas. Esta perspectiva no se inscribe en las asignaturas, pues la lógica de su reproducción no es la misma de producción de las disciplinas. No es sorprendente, entonces, que las asignaturas se reduzcan a contenidos que poco o nada tienen que ver con las **formas de conocimiento** intrínsecas a las

comunes”, “asignaturas electivas”, “asignaturas básicas”, “asignaturas profesionales”, “asignaturas complementarias” que se ubican, horizontal y verticalmente, de acuerdo con la estructura curricular de cada programa académico.

¹⁰⁵ No examinaremos aquí las implicaciones que tiene este tipo de organización para los profesores y para las unidades académicas.

¹⁰⁶ Por lo general, la delimitación y jerarquización de las asignaturas aparece como algo natural e intrínseco a la existencia de las disciplinas. La aceptación tácita de las asignaturas como algo dado excluye el problema de la constitución misma del conocimiento académico legítimo y de la lógica del poder intrínseca a su constitución. Dicha aceptación constituye, igualmente, la aceptación de una imagen de la ciencia como la acumulación de “hechos”, “métodos” y “teorías” susceptibles de ser reunidos en los contenidos seleccionados por los docentes. Véanse, HIRST, P. (1965). “Liberal education and the nature of knowledge” en Archambault, R.D. *Philosophical Analysis of Education*. London: Routledge and Kegan Paul; y, PETERS, R.S. (1965). “Education as initiation”. En: Archambault, R.D. *Philosophical Analysis of Education*. London: Routledge and Kegan Paul.

disciplinas las cuales están constituidas por a) un conjunto de conceptos que son particulares en forma y carácter, b) una estructura lógica específica, c) unos criterios de evaluación específicos y d) unas técnicas de exploración particulares.

3.1.1.2.5. Otras formas de organización

Frente a las formas de organización dominante de los contenidos curriculares en los planes de estudio, la alternativa fundamental es asegurar formas de relación flexibles entre los contenidos curriculares que reduzcan sus mutuos aislamientos y que les signifiquen una mayor articulación. De hecho, no existen formas homogéneas de estructura curricular flexible en la medida en que pueden darse diferentes posibilidades de organización. A pesar de esto, encontramos algunas formas de organización de los contenidos curriculares que se han ido insertando en las instituciones de educación superior. Entre las más conocidas se encuentran las siguientes:

3.1.1.2.5.1. De los núcleos¹⁰⁷

Los núcleos implican el agrupamiento de un conjunto de conocimientos y problemas de una o varias áreas que se seleccionan según el grado de relevancia. Si en una estructura curricular la unidad organizativa mayor es el campo, área de formación –que articula problemas y conocimientos–, ésta, a su vez, puede estar organizada en **núcleos de formación** los cuales articulan problemas y conocimientos de una o varias áreas. En este tipo de estructura curricular es fundamental que se considere la articulación o interdependencia (y no jerarquía ni relaciones de aplicación) entre conocimientos y problemas o prácticas. Esta articulación implica que la formación debe entenderse como un proceso que interrelaciona un campo de conocimientos y un campo de prácticas. De hecho, ésta no es la forma dominante de organización de los núcleos. Aquí también la arbitrariedad hace que se establezcan diferentes nomenclaturas: núcleos temáticos, núcleos problemáticos, núcleos integradores, etc., que a su vez pueden tener relación con los denominados ejes (temáticos, problemáticos, integradores).

¹⁰⁷ Es conveniente considerar que, en la organización del currículo, esta noción también es arbitraria y adopta diferentes sentidos. Así, por ejemplo, es posible encontrar la noción de núcleo alternando con la noción de ciclo. Por ejemplo, núcleo de formación básica frente a ciclo de formación básica. También encontramos otras nomenclaturas tales como núcleo de saber, núcleo de formación instrumental, núcleo de formación personal, etc.

3.1.1.2.5.2. De los módulos

También se encuentran los módulos que constituyen segmentos de contenidos formativos que pueden tener un desarrollo secuencial en la estructura curricular de un programa de formación. Como elementos propios de la autoformación incluyen una serie de temas y problemas que pueden integrar diferentes áreas y asignaturas. Se caracterizan por ser secuencias cortas ligadas, en algunos casos, a aprendizajes específicos. En la formación profesional, un módulo también puede ser asimilado a una unidad de contenido específico, asociada a una o varias habilidades o competencias definidas para la formación profesional. Es, en cierta forma, el equivalente de las nociones de “materia” o “área”, o puede constituirse en una unidad menor de estas categorías.

Los módulos al tener, generalmente, un carácter autoformativo presentan rasgos específicos que los distinguen de otras formas organizativas del aprendizaje. Por lo general, presentan una descripción inicial por medio de una guía en la cual se orienta al estudiante y se describen algunas de las responsabilidades que éste debe asumir como, por ejemplo, efectuar lecturas, elaborar informes o realizar algún tipo de actividad práctica pertinente y relevante para el aprendizaje. En este último caso se diseñan las actividades considerando sus propósitos y la dinámica o las acciones que han de realizar los estudiantes.

En este sentido, los módulos son herramientas de aprendizaje completamente planificadas de principio a fin. Todos los recursos que figuran en un módulo son seleccionados con base en la pertinencia de contenidos y actividades y en los objetivos de aprendizaje esperados.

Tradicionalmente, los módulos formativos han sido diseñados en formato impreso que combina información textual con imágenes fijas. Se caracterizan, además, por desarrollar una secuencia organizativa de la información de tipo lineal (desde el principio hasta el final del texto). Esto significa una secuencia rígida en cuya transformación o cambio no participa el estudiante. A pesar de esto, los módulos han sido, y continúan siendo, recursos de gran importancia y de amplio uso en la enseñanza, especialmente en modalidades educativas de baja presencialidad.

Con el desarrollo de las tecnologías virtuales, los módulos han sufrido transformaciones al convertirse de módulos impresos a módulos electrónicos diseñados

para ser utilizados en procesos de aprendizaje mediante la utilización de las tecnologías informáticas. Esto implica que la secuencia de acceso y recorrido (navegación) por la información es flexible –depende de cada sujeto– y que el contenido de ésta es múltiple, pues puede incorporar elementos de multimedia –textos, imágenes, sonidos, gráficos, secuencias de video, etc.–. Si a esto añadimos la posibilidad de conectar entre sí, mediante una red telemática, distintos módulos con textos ubicados en diferentes sitios electrónicos, la potencialidad formativa del módulo se incrementa considerablemente.

En síntesis, un módulo es una unidad de contenido que permite un aprendizaje más individualizado, flexible y abierto. En el caso de los módulos electrónicos, el aprendizaje puede resultar mucho más motivante que aquel que se realiza con los módulos impresos, pues ofrece una enorme cantidad de posibilidades para el trabajo autónomo del estudiante, ya que éste puede interactuar sobre un texto caracterizado por la hipertextualidad organizativa de su información y por sus atributos multimediáticos.

3.1.1.2.5.3. De los proyectos

Es creciente la tendencia a organizar el currículo de los programas académicos de formación profesional por proyectos. Se tiende, en este sentido, a trascender la organización tradicional de asignaturas. La organización por proyectos está muy ligada a la articulación entre investigación y formación. Desde este punto de vista, un proyecto es una investigación en profundidad de un tema/problema que por su pertinencia y relevancia amerita estudiarse. La investigación implica, en este caso, la participación socializante de grupos de estudiantes, cuya organización trasciende la tradicionalmente denominada clase. Dicho de otra manera, la unidad organizativa de los estudiantes alrededor de un proyecto no es la “clase-masa”, sino el equipo o el grupo que trabaja en torno a un problema. La característica fundamental de un proyecto es que se trata de un esfuerzo investigativo deliberadamente orientado a encontrar respuestas a un interrogante o soluciones a un problema seleccionado de común acuerdo entre el grupo de estudiantes y el grupo de profesores. La meta de un proyecto no es sólo buscar respuestas o dar soluciones, sino también, y fundamentalmente, desarrollar las competencias cognitivas y socioafectivas de los estudiantes.

El grado de organización del currículo por proyectos depende de ciertas condiciones, como, por ejemplo, el número de estudiantes, de proyectos, de las posi-

bilidades que se ofrezcan de tutoría y de seguimiento de los estudiantes, y de los apoyos con los cuales se cuente (recursos bibliográficos, tecnológicos, insumos, etc.). Por esto, la organización por proyectos puede alternar con otras formas organizativas del plan de estudios. Aunque el proyecto puede formar parte de la organización formal y tradicional del plan de estudios, generalmente realizada en asignaturas, no es en sí mismo una asignatura aparte, ni tampoco un elemento “agregado” a las asignaturas. En una organización curricular por proyectos, estos deben tratarse como componentes integrales del trabajo que forma parte del plan de estudios. La realización de un proyecto implica la relación entre un plano de problemas y un plano de conocimientos que pueden provenir de diferentes campos.

La organización del currículo alrededor de proyectos ofrece a los estudiantes oportunidades para socializar sus competencias, desarrollar sus intereses intrínsecos, seleccionar los contenidos de su trabajo y acceder de manera más comprensiva al conocimiento. También estimula la interacción en diferentes contextos, así como la iniciativa, la asunción de responsabilidades, la toma de decisiones, el compromiso y la tolerancia. Finalmente, transforma profundamente la relación pedagógica profesor-estudiantes en la medida en que la hace más personalizada y flexible.

El desarrollo de un proyecto genera una gran cantidad de acciones de los estudiantes que demandan un uso responsable del tiempo de trabajo autónomo. Así mismo, requiere momentos de encuentro y de socialización del trabajo realizado. Por esto se pueden combinar en el desarrollo de un proyecto diferentes modalidades de encuentro tales como el seminario, la mesa redonda, el panel, el foro, etc. Estos momentos se pueden alternar con la tutoría como la modalidad más importante, en la cual los estudiantes resuelven interrogantes y dudas con el profesor, presentan informes de sus avances, de los obstáculos, y reciben el apoyo o la ayuda del profesor para continuar avanzando en sus aprendizajes cada vez con mayor autonomía.

Los proyectos significan, pues, la reorganización del grupo masivo de estudiantes hacia equipos de trabajo que asumen el conocimiento o la solución, de uno o varios problemas. En el proyecto, los problemas actúan como elementos integradores de los conocimientos, cualquiera que sea su organización.

Si lo que garantiza la flexibilidad es la forma como se expresa o realiza la organización de los contenidos es posible establecer nuevas relaciones dentro de un

área y entre las áreas, e introducir elementos integradores que flexibilicen los límites entre los diferentes contenidos de un área y de sus componentes. Estos elementos pueden ser, como dijimos, temas, problemas o proyectos que actúan como ejes organizadores, que necesariamente implican prácticas interdisciplinarias o transdisciplinarias y, de manera importante, un tratamiento transversal a partir del cual todas o gran parte de las áreas de conocimiento contribuyen al conocimiento y solución esperados¹⁰⁸.

3.1.1.2.5.4. De los cursos y las actividades académicas

Para iniciar una verdadera transformación curricular y pedagógica en el marco de la flexibilidad se hace necesaria la transformación de la organización en asignaturas a la organización alrededor de cursos. Estos pueden definirse como una unidad de tiempo que articula conocimientos y prácticas o problemas especialmente organizados para el desarrollo del proceso de formación académica. El desarrollo del curso implica un conjunto de acciones que activan una relación pedagógica durante un determinado período y con una intensidad horaria de trabajo presencial e independiente específica.

Un marco de flexibilidad puede implicar transformaciones, tanto en la preparación de un curso como en su desarrollo, que van desde la discusión colectiva de los profesores participantes en él sobre aspectos relativos al contenido temático, intensidad, créditos asignados, requisitos, etc., hasta las estrategias necesarias para el desarrollo de los aprendizajes en él propuestos. En este sentido, un curso flexible debe responder, en lo posible, al principio de interdisciplinariedad, integración y transversalidad. Esto significa que en la preparación y desarrollo de un curso se debe contar con la presencia de diversas ramas del saber y de sus relaciones y acciones recíprocas¹⁰⁹.

La flexibilidad de los cursos debe extenderse a la flexibilidad de su oferta. En este sentido, las unidades académicas de las instituciones de educación supe-

¹⁰⁸ En la formación a partir de proyectos o problemas, un tratamiento transversal supone que todos o gran parte de los componentes de formación participan en su conocimiento y solución. El tratamiento transversal supone, pues, vertebrar alrededor de un problema el desarrollo de los contenidos. Para tal efecto, estos pueden organizarse en núcleos, módulos, bloques o unidades temáticas que integrados pueden desarrollarse en diferentes secuencias. En la formación por problemas o proyectos, la transversalidad de estos últimos implica su no asociación a campos específicos de conocimiento. En síntesis, la filosofía curricular de la transversalidad puede aportar innumerables ventajas y mejorar la calidad de la educación en varios frentes.

¹⁰⁹ Aquí es conveniente recordar que la interdisciplinariedad, en su acepción más abstracta, consiste en la existencia de una totalidad compuesta por las relaciones y las acciones recíprocas que surgen de las interpretaciones posibles entre los diversos campos del conocimiento y las disciplinas.

rior (departamentos, escuelas o equivalentes) pueden o deben propiciar dentro de su oferta global, cursos integrados que articulen diversos componentes y disciplinas dentro de un campo de formación¹¹⁰ y que, fundamentalmente, puedan ser objeto de diseño y ejecución por grupos de profesores de una o varias unidades académicas. Esto puede incentivar la utilización de estrategias pedagógicas socializadas, participativas y flexibles que tiendan a superar el aprendizaje pasivo.

Consecuentes con el principio de flexibilidad, los componentes (atrás descritos) y los cursos no deben entenderse como un listado de contenidos separados y yuxtapuestos, sino como unidades básicas constitutivas de grandes campos de saber y práctica por medio de los cuales se organizan las experiencias de formación de los futuros profesionales. En esta misma dirección, hay que tener en cuenta que una organización en áreas, componentes y cursos (o actividades académicas) de un programa de formación no puede descuidar los procesos ni los contextos de aprendizaje ni, mucho menos, los sistemas de evaluación¹¹¹.

3.1.1.3. *De la distribución*

Examinemos, finalmente, la flexibilidad en la distribución ¿Cómo entender la distribución de los contenidos curriculares de acuerdo con las perspectivas o finalidades de una formación flexible? Para atender a una distribución (o redistribución) flexible de los contenidos de formación es necesario tener en cuenta, por lo menos, los siguientes aspectos:

- Una redefinición del tiempo de la formación, esto es, su duración. Esta redefinición puede significar que el estudiante no esté sujeto a períodos de tiempo rígidamente establecidos (años, semestres, trimestres, otros), sino a unos requisitos específicos que demanda la formación en un campo. La promoción del estudiante se realizaría de acuerdo con el cumplimiento de los requisitos (y por períodos cortos y flexibles) pudiendo éste culminar sus estudios según sus posibilidades. El tipo de distribución flexible de los con-

¹¹⁰ Un ejemplo de esto pueden ser cursos tales como “La Construcción Social de los Ciencias Naturales”, “Ciencia, Tecnología y Sociedad”, “Modelos Económicos”, “Sociedad y Tecnología”, “Tecnologías y Valores Éticos”, “Física y Sociedad” V.

¹¹¹ En otros términos, esto significa que la realización del principio de flexibilidad no puede significar un paso mecánico del establecimiento de los componentes de la formación en un plan de estudios a la definición y organización mecánica de los respectivos cursos. En coherencia con la flexibilidad pedagógica, el curso debe desarrollar el principio de aprender a aprender y afectar la práctica pedagógica y el sistema de evaluación

tenidos, en este caso, podría ser modular, o por medio de cursos de duración breve que contengan los elementos relevantes y pertinentes a la formación en el campo específico. La flexibilidad, aquí, estaría asociada a un sistema de créditos, como lo veremos en la sección siguiente.

- Una redefinición de los grados de especialidad o desarrollo de la formación y, como consecuencia, del grado de competencias esperadas en cada grado de especialidad. Esto puede conducir a una formación por ciclos. Los ciclos permitirían ofrecer a los estudiantes programas cortos pero articulados, que, al tiempo que permitan desarrollar un grado de competencias que habilitan para el grado siguiente, brinden salidas laterales al mercado laboral y respondan, de esta manera, a las expectativas de los estudiantes. La flexibilidad, en este caso, ha dado origen a la denominada formación por competencias (niveles de competencias).
- Una ampliación de las ofertas de profundización o complementación que signifiquen una secuencia o etapa adicional en el proceso de formación. Esto puede dar origen a los denominados énfasis de formación profesional que pueden ser una etapa o ciclo de transición hacia una formación más especializada que puede desarrollarse mediante el sistema de créditos en modalidades como la educación continuada, por ejemplo.

Con referencia a la distribución, la flexibilidad implica, entonces, la introducción de unos referentes conceptuales que permitan describir y regular dentro de las instituciones las secuencias y ritmos de la formación. En este sentido, las nociones de **ciclo** y **de crédito** se han vuelto fundamentales para redefinir la temporalidad de la formación profesional. De hecho, ellos han afectado los procesos de selección, organización y distribución en el tiempo de los discursos, prácticas y contextos intrínsecos de formación. Debido a su importancia para redimensionar la estructura de la formación en las instituciones de educación superior del país nos extenderemos un poco en estas dos nociones.

3.1.1.3.1. De los ciclos¹¹²

Una organización y distribución curricular por ciclos puede considerarse como el punto de partida para la transformación de la experiencia temporal de forma-

¹¹² Los puntos que presentamos aquí sólo son una breve introducción a un tema complejo para la educación superior.

ción en la educación superior. Una de las características fundamentales de la implantación de los ciclos en la formación en la educación superior es que reorganiza los procesos de formación profesional. En la modernidad se ha planteado que “ya no estamos preparando a la gente para seguir una carrera, la estamos preparando para la vida”¹¹³. En consecuencia, “ya no es posible educar por un momento, período o necesidad determinada sino para la vida productiva del individuo” (Gómez, 2000)¹¹⁴. Esto ha significado un cambio profundo en los tiempos de formación, cada vez más de corto plazo, fragmentados, continuos y flexibles en su organización.

El concepto de ciclo implica un giro notable en la concepción del proceso de aprendizaje. Los ciclos permiten no sólo fundamentar al estudiante en los principios, lenguaje y métodos de los conocimientos y las prácticas sino también crearle un espectro amplio de opciones y rutas profesionales. Por eso, se concibe como una etapa que ligada a otras etapas permite una formación integral y el desarrollo por niveles de las competencias científica, tecnológica, sociocultural, comunicativa y profesional del estudiante.

La posibilidad de ofrecer una formación por tipos y niveles de competencias, debe permitir al futuro egresado de la educación superior ejercer y usar socialmente su profesión u oficio, acceder a otros niveles de manera flexible y optativa, y ser capaz de capacitarse y reconvertirse de acuerdo con las demandas de diferentes contextos ocupacionales.

Es importante considerar, en este sentido, que las profesiones y ocupaciones modernas no están divorciadas de los continuos y cada vez más acelerados cambios científicos, tecnológicos y, sobre todo, laborales. Desde este punto de vista, la formación profesionalizante de largo plazo resulta incapaz de plantear una formación que integre respuestas inmediatas o de corto plazo a las necesidades que el mundo laboral tecnologizado demanda y a una multiplicidad de contextos ocupacionales de todo tipo. Lo que se requiere es una formación permanente que actualice y reformule las competencias previamente adquiridas por los individuos y que lo capaciten para el aprendizaje automotivado y conti-

113 Este comentario, de Tom Alexander, director de asuntos educativos de la OCDE, fue extractado del artículo de la Revista *Summa* No. 74, titulado “Quien tiene el conocimiento tiene el poder”.

114 Véase en GÓMEZ, Víctor Manuel. (2000) *Cuatro Temas Críticos de la Educación Superior en Colombia*. Santa Fe de Bogotá. Alfaomega-ASCUN. Especialmente, la sección “La educación tecnológica por ciclos”. Páginas 130-142.

nuo, para la adaptabilidad ocupacional y la autonomía (Gómez, op. cit.). Una alternativa a una preparación terminal parece ser la formación por ciclos.

El ciclo puede entenderse como una unidad de secuencia que extiende y articula el proceso de formación en el tiempo o, como dice Gómez (op. cit.), una etapa intermedia o secuencia de etapas, que le permiten al estudiante progresar en el tiempo, en su formación, según sus intereses y capacidades. Una formación por ciclos permite establecer secuencias de mayor o menor grado en el proceso de formación. Estas secuencias pueden estar completamente articuladas o convertirse en unidades independientes entre sí. Este último caso puede ilustrarse con la desarticulación que existe, por ejemplo, entre el ciclo de educación básica y el de la educación media.

Con los ciclos, experiencia curricular de larga trayectoria en la universidad latinoamericana¹¹⁵, se ha intentado reaccionar a la excesiva profesionalización en los programas de pregrado. En este sentido, es conveniente examinar con cierto detenimiento su organización y precisar algunos de sus aspectos.

Existe una relación estrecha entre el ciclo y el propósito educativo. Dependiendo del objetivo educativo de la formación, los ciclos pueden recibir ordenamientos y adjetivaciones diferentes: “ciclo técnico” “ciclo tecnológico”, “ciclo básico”, “ciclo profesional”, “primer ciclo”, “segundo ciclo”, “tercer ciclo”, etc.¹¹⁶. Por ejemplo, la denominación de “ciclo básico” puede corresponder en la formación profesional de pregrado a una etapa curricular con características propias e independientes que no tienen gran significado para la formación profesional; o puede ser una etapa estructuralmente articulada a otros ciclos y a una propuesta de formación global que, al tiempo que permite salidas al mercado laboral, tiene un amplio significado para la formación científica, tecnológica y cultural del futuro profesional. En este último caso, asumiríamos el mismo punto de vista de quienes consideran que “la formación científica típica propia del egresado de la educación superior debe comenzar y poner los fundamentos en un ciclo básico” y que “éste no es la suma de piezas sino un todo organizado con una finalidad única”¹¹⁷.

¹¹⁵ Estudios interesantes en este sentido se presentan en CINDA. (1991) *Docencia Universitaria en América Latina: Ciclos básicos y evaluación*. Estudio de casos. Santiago de Chile: Alfabetá impresores.

¹¹⁶ Los dos primeros, ciclo técnico y ciclo tecnológico, serían propios del campo de formación tecnológica. Los ciclos de fundamentación y profesional, se circunscriben, por lo general a la formación profesional de pregrado. Todos ellos pueden tener un carácter propedéutico.

¹¹⁷ *Ibidem*. Un asunto de interés es el establecer cómo, independientemente de los períodos (o ciclos) en los cuales se establezca la formación, ésta debe generar una vocación, voluntad, o cultura de trabajo socializado

Aquí es importante anotar también que las más recientes preocupaciones institucionales, estatales, académicas y profesionales por una formación flexible obligan a replantear los más estáticos esquemas (o perfiles) profesionalizantes de largo plazo centrados en una formación académica aislada de los campos de práctica posibles.

Si le concedemos importancia a este aspecto, podremos definir de manera más eficaz programas de formación cuyas estructuras curriculares por ciclos permitan constituir secuencias flexibles, que faciliten una formación en competencias de diferentes niveles, por una parte, y la exploración de opciones y rutas ascendentes de formación profesional, por la otra. Estas secuencias deben estar lo suficientemente articuladas como para permitir que las relaciones entre los oficios, las ocupaciones y las profesiones seleccionadas por los estudiantes no terminen siendo una simple suma de conocimientos fragmentados en materias o cursos propios de un programa cerrado, sino que signifiquen articulaciones flexibles de tiempos (cortos o largos), los cuales pueden estructurarse como un conjunto estructurado de secuencias y posibilidades formativas en el tiempo, dentro de una profesión y entre diferentes profesiones.

El estudio de los ciclos debiera conducir a examinar y a replantear profundamente la organización jerarquizada, aislada y estratificada de la educación superior y a reconceptualizar lo que hoy se asume como formación terminal (formación técnica, tecnológica, profesional, especialización, maestría y doctorado). En adición a las formas de periodización de la educación básica y media, podría construirse un conjunto de ciclos flexibles que, como momentos sucesivos de la vida educativa de un individuo, requerirían de un tratamiento articulado y ligado tanto al crecimiento intelectual de los estudiantes como a sus expectativas laborales. Es claro que estas tendencias no forman parte de la estructura organizativa de la educación superior en Colombia.

Es, sin embargo, cierto que en algunas instituciones de educación superior en el país existe, en la formación profesional de pregrado, una división, por lo general, en dos etapas que se han conocido, una, como **ciclo básico, ciclo general o ciclo de fundamentación**, y la otra, como **ciclo profesional**. Estos

que permita ubicar los aprendizajes de las técnicas, las ciencias y las tecnologías en los procesos sociales y en las complejas relaciones culturales, políticas y económicas que configuran el contexto de acción de una profesión, ocupación u oficio.

dos ciclos se han diferenciado intrainstitucionalmente y no han significado apertura a intercambios interinstitucionales ni, mucho menos, transformaciones en el sistema de educación superior. En este sentido, son experiencias cerradas para las universidades que no implican flexibilidad más allá de un programa de formación.

Los propósitos generales del **ciclo general, de fundamentación o básico** han sido relativamente similares:

- Dotar al estudiante de una mirada integral del mundo natural, socio-político y cultural.
- Proporcionar la formación básica en los diferentes componentes de la formación académica, que permitan al estudiante desarrollar sus capacidades de comprensión de la realidad e iniciarse en un proceso de aprendizaje permanente.
- Proporcionar al estudiante una formación integral donde confluyan los distintos saberes para resolver los problemas teóricos y prácticos de manera creativa e interdisciplinaria.
- Ofrecer al estudiante diversas alternativas de formación que le faciliten su opción profesional, le procuren una formación integral y lo introduzcan gradualmente en los estudios del ciclo profesional.
- Proporcionar al estudiante una formación inter o multidisciplinaria básica en los diferentes campos del saber (Ciencias Naturales, Humanidades, Matemáticas, Ciencias Sociales, etc.) que le permitan desarrollar su capacidad de comprensión, reflexión y análisis e iniciarse en un proceso de aprendizaje permanente.

Cualquiera que haya sido el propósito institucional para introducir este ciclo en algunas universidades, éste no ha permitido generar diferentes perfiles académicos alrededor de posibles campos de desempeño o de práctica en la medida en que ha estado más vinculado con los propósitos de una formación académica básica e integral, necesaria para adelantar con solvencia científica la formación del ciclo profesional. De ahí su interés con la formación del espíritu investigativo y con la creación de una mayor capacidad para razonar y relacionar conceptos, contextos y problemas.

A su vez, el **ciclo profesional** se ha entendido como el período de estudios universitarios dedicado a la formación teórico-práctica en una profesión específica. Considerado como un período en el cual el estudiante debe acceder al conocimiento, a la comprensión y a la socialización en la vida real y la cultura de una profesión, el ciclo profesional, por lo general, hace énfasis no sólo en los aspectos instrumentales o procedimentales de un campo específico de trabajo profesional, sino también en sus aspectos conceptuales y metodológicos, contextualizados en el marco de las relaciones científico-tecnológicas, socioeconómicas, políticas y culturales.

Sin embargo, en este ciclo los conceptos y sistemas de referencia teóricos tienden a ser relativamente cerrados y explícitos y están más dominados por su énfasis en la teoría, por una relación de aplicación descontextualizada o por una relación con un “cómo se hace” relativamente abstraído de condiciones materiales específicas¹¹⁸. En este sentido, el denominado ciclo profesional hace pocas consideraciones conceptuales y metodológicas de la formación profesional y no permite formas dinámicas de reconversión de los futuros profesionales a la luz de las demandas científicas, tecnológicas y sociales del país¹¹⁹.

Algunos programas organizan este ciclo alrededor de la actividad académica dentro de una disciplina, una subdisciplina (énfasis) o dentro de algún énfasis profesional y presentan un esquema relativamente común constituido por asignaturas profesionales y asignaturas electivas, las cuales pueden alternar entre lo profesional y lo humanístico.

El modelo de la formación profesional universitaria por ciclos, como modelo propio de algunas universidades en Colombia, no da respuestas a la creciente diferenciación de la educación superior, conformada por una variedad de instituciones (técnico-profesionales, tecnológicas, universitarias) que hoy compiten en el mercado educativo con una, cada vez más, creciente diversificación de carreras ‘cortas’ o ‘intermedias’ orientadas a la formación de personal ‘interme-

118 En este sentido, es interesante el estudio que en 1985 se llevó a cabo en la Universidad del Valle, con una muestra que incluyó al menos un plan de estudios de cada facultad para determinar los porcentajes de horas dedicadas a teoría, práctica, electivas y seminarios. En la Facultad de Ingeniería, los dos planes seleccionados (Ingeniería Eléctrica e Ingeniería Agrícola) dedicaban el 69% y el 65 % respectivamente a la actividad teórica. Esto nos da la idea del énfasis en la teoría abstraída de las realidades prácticas de la profesión. Esta situación poco ha cambiado (Véase, Plan de Desarrollo Universidad del Valle 1986-2000. Pág. 90).

119 Ejemplo de esto lo podemos encontrar en algunos de los documentos de actualización y modernización curricular de los programas de ingeniería en Colombia.

dio' para diferentes sectores productivos (Gómez, 2000)¹²⁰. Para este autor, si bien, la diversificación de la oferta ha contribuido a una mayor equidad en el acceso a la educación superior, al diversificar y flexibilizar las oportunidades educativas, no resuelve los problemas de una formación por ciclos, pues ésta está obstaculizada por la 'estratificación vertical jerárquica' entre los diferentes tipos de instituciones que conforman el sistema de educación superior en el país.

Frente a este tipo de organización del sistema que no favorece una formación continuada y que produce obstáculos a la movilidad vertical de los estudiantes, Gómez (op. cit.) propone un modelo alternativo de 'diferenciación funcional horizontal' para instituciones y programas en la educación superior. Desde su punto de vista, esto implica la existencia de varios subsistemas o tipos de instituciones, campos de formación, y de diferentes ciclos de formación. Estos últimos podrían conducir a una reformulación de la educación superior, de las competencias profesionales y ocupacionales, que produciría mayor flexibilidad en el sistema y mayor equidad al favorecer sistemas entrecruzados de formación que ampliarían las posibilidades de diversificación y de rutas de formación.

3.1.1.3.2. De los créditos

Un aspecto importante en la vida estudiantil tiene que ver con el desarrollo del aprendizaje y, como consecuencia, con el desarrollo personal. Desarrollo y aprendizaje presuponen prácticas y ritmos diferentes por parte del estudiante, en contextos apropiados para ello. Considerar el trabajo académico del estudiante significa establecer las condiciones objetivas y subjetivas que para el acceso a diversas áreas de conocimiento se requieren. Esto, a su vez, implica considerar las diferencias individuales entre los estudiantes y reconocer que éstas favorecen o actúan en detrimento de sus logros formativos.

Las instituciones tienen que ser conscientes de que el único problema de los estudiantes no se refiere sólo al aprendizaje. Existen otros que son fundamentales y que tienen que ver con las condiciones regulativas que las instituciones poseen, las cuales pueden convertirse en fuente de obstáculos frente a las expec-

¹²⁰ Véase en Gómez, Víctor Manuel. (2000) *Cuatro Temas Críticos de la Educación Superior en Colombia*. Bogotá: Alfaomega-Ascun. Especialmente, la sección "La educación tecnológica por ciclos". Páginas 130-142.

tativas estudiantiles. Condiciones referidas al acceso, a la diversidad de opciones u ofertas de formación en los programas, a la movilidad estudiantil intra e interinstitucional que se resuelve en términos de homologaciones, transferencias, formas de expedición de titulaciones y otras deben ser objeto de estudio en relación con las políticas y estrategias institucionales que pesan sobre las prácticas de formación.

El sistema de créditos se ha convertido en un mecanismo importante para garantizar la flexibilidad en la formación. En la medida en que tiene que ver con el trabajo académico de los estudiantes, que significa una valoración temporal de los logros y aprendizajes, que las condiciones de formación en el mundo moderno trasciende las fronteras espaciales y temporales, el sistema de créditos ha ido expandiéndose por los sistemas educativos para favorecer procesos formativos que garanticen la equidad, la democratización de la educación y, de la misma manera, una formación permanente y en diferentes escenarios, necesaria para competir laboralmente en el mundo globalizado. En Europa, por ejemplo, es posible encontrar un sistema de créditos común para facilitar la transferencia interinstitucional e internacional de los estudiantes. Con este sistema, los estudiantes pueden organizar su proceso formativo de manera más autónoma, accediendo a, y seleccionando opciones formativas de otras instituciones, de otros escenarios educativos, los cuales pueden tener el mismo o igual valor para la formación y desarrollo de las competencias. Desde este punto de vista, es posible definir unos propósitos básicos del sistema de créditos, tal como se esboza a continuación.

3.1.1.3.2.1. Propósitos de los créditos

Los propósitos de los créditos son diversos. Como unidad de medida del trabajo académico del estudiante, tienen incidencia en la vida dentro de las instituciones y entre las instituciones de educación superior. Los sistemas educativos del mundo lentamente han ido suscribiendo el sistema de créditos como un medio de proporcionar mayor flexibilidad a la formación y, de esta manera, brindar mayor equidad en la formación en diferentes formas.

En términos generales, se han asumido como propósitos de los créditos los siguientes:

- Fomentar la autonomía del estudiante para elegir actividades formativas que respondan de modo directo a sus intereses y motivaciones personales.

- Fomentar la producción y el acceso a diferentes tipos de experiencias de aprendizaje flexible.
- Facilitar una clara organización de los deberes del estudiante en los períodos académicos que fije la institución.
- Ajustar el ritmo del proceso de formación a las diferencias individuales de los estudiantes.
- Estimular en las unidades académicas de las instituciones de educación superior la oferta de actividades académicas nuevas, variadas y la producción de nuevas modalidades pedagógicas.
- Facilitar diferentes rutas de acceso a la formación profesional y, de esta manera, la movilidad estudiantil intra e interinstitucional.
- Posibilitar la formación en diferentes escenarios institucionales y geográficos que signifiquen el mejoramiento de las condiciones personales, institucionales, sociales y económicas de los futuros profesionales.
- Incentivar procesos interinstitucionales de intercambio, transferencias y homologaciones.

3.1.1.3.2.2. Definición de crédito

Un crédito se entiende como la unidad de medida del trabajo académico del estudiante. El crédito permite calcular el número de horas semanales en promedio por período académico dedicado por el estudiante a una actividad académica. Esto significa que en cada curso se debe realizar el cálculo de dicho promedio. En este punto radica uno de los mayores retos de la flexibilidad, ya que implica definir la calidad y la cantidad de las responsabilidades que le corresponde al estudiante cumplir en dicho tiempo, las cuales deben ser coherentes con los principios de flexibilidad que regulen la práctica pedagógica de formación. A manera de ejemplo, un principio como el que hoy forma parte de numerosas instituciones de educación superior, como es el de “aprender a aprender”, significa una formulación de créditos que implica una mayor participación del estudiante en su propio aprendizaje.

Los aspectos procedimentales de los créditos suponen, de hecho, regulaciones intra o suprainstitucionales que relativicen la temporalidad de la organización

de la diversidad de prácticas pedagógicas institucionales. Así, si la unidad básica de la organización curricular es el curso, éste puede recibir diversas expresiones pedagógicas que van desde la clase magistral (grupal) hasta la tutoría (individual), pasando por el taller, el laboratorio, la práctica, la visita, el trabajo de campo, el panel, el seminario, el foro, la mesa redonda o la tutoría, por ejemplo.

3.1.1.3.2.3. Los créditos, el tiempo presencial y el tiempo independiente

La noción de créditos permite establecer una relación entre el tiempo presencial y el tiempo independiente. Se entiende por **tiempo presencial** (TP), el periodo de permanencia del estudiante en un aula, laboratorio o sitio de prácticas. Durante ese tiempo, el estudiante puede atender una actividad pedagógica como la clase magistral, participar en una discusión, trabajar con un guía en un taller o laboratorio o realizar una práctica supervisada por un profesor, un instructor, un profesional o un monitor.

Se entiende por **tiempo independiente** (TI) el periodo adicional al presencial dedicado por el estudiante, sin supervisión del docente, a lecturas previas y posteriores, al estudio de materiales de consulta, a la solución de problemas, preparación y realización de laboratorios, talleres y prácticas y a la redacción de informes y ensayos. Tiempo independiente se refiere, pues, a toda aquella actividad relacionada con la autonomía del aprendizaje.

En este punto es importante considerar que no todas las instituciones de educación superior enmarcan sus prácticas de formación dentro del principio de flexibilidad. Esto revela una dificultad seria en la definición del tiempo que el estudiante utiliza de manera independiente en la realización de sus labores relacionadas con el aprendizaje. En muchos casos, la mayoría de las actividades son obligatorias y se expresan en asignaturas que se consideran igualmente obligatorias. Desde este punto de vista, existen pocas posibilidades de desarrollar actividades (o cursos) opcionales o extracurriculares, que impliquen la posibilidad de elección y selección autónoma por parte del estudiante.

El crédito, como unidad de medida del trabajo académico del estudiante, está ligado a ciertas formas y grados de flexibilidad y puede asumirse como una posibilidad para que la institución ofrezca alternativas a la formación del estudiante de acuerdo con sus intereses, tiempos de dedicación, oportunidades de participación y tipos de metodología institucional seleccionados. Desde este punto

de vista, unas prácticas pedagógicas pueden privilegiar el tiempo presencial, en tanto que otras pueden privilegiar el tiempo independiente (aprendizaje autónomo).

3.1.1.3.2.4. Los créditos y la flexibilidad en la formación

Para comenzar, es necesario hacer la siguiente consideración: no existe una relación intrínseca entre créditos y flexibilidad. La flexibilidad presupone estructuras y formas de relación abiertas. Dichas estructuras y formas de relación pueden formar parte de un sistema y afectar las relaciones dentro de él o entre él y otros sistemas. La flexibilidad puede, entonces, ser parcial, esto es, ligada a ciertos contextos y prácticas de un sistema y de esta manera, estar afectando la totalidad del sistema.

En el caso de la educación superior, es común encontrar grados de flexibilidad con referencia a la organización académica, la organización curricular, la relación pedagógica o la organización administrativa. La flexibilidad que aparentemente se privilegia es la curricular y la pedagógica. Al tener que ver éstas con la organización y distribución del conocimiento académico y con la relación pedagógica, es conveniente definir la posición que ocupa el estudiante o aprendiz dentro de un marco curricular y pedagógico flexible, y cómo determina dicha posición variaciones en el proceso de aprendizaje.

Cuando se hace referencia a la organización y distribución del conocimiento académico, es importante considerar, primero, las unidades de tiempo que se definen para un conjunto de contenidos que se seleccionan. Las unidades de tiempo asignadas a los contenidos producen necesariamente estratificaciones y jerarquías que separan unos contenidos agrupados en asignaturas, cursos o formas equivalentes. En la educación, en general, el modelo que sirve de patrón de referencia para la organización de los contenidos es el tiempo de dedicación a ellos.

Un segundo aspecto que cumple un papel importante en la distribución del conocimiento académico, en las instituciones de educación –especialmente en las instituciones de educación superior– es el que se refiere a la diferenciación de los contenidos seleccionados (independientemente de su agrupación) entre los obligatorios y los opcionales. Se puede hablar de los contenidos seleccionados en términos de su obligatoriedad u opcionalidad. De hecho, cualquiera que sea

el número de unidades de tiempo asignadas a un conjunto de contenidos y cualquiera que sea su estatus de obligatorio o electivo, están contribuyendo a la formación en un determinado período de tiempo que arbitrariamente se postula de acuerdo con el sistema, modalidad o nivel educativo.

¿Qué relación existe entre esta organización o distribución temporal de los contenidos, arbitraria y sujeta a regulaciones intra y suprainstitucionales y los créditos? ¿Qué significan los créditos como unidades de medida temporal? ¿Qué relación existe entre los créditos y la flexibilidad? Como unidades de medida de tiempo se centran sobre el aprendizaje y, de manera más explícita, sobre el aprendizaje de los estudiantes. Los créditos valoran de manera arbitraria el tiempo de trabajo del estudiante o, dicho de otra manera, el tiempo que el estudiante supuestamente debe dedicar para acceder en condiciones “ideales” a un conjunto de conocimientos y de prácticas.

Es importante tener en cuenta que las unidades de tiempo que se asignan a unos y otros contenidos no tienen una relación directa con los tiempos que los estudiantes dedican de manera autónoma a su aprendizaje. Lo que ha variado es la perspectiva o la mirada sobre los contenidos. Mientras que desde el punto de vista tradicional las unidades de tiempo expresaban y siguen expresando jerarquía entre los contenidos, desde una perspectiva más actualizada –aunque igualmente arbitraria– las unidades de tiempo asignadas a un contenido expresan básicamente el tiempo que un estudiante debe dedicar para acceder a un conjunto de conocimientos y de prácticas específicas. Así, mientras en un esquema tradicional el tiempo establecido para una asignatura significaba su importancia y estatus, el esquema de créditos desplaza la mirada al estudiante y a sus formas de relación con el conocimiento que pueden depender de sus intereses, necesidades, expectativas o posibilidades, y esto parece configurar el tránsito hacia la flexibilidad.

Este cambio de perspectiva puede –aunque no necesariamente– tener efectos sobre la organización curricular y pedagógica de las diversas áreas de conocimiento, sobre las formas institucionales de organización del trabajo académico, con las formas de relación con otras instituciones, de la manera como los estudiantes pueden acceder a, seleccionar opciones formativas, transferirse de una unidad o de una institución a otra, etc.

El sistema de créditos también tiene efectos importantes sobre aspectos propios del aprendizaje como pueden ser la selección, el ritmo, la secuencia, que ligados

a los intereses, necesidades, expectativas o posibilidades del estudiante pueden permitir completar los requisitos que demanda la formación en un determinado campo. Desde este punto de vista, la flexibilidad que presuponen los créditos es prospectiva y puede ser definida por el estudiante.

En este sentido, una distribución curricular por créditos puede fundamentarse en algunas de las expresiones del principio de flexibilidad al introducir, en los programas de formación, cursos y actividades electivas u opcionales que puedan constituir parte del programa de formación establecido por una institución. Así, cualquiera que sea la estructura curricular de un programa de formación (ciclos, módulos, bloques, unidades, asignaturas, cursos), la organización por créditos sigue valorando el trabajo académico del estudiante, al tiempo que le brinda oportunidades muy flexibles de formación en correspondencia con sus necesidades, expectativas y posibilidades.

3.2. La flexibilidad académica

En la educación superior, la organización académica –hoy comúnmente denominada académico-administrativa– parece ser una expresión o realización con múltiples variaciones de la organización del conocimiento¹²¹. Esto significa que el tema de la flexibilidad académica en las instituciones de educación superior no puede discutirse al margen del replanteamiento de las formas de organización y de relación entre los conocimientos.

La organización del conocimiento tuvo su primera expresión formal en la universidad medieval que dio origen al *Trivium* (lógica, matemática y retórica) y al *Quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música). La institución universitaria, a partir del siglo XIII, confió a la facultad de artes la gestión de los sistemas de las artes liberales, es decir, de las disciplinas que permitían desarrollar la libertad del espíritu. El *Trivium* se articulaba con el *Quadrivium* en el seno de un conjunto unificado que integraba las letras y las ciencias¹²². Este modelo

¹²¹ La naturaleza del conocimiento es la materia prima alrededor de la cual se organiza la actividad de la educación superior. Según Burton Clark, es alrededor de las especialidades del conocimiento que cada sistema nacional desarrolla una división del trabajo que deviene tradicional, fuertemente institucionalizada, y de gran influencia en el futuro. El conocimiento tiene importantes efectos en la organización académica. Véase, CLARK, R. Burton (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Los Angeles: University of California Press. Introducción y Capítulo 1.

¹²² Véase ZABALA VIDIELLA, Antoni. (1999) *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención de la realidad*. Barcelona: Editorial Graó. Para este autor este sentido holístico

de estudios medievales se recontextualizó en el siglo XIX, cuando con la reorganización del sistema de enseñanza en Francia se creó la universidad imperial o napoleónica la cual, por primera vez, diferenció entre las facultades de letras y las facultades de ciencias. El modelo de facultades dio origen a las denominadas escuelas profesionales o profesionalizantes. A este modelo se opuso el modelo investigativo de la universidad prusiana la cual incorporó la investigación como actividad fundamental de la nueva universidad.

*“La reforma de Humboldt introdujo las ciencias en los departamentos que creó. En lo sucesivo, la universidad hará coexistir, desgraciadamente sólo coexistir y no comunicar las dos culturas, la cultura de las humanidades y la cultura científica” (Morin, 1998: 20)*¹²³.

Sin embargo, como anota este autor (Ibíd.),

“al crear los departamentos, Humboldt vio claramente el carácter transecular de la integración de las ciencias en la universidad. Para él la universidad no podía tener por vocación directa una formación profesional (que convenía a las escuelas técnicas) sino una vocación indirecta para la formación de una actitud investigativa”.

Como puede observarse, la tradición académica del siglo XIX está marcada principalmente por la disciplinarización y profesionalización del conocimiento, es decir, por la creación de estructuras institucionales permanentes, diseñadas tanto para la producción como la reproducción del conocimiento¹²⁴.

Las formas de organización del conocimiento heredadas del siglo XIX han influido en la organización interna de las instituciones, al punto que podríamos decir que, en gran parte, la organización del conocimiento –en disciplinas y profesiones– tiende a ser estructuralmente homóloga de la organización académica de las instituciones¹²⁵.

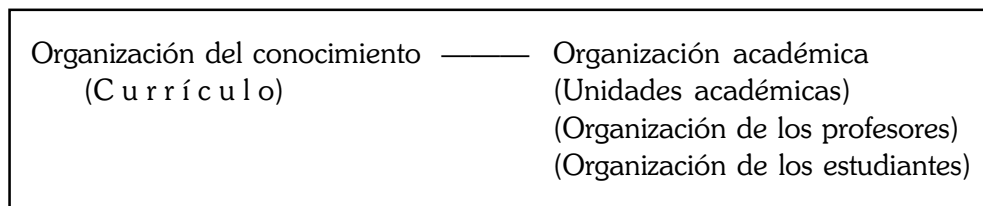
del conocimiento se renueva sin ruptura hasta el renacimiento, bajo la forma de humanismo tradicional. La noción de programa totalizante propio de la herencia grecorromana es considerada de gran importancia por Comenio (1592-1670) quien considera que existe una estrecha relación entre los diversos campos de saber.

¹²³ MORIN, Édgar. (1998). “Sobre la reforma de la universidad”. En: Porta, Jaume y Lladonosa, Manuel (coord.) *La Universidad en el Cambio de Siglo*. Madrid: Alianza Editorial.

¹²⁴ Véase, WALLERSTEIN, Immanuel. Coordinador del informe Gubelkian. (1998). *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI Editores. En este mismo informe se describe cómo en el curso del siglo XIX las diversas disciplinas se abrieron para cubrir toda una gama de posiciones epistemológicas. En un extremo se hallaba la matemática y a su lado las ciencias naturales experimentales (física, química, biología). En el otro extremo estaban las humanidades y las ciencias sociales.

¹²⁵ Para CLARK, Burton. (1983, op. cit.) las actividades académicas se dividen y se agrupan en dos formas básicas: disciplinas y profesiones. Ellas definen la diferenciación que ocurre horizontal y verticalmente dentro de y entre las instituciones.

Independientemente de que las dos concepciones, la de la universidad napoleónica y la de la universidad investigativa, sobrevivan en la universidad colombiana, la estructura organizativa en facultades, escuelas y departamentos con sus diferentes variaciones no ha trascendido las relaciones aisladas entre los campos disciplinares y entre estos y los demás **campos** o **regiones** del conocimiento.



La forma genérica de organización del saber en disciplinas y profesiones ha conllevado en la educación superior colombiana la conformación de unidades organizativas que, de mayor a menor, tienen funciones especializadas. Por lo general, las formas organizativas que intentan ser homólogas de las formas clásicas de organización del saber derivadas del siglo XIX son las facultades, los departamentos y las escuelas¹²⁶. Así, la facultad representa un amplio campo de conocimiento y de práctica (Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Naturales, Facultad de Humanidades, Facultad de Ingeniería, etc.); el departamento es el espacio representativo propio de una disciplina y la escuela, el espacio representativo propio de una profesión¹²⁷. Predominan, en todo caso, modalidades mixtas en las cuales coexisten formas de organización propiamente departamentales con organismos ideados en el seno de la estructura de facultades y escuelas.

Tradicionalmente, las facultades o las escuelas se han organizado alrededor de una profesión, de modo que diversos contenidos curriculares provenientes de campos diferentes se agrupan en torno a la enseñanza de una carrera. Esta forma, señalan algunos, implica una rigidez extrema con la cátedra, condiciona la incomunicación entre facultades y propicia un desperdicio de recursos académicos y administrativos, ya que los docentes se dedican a impartir las mismas

¹²⁶ Existen otras unidades menores como el grupo de trabajo que poco son consideradas. Éstas alternan con otras formas organizativas como los colectivos, las secciones, las divisiones. En cierta manera, la organización académica tiende a producirse hoy con relativa autonomía de la organización del conocimiento.

¹²⁷ De hecho, estas representaciones son arbitrarias en los diferentes sistemas de educación superior. (CLARK, 1983, Op. cit., capítulo 2).

cátedras en un centro. Esto supone una limitación del conocimiento, pues la estructura administrativa no propicia el desarrollo de investigaciones por áreas de conocimiento (Glazman, 1983)¹²⁸.

El departamento, por su parte, corresponde a una forma organizativa que alterna con la estructura de escuelas y facultades. En muchas universidades de América Latina, el sistema de organización departamentalizada fue incorporado como consecuencia de la influencia de la política de los Estados Unidos sobre estas instituciones¹²⁹. En el departamento se concentran los investigadores y docentes –de diversos niveles y categorías que provienen de un campo disciplinario– (Clark, 1983). El departamento desarrolla tareas de docencia, investigación y servicios, en un campo de conocimiento determinado. De ahí que todos los cursos y las investigaciones, que corresponden a esa área de contenido, se ubiquen en el espacio de acción del mismo. El departamento puede contar con un área física precisa “[...] el local físico donde cada agrupación de docentes de una especialidad presta servicios a toda la universidad, concentrando para ese efecto todos los recursos de docencia, investigación y servicios auxiliares”¹³⁰.

Como unidad académico-administrativa, el departamento puede asumir diferentes papeles según el contexto en que se ubique. Así, es posible hablar de una organización departamental de una universidad, de una escuela o de una facultad. En el primer caso, la estructura generalmente corresponde a la división de las ciencias en el segundo y tercer caso, a los campos de contenido más específicos de una disciplina. De hecho, esto depende del tipo de institución, de su tamaño, orientación, misión y visión.

De las tres unidades organizativas, el departamento es el que ha sido objeto de mayores debates. En la literatura sobre departamentalización es frecuente encontrar posturas favorables y posturas críticas. Así, mientras para unos, el departamento significa la capacidad de incrementar la investigación, promover la interdisciplinariedad y flexibilizar el currículo, para otros, su naturaleza no resuelve los múltiples problemas estructurales de la educación superior (Meneses,

128 GLAZMAN, Raquel. (1983) “Departamentalización”, en *Revista de la Educación Superior*, Núm. 48, octubre-diciembre, México, ANUIES.

129 Con referencia a este aspecto puede consultarse el libro de Rudolph Atcon, *La Universidad Latinoamericana*, más conocido como el Informe Atcon.

130 RIBEIRO, Darcy. (1970) *Propuestas*. Ediciones del Rectorado, UCV. Caracas.

1971; Zamanillo, 1980; Foliari y Soms, 1980)¹³¹. Desde este punto de vista, las ventajas de esta forma organizativa dependen más de las políticas y estrategias que se generen en la institución que de la naturaleza misma de la forma de organización académica, que al decir de los expertos presenta serias desventajas. Friedman (2001), por ejemplo, describe, entre los problemas básicos de la estructura departamental de muchas universidades:

“la duplicación de cursos a lo largo de las disciplinas, la excesiva profundización en muchas áreas, la necesidad de hacer de los departamentos grandes territorios, la dificultad de crear la interdisciplinaria a causa de disputas artificiales, las batallas entre la vieja guardia y las nuevas posiciones cuando la disciplina cambia”.

Friedman concluye con varios autores, tales como Jonathan Smith, Fred Harrington, James Duderstadt, entre otros, que los departamentos sirven como organizaciones que exhiben todas las políticas descritas por los antropólogos: segmentación, oposición entre ellos, resistencia a instancias superiores, que estimulan mayor lealtad a la disciplina que a la institución¹³².

La organización académico-administrativa¹³³ ordenada en facultades, escuelas y departamentos con funciones especializadas y aisladas o desarticuladas del resto de las unidades académicas ha generado, pues, la configuración y el mantenimiento de las fronteras rígidas tanto entre las unidades académicas como

¹³¹ MENESES, E. (1971) “La organización departamental en las universidades”, en *Revista del CEE*, número 3, México; ZAMANILLO, E. (1980) “La organización departamental en las instituciones de educación superior”, en *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, número 35, México.

¹³² Véase el excelente estudio de FRIEDMAN titulado “The obsolescence of academic departments”, en la revista electrónica *Radical Pedagogy*. (2001). Puede obtenerse el documento en http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue3_2/friedman.html

¹³³ Lo que se denomina unidad académico-administrativa parece hoy tener su énfasis en la dimensión administrativa en detrimento de la dimensión académica. Esto es lo que hace que exista una especie de gramática organizativa –por no decir administrativa– de lo académico y lo curricular que produce en las instituciones de educación superior diversas formas administrativas de estos campos. Así es posible encontrar una organización en facultades y programas o en facultades y carreras; en decanaturas y programas, o en decanaturas y áreas de formación. En estos casos, las dependencias entre el campo académico y el campo curricular pueden generar distorsiones, ya para la autonomía de los desarrollos de los agentes y unidades del campo académico, ya para la calidad de la formación en los programas. Estas formas organizativas están, hasta cierto punto, determinadas por el tamaño de la institución, por el número de sus programas académicos, el número de sus profesores y por la capacidad instalada. Esto conlleva formas de vinculación del personal académico supeditadas más a razones financieras que a cuestiones estructurales centradas en la disciplinaria o interdisciplinaria o en alguna forma alterna de organización del conocimiento. Esta situación parece ser dominante en aquellas instituciones caracterizadas como “incompletas”. Véase, BRUNNER et al. (1998) *Educación superior en América Latina. Una agenda de problemas políticos y debates en el umbral del año 2000. Proyecto de Políticas comparadas de Educación Superior*. Santa Fe de Bogotá: Universidad Nacional.

entre los campos de conocimiento. Esto, a su vez, ha conducido a que cada unidad académica busque tener su propio personal académico y ofrecer sus propios programas que, por lo general, no tienen ninguna relación entre sí. El principio que ha regido esta organización es el del aislamiento, que obstaculiza formas de relación e interdependencia e impide, en muchos casos, toda posibilidad de cambio o innovación.

Son muchos los problemas que en este escenario de aislamiento, estratificación y rigidez de las unidades académicas, concentradas y jerarquizadas de mayor a menor, dentro de una institución de educación superior pueden presentarse. Entre otros, podemos encontrar los siguientes:

- Tendencia al monopolio de los profesores de cada unidad académica alrededor de un área de conocimiento específica con exclusión de aquellos que pertenecen a otras unidades. Si se da la adscripción de un programa académico (una carrera) a la unidad académica, los profesores se sienten dueños tanto del programa de formación como de las asignaturas de dicha área. En este caso, la organización alrededor de un área de conocimiento se debilita frente a la creciente relación de los profesores con el programa.
- Amplia dedicación a las funciones de docencia con muy escasa vinculación a procesos investigativos –y viceversa– que impliquen interacción y comunicación con docentes de otras unidades. El profesor se consume y se consume en la docencia.
- Poca comunicación, colaboración y movilidad entre los profesores de las diferentes unidades académicas.
- Creciente jerarquización entre docencia e investigación y, como consecuencia, creciente estratificación de los profesores entre “académicos” y “docentes”.
- Duplicación de responsabilidades de los profesores y duplicación de los contenidos dentro de y entre programas académicos. Esto conduce al desarrollo de cursos paralelos¹³⁴.

¹³⁴ FRIEDMAN (Op. cit.) plantea como ejemplo que “Estadística” es un curso frecuentemente ofrecido por muchas de las siguientes unidades: educación, sociología, psicología, ciencias políticas, economía, matemá-

- Tendencia a la burocratización del profesorado y pérdida de la capacidad innovativa tanto de los contenidos como de los contextos de aprendizaje.
- Tendencia al aislamiento de los profesores dentro de una unidad como consecuencia del aislamiento estructural de las asignaturas de un programa académico.
- Poca capacidad de autocrítica como consecuencia del sentimiento corporativista que subyace a las unidades académicas.
- Incremento de las relaciones de poder expresadas en la jerarquización de las áreas de conocimiento de las disciplinas y entre las disciplinas. Mayor jerarquía, por ejemplo, de las ciencias naturales con respecto a las ciencias sociales.

En consonancia con la **flexibilidad curricular**, la **flexibilidad académica** presupone la introducción de un modelo organizativo más abierto, dinámico y polivalente que permita transformar las estructuras académicas rígidas y producir nuevas formas de organización mediadas por la interdisciplinariedad y el trabajo integrado. El nuevo escenario de las ciencias no permite mantener estructuras rígidas y separaciones artificiales entre los diferentes dominios de conocimiento:

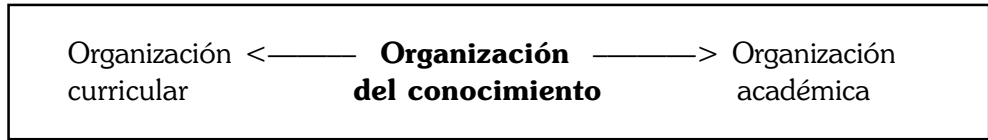
“La ciencia, los procesos culturales y la subjetividad humana están socialmente contruidos, recursivamente interconectados: constituyen un sistema abierto. Precisamente, de esas interfases, de sus descentramientos y conflictos surgen aquellas configuraciones científico-culturales complejas que conforman y caracterizan el espíritu que atraviesa una época. Sin embargo, estas configuraciones transversales son multidimensionales; no son estáticas, sino que presentan polarizaciones antinómicas y densidades diversas” (Fried, 1994)¹³⁵.

La flexibilidad académica implica, entonces, el debilitamiento de los límites rígidos y el fortalecimiento de las interrelaciones entre unas unidades y otras. Este debilitamiento puede conducir a la generación de formas de trabajo más socializado, participativo y cooperativo, coherente con formas flexibles de organiza-

ticas, siendo las diferencias, a menudo, insignificantes. Agrega que hay batallas entre, por ejemplo, los departamentos de administración, de métodos cuantitativos y de ingeniería alrededor del control de cursos tales como investigación, manejo científico, ingeniería industrial, administración, etc.

¹³⁵ Véase, FRIED SCHNITMAN, Dora (1994) *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos aires: Paidós.

ción del conocimiento. En este sentido, la forma de lograr una estructura académica flexible parece contar con una estructura curricular flexible.



Desde este punto de vista, son varias las acciones que pueden realizarse cuando se trata de generar flexibilidad académica en una institución de educación superior. Entre otras, pueden considerarse las siguientes:

- La reorganización de las relaciones entre las unidades académicas alrededor del conocimiento y no de programas académicos (carreras)¹³⁶.
- Incremento de las funciones de investigación que implique mayor vinculación, interacción y comunicación del personal académico dentro de y entre las diferentes unidades académicas. Esto puede conducir a generar fuertes vínculos entre la formación, la investigación y la proyección social.
- Énfasis en una mayor comunicación, colaboración y movilidad entre los profesores de las diferentes unidades académicas. Esto puede conducir a una mayor interacción entre las unidades académicas centradas en campos y subcampos disciplinarios y las centradas en campos y subcampos profesionales.
- Fomento y apoyo a la capacidad innovativa en materia de formación e investigación. Esto puede conllevar la generación de nuevos contextos de aprendizaje y de comunidades de aprendizaje alrededor de proyectos de investigación.
- Mayor articulación estructural de los cursos, tanto dentro de un programa académico, como entre programas académicos.

¹³⁶ Para algunos, la transformación de la estructura académico-administrativa pasa por la transformación de una organización de facultades y escuelas a una estructura departamentalizada. Sin embargo, la solución no es reemplazar unas unidades por otras o eliminar unas unidades y crear otras. El problema central es la transformación de los límites horizontales y verticales entre las diferentes unidades académicas de la institución. Esto puede conducir a un replanteamiento de la organización de los discursos, las prácticas y los contextos de acción de las unidades académicas.

- Desarrollo y socialización de la capacidad de crítica y autocrítica que debilite las jerarquías y, sobre todo, los sentimientos territorialistas o corporativistas que subyacen a la vida de las unidades académicas.
- Fomento a la descentralización institucional que permita que las unidades académicas consoliden de manera autónoma proyectos propios o integrados, a la luz tanto de los intereses institucionales, como de los intereses de la sociedad.

3.3. La flexibilidad pedagógica

Son varios los aspectos que subyacen a la flexibilidad pedagógica, esto es, a una pedagogía flexible¹³⁷:

- El reconocimiento, por ejemplo, del control que puede tener el estudiante sobre su propio aprendizaje.
- La existencia de diversos contextos de aprendizaje que favorecen nuevas formas de interacción y de acceso al conocimiento.
- El incremento de los controles por los estudiantes sobre la estructuración personalizada del qué y del cómo de sus aprendizajes, así como de los espacios pedagógicos disponibles para tal efecto.
- El debilitamiento del énfasis en la transmisión de habilidades y destrezas aisladas, ligadas a conocimientos y prácticas descontextualizadas (contexto de transmisión homogéneo), en favor del desarrollo de competencias producidas en una diversidad de contextos. Esto significa, el tránsito de la lógica de la transmisión a la lógica del aprendizaje¹³⁸.

¹³⁷ Es evidente que estos aspectos tienen sus expresiones o realizaciones en diversos grados, y sus aplicaciones no son iguales en todos los contextos.

¹³⁸ Es importante considerar que, adicionalmente al privilegio de la lógica del aprendizaje, la flexibilidad pedagógica debe privilegiar también la lógica del aprendiz. Las pedagogías rígidas establecen fuertes tensiones y distancias entre la lógica del aprendizaje y la del aprendiz y la lógica de la transmisión y la del transmisor, siendo, por lo general, esta última lógica la que se privilegia de manera arbitraria en las prácticas de formación.

- La transformación de estructuras verticales de relación social (relación pedagógica profesor-estudiante) hacia estructuras más horizontales y personalizadas.

Estos aspectos que implican, en la educación superior, un nuevo clima cultural de las instituciones y que se expresan en “una reconfiguración de los principios educativos tradicionales de los currículos basados en las disciplinas, de los textos canónicos, de los cursos con principio y fin predeterminados, y de la enseñanza presencial” (Garrick, 2000)¹³⁹, tienen una relación directa con una nueva lógica educativa y con los nuevos modos de producción y reproducción del conocimiento¹⁴⁰.

Dicha lógica responde a cambios en la división del trabajo social, cultural, económico y en sus organizaciones y a la producción de nuevas formas de relación social y nuevas modalidades de control. En congruencia con la nueva lógica social, la flexibilidad constituye un reto para las culturas pedagógicas dominadas no sólo por las tradicionales formas de organización del conocimiento, sino también por los modos tradicionalmente dominantes de aprendizaje, al tiempo que suscita numerosos interrogantes sobre la legitimidad de estas formas.

Si el modo dominante de actuación en las instituciones de educación superior, en general, y en la universidad, en particular, se ha derivado de una estructura académica y de unos contenidos culturales centrados alrededor de estructuras de conocimiento especializadas y diferenciadas en disciplinas, dicho modo se ha ido debilitando con la aparición de los más diversos campos o regiones del conocimiento que trascienden las fronteras disciplinarias y profesionales tradicionales¹⁴¹. El ritmo creciente de la aparición de nuevas regiones del conocimiento ha puesto en cuestión la organización académica y la organización del conocimiento tradicional y ha facilitado, si no el surgimiento, por lo menos la reflexión sobre los cambios necesarios en las estructuras organizativas, en los contenidos de formación y en las prácticas pedagógicas. En este sentido, el debilitamiento de la fuerza de la clasificación de los discursos, expresados en

¹³⁹ Véase, GARRICK, John. (2000) “Flexible learning, contemporary work and enterprising selves” En *Electronic Journal of Sociology*.

¹⁴⁰ Si bien no podemos abstraer la lógica educativa de la lógica social y sus bases colectivas, no nos ocuparemos de este aspecto en esta sección.

¹⁴¹ Véase *Estándares mínimos de calidad para la creación y funcionamiento de programas universitarios de pregrado*. Capítulo II: “Las profesiones y los estándares mínimos de calidad”.

currículos rígidos y cerrados, empieza a tener impacto en la organización de las prácticas pedagógicas y en la reestructuración de la cultura y la identidad profesional.

Así, la flexibilidad pedagógica en la educación superior ha ido dando, pues, lugar a una resignificación del aprendizaje, a la generación de nuevos contextos de aprendizaje mediados por múltiples tecnologías¹⁴², y a nuevas modalidades de control, cuyo propósito fundamental tiene que ver con el desarrollo de las competencias y del potencial creativo de los sujetos y con las oportunidades de participar activamente en la construcción de significados y prácticas.

La flexibilidad pedagógica se ha entendido, entonces, como una flexibilidad para el aprendizaje que se ha traducido en “oportunidades de aprendizaje” (Garrick, 2000).

“Esto puede comprender una flexibilidad en el modo de aprender y una flexibilidad de contenido en la medida en que éste no está atado al aprendizaje del conocimiento cerrado y atado a las disciplinas” (Ibíd.: 10).

Garrick agrega:

Estas nuevas formas de flexibilidad tienen el potencial de hacer que los estudios se consideren relevantes y auténticos –más ligados a las necesidades y situaciones de ejercicio profesional– y más autorregulativos en la medida en que habilita a los profesionales a sentirse más competentes, informados, autónomos y autodirigidos (Ibíd.)¹⁴³.

¹⁴² Sostiene García (1999) que el despliegue cada vez más creciente de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación generan condiciones para la aparición de nuevos espacios de aprendizaje que posibilitan:

- La ampliación de los márgenes de circulación y apropiación del conocimiento que reformula las relaciones entre aprendizajes formales e informales.
- La aceleración de los ritmos de generación de nuevos saberes, lo cual exige la habilitación de medios para la incorporación a inéditos canales de difusión y distribución de conocimientos.
- El surgimiento de una mayor interconexión e integración de saberes y conocimientos.
- El reconocimiento de la importancia del trabajo en equipo y en red para potenciar la creatividad colectiva.
- La existencia de nuevos modos de relación entre las Ciencias Naturales y Sociales.
- La creciente importancia de la internacionalización de los saberes, de las expresiones culturales diversas que permiten pensar también en formas alternas de globalización cooperativa como intercambio respetuoso de las diferencias culturales.

Véase, GARCÍA GUADILLA, Carmen (1999). *La importancia de los saberes en la sociedad del conocimiento*, Asamblea Nacional de Educación, Ponencias, Caracas.

¹⁴³ Aquí es importante considerar que la flexibilidad pedagógica no puede entenderse meramente como un conjunto de procedimientos económicos, técnicos o pedagógicos relacionados con el aprendizaje. Ella se basa en nuevos conceptos sobre el trabajo, la sociedad, las relaciones sociales y el sujeto.

En síntesis, la flexibilidad pedagógica presupone un conjunto complejo de relaciones sociales en los contextos pedagógicos (instruccional y regulativo) donde éstas se activan, generan nuevos significados, prácticas de interacción y formas de producción y reproducción del conocimiento. La flexibilidad pedagógica hace que el discurso instruccional, propio de un programa académico de formación se realice con base en principios y prácticas socializantes autorregulativas y cercanas a las formas de exploración e investigación. Los diversos enfoques, métodos y estrategias de la investigación pueden convertirse, entonces, en medios muy importantes de generación y desarrollo de las competencias demandadas a los estudiantes en el campo específico de formación. Así mismo, pueden conducir a la generación de comunidades de práctica que fortalezcan en su desarrollo grupos consolidados de investigación¹⁴⁴. Para el contexto pedagógico, esto implica una red de relaciones abiertas, flexibles e interdependientes que actúan sobre las posiciones y disposiciones de los agentes participantes en la formación.

3.4. La flexibilidad administrativa¹⁴⁵

¿Cuáles debieran ser los principios que orientan la búsqueda de la flexibilidad administrativa en la educación superior? ¿Cómo puede el sistema administrativo y los métodos de administración ser más dinámicos y flexibles en las instituciones de educación superior? ¿Cómo pueden apoyar las diferentes expresiones de flexibilidad institucional? ¿Pueden transformarse los límites rígidos entre el campo académico y el campo administrativo en las instituciones de educación superior? ¿Es posible generar estructuras administrativas flexibles? ¿Descentralizadas?

¹⁴⁴ En este sentido, la flexibilidad pedagógica puede constituirse en un medio generador de “comunidades de práctica”, a mediano y largo plazo, que trasciendan las tareas puntuales de grupos contingentes. Las comunidades de práctica se producen con base en relaciones mutuas sostenidas, medios de acción compartidos, enfoques socializados, definición socializada de los problemas y búsqueda colectiva de métodos y estrategias para lograr su conocimiento y solución. Esto genera el sentido de membresía, identidad entre los participantes y capacidad de aceptación y reconocimiento de la diferencia y el disenso. Véase, WENGER, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press. Páginas 96 y 125-126.

¹⁴⁵ El estudio de la flexibilidad administrativa es amplio y complejo, pues el campo administrativo es un ‘campo’ altamente especializado en el que confluyen la sociología organizacional, la psicología social, las tecnologías del ‘management’, las nuevas tecnologías de información y comunicación y las nuevas formas de gestión y gobierno institucional, sobre lo cual hay una inmensa bibliografía internacional. Por lo tanto, su tratamiento en esta sección es introductorio y puede considerarse como una invitación a debatir un problema que tiene una incidencia muy grande en la vida de las instituciones de educación superior.

‘Administración flexible’ parece ser un término de moda en el campo de la educación superior, en el cual ya se comienza a aceptar que las instituciones deben flexibilizarse. Sin embargo, desde el punto de vista administrativo ¿qué significa flexibilizarse?, ¿qué se entiende por una administración flexible?

En la educación superior, la flexibilidad administrativa parece asociarse a la introducción de nuevos ordenamientos horizontales y verticales en una institución, que transforman las relaciones de poder y las formas de comunicación entre sus diferentes agentes, y entre y dentro de las diferentes unidades. En este sentido, la flexibilidad administrativa puede tener impacto sobre los ordenamientos de los profesores, de las unidades académicas; sobre sus prácticas de formación, de investigación, de proyección social; sobre la asignación de los recursos; sobre las relaciones entre la dirección central y las instancias subordinadas; sobre las formas de gestión y las formas de participación. Ella puede estimular, igualmente, la exploración, la creatividad, la innovación, incluso, más allá de los límites de la legitimidad académica (Clark, 2000).

La flexibilidad administrativa también puede permitir abrir el abanico de posibilidades en la oferta educativa, en la investigación y en todas las acciones de las instituciones de educación superior, al favorecer el ajuste de éstas a una diversidad de necesidades e incrementar sus oportunidades de servicios y de participación en múltiples proyectos de desarrollo con agencias de diferentes campos. En este sentido, la flexibilidad administrativa implica menos niveles jerárquicos, la limitación de la dirección central de una institución a lo estratégico y el empoderamiento de las unidades periféricas (académicas o administrativas) para tomar, en el marco de las políticas generales, decisiones pertinentes, oportunas, útiles y relevantes.

La noción de flexibilidad administrativa es, pues, congruente con un tipo de organización, en la cual los diferentes agentes y agencias institucionales definen nuevas maneras de interacción que suponen la redefinición de las posiciones, de los agrupamientos y el reordenamiento de las diferentes instancias. Como instrumento de innovación, la flexibilidad administrativa puede alentar a los diferentes segmentos de una institución a desarrollar sus expectativas e intereses y a ampliar su capacidad de acción y gestión para conseguir determinados objetivos. De esta manera, se puede configurar un sistema relacional abierto, dinámico y prospectivo con referencia a los procesos que orientan la vida institucional (comunicación, participación, toma de decisiones, etc.).

De hecho, la flexibilidad administrativa, sus grados y sus posibilidades están condicionados por las características, historia y perfiles de una institución, por la trayectoria institucional y la del propio sistema de educación superior. desempeñan, igualmente, un papel activo o reactivo las características de los agentes, las tensiones existentes entre los objetivos individuales, los de los grupos (jerarquías y poderes) y los de la organización, así como las estructuras, que, bien sabemos, permanecen o evolucionan muy lentamente. No pueden quedar al margen de este condicionamiento las determinaciones de la política educativa, social o económica definidas por las agencias del Estado. En este sentido, las posibilidades de incorporar la flexibilidad administrativa en una institución pueden ser un efecto de las tensiones entre la autonomía de ésta y las decisiones políticas externas¹⁴⁶.

Desde la perspectiva adoptada, la flexibilidad administrativa en las instituciones de educación superior constituye, en sí misma, un principio de innovación. Ella plantea el problema de la permeabilidad de las instituciones al cambio no como un simple problema técnico, sino como un asunto cultural.

Con las condiciones de los nuevos paradigmas, social y económico, definidos por la globalización que ha transformado las relaciones entre lo mundial y lo local, lo tradicional y lo moderno y que ha ampliado la competencia en los mercados laborales y la igualdad de oportunidades educativas y producido un profundo desarrollo del conocimiento científico y tecnológico (Delors, 1996)¹⁴⁷, el panorama para las instituciones de educación superior se ha vuelto mucho más complejo y les ha planteado la necesidad de asumir nuevos retos en todos los ámbitos de su quehacer académico y administrativo. Éstas ya no pueden seguir funcionando dentro de la lógica administrativa tradicional.

La globalización se nos presenta hoy como un fenómeno histórico que ha transformado sociedades, culturas, formas de educación y, por qué no decir, nuestras vidas. La liberalización del mercado mundial y la revolución de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información y la masificación de la educa-

¹⁴⁶ En efecto, la flexibilidad administrativa, concepto polisémico, multidimensional y ligado a conflictos de intereses, está atravesado por cuestiones de autoridad y de poder, tanto entre el Estado y las instituciones de educación superior como en el interior de ellas mismas. Esto significa que la flexibilidad no es sólo un problema metodológico y operativo, es también un problema político.

¹⁴⁷ DELORS, Jacques. (1996) "La educación o la utopía necesaria", Unesco: *La educación encierra un tesoro*, Madrid: Santillana y Ediciones Unesco.

ción superior¹⁴⁸ han conformado nuevas formas de ser y de hacer en los mercados económico y cultural cada vez más competitivos. Con la globalización, los estados, las sociedades y sus instituciones educativas deben reformular sus capacidades productivas e incorporar la ciencia, la tecnología, los medios de comunicación, los servicios a su desarrollo, pues la ciencia, la tecnología, el conocimiento y la información, como fuentes de poder, son los que cuentan.

El éxito de los países en este nuevo contexto está asociado cada vez más al nivel educativo que tenga la fuerza de trabajo, ya que el crecimiento económico dependerá cada vez más de lo inmaterial, de la inteligencia, del potencial humano (García, 1999: 192)¹⁴⁹.

En este escenario, los sistemas nacionales de educación superior no pueden pretender tener la estabilidad anterior, han entrado en una época de confusión a la que no se le ve un fin próximo (Clark, 2000)¹⁵⁰. Este autor manifiesta que, por todos los lados, la extensa corriente de demandas a las que no pueden escapar pesa sobre el sistema de educación superior:

- Más y diferentes tipos de estudiantes buscan y obtienen acceso a diferentes tipos de educación durante la vida.
- Más segmentos de la fuerza de trabajo demandan graduados universitarios capacitados para puestos altamente especializados.
- Los patrocinadores viejos y nuevos esperan más de la educación superior y los que están en el gobierno esperan que se haga más con menos costos en las unidades.
- El desarrollo del conocimiento excede los recursos.

¹⁴⁸ Gibbons (1998). Op. cit., señala diez cambios que han acompañado la masificación de la educación superior, al menos, en lo que él denomina los países industrializados. Estos son:

- Diversificación de sus funciones.
- Nuevos perfiles sociales de la población estudiantil.
- Incremento de la educación para la profesiones.
- Tensiones entre la enseñanza y la investigación.
- Crecimiento de la investigación centrada en la solución de problemas.
- Disminución de la producción de conocimiento básico.
- Incremento de las tecnologías para la enseñanza.
- Aparición de múltiples fuentes de financiación de la educación superior.
- Aumento de la eficiencia y de la cultura.

¹⁴⁹ GARCÍA GUADILLA, Carmen. (1999) "La importancia de los saberes en la sociedad del conocimiento". Asamblea Nacional de Educación, Ponencias, Caracas.

¹⁵⁰ En lo que sigue de esta sección nos apoyaremos en los planteamientos de CLARK, Burton R., presentados en *Creando universidades innovadoras: Estrategias organizativas para la transformación*, especialmente el Capítulo 7.

Según Clark, las instituciones de educación superior se encuentran limitadas en su capacidad de respuesta a esta sobrecarga de demandas: las fuentes de sus fondos son limitadas, su infraestructura tradicional es una restricción a posibles respuestas, la dirección central es débil y ‘aburrida’, la toma de decisiones es lenta a causa de las múltiples autoridades institucionales, las unidades básicas –facultades, escuelas, departamentos– son entidades separadas con privilegios individuales, los recursos se destinan más para el mantenimiento que para inducir y apoyar el cambio.

Para intentar abordar estos problemas se puede acudir a diferentes soluciones. Una de ellas es que las instituciones de educación superior se replanteen administrativamente, experimentando e introduciendo esquemas organizativos y administrativos flexibles que impliquen la apertura a la experimentación, a la innovación y al cambio. Clark denomina a este proceso “la respuesta innovadora”. Ésta incluye un conjunto de aspectos que pueden resumirse así:

- Flexibilidad en las relaciones entre centralización y descentralización administrativa. Lo que según Henkel, citado por Clark, se denomina “una descentralización centralizada” que conduce a una dirección central fortalecida.
- Introducción de nuevos valores administrativos a los valores académicos tradicionales y de nuevos valores académicos a los valores administrativos tradicionales.
- Búsqueda permanente de recursos para la institución como un todo. Esto debe articularse a la diversificación del ingreso.
- Creación de nuevas unidades periféricas que crucen los viejos límites tradicionales y que permitan unir más fácilmente a las unidades tradicionales con el mundo exterior. Esto significa la constitución de diversas unidades administrativas de alcance exterior que promuevan convenios de investigación, de educación y consultoría (centros de investigación multi o transdisciplinarios) con la participación de grupos de especialistas de las unidades académicas. A esto Clark lo denomina “periferia conectada”, que coincide con lo que Gibbons llama Modo 2 de producción de conocimiento.
- Establecimiento de una base diversificada de financiamiento que implica establecer un portafolio de patrocinadores para compartir el aumento de

los costos. La base financiera con múltiples flujos aumenta la capacidad de realizar el cruce interno de subsidios.

- Estímulo a los diferentes núcleos académicos para encontrar maneras de fusionar su nueva capacidad académica y administrativa y su mentalidad de superación con las perspectivas tradicionales de sus áreas.
- Incremento de la difusión de ideas, proyectos y propuestas entre muchos participantes institucionales y fortalecimiento de la capacidad de cambio administrativo, así como del clima interno receptivo al cambio. Esto significa, desarrollar un conjunto de creencias estructurales que proporcionen una mejor capacidad de respuesta institucional.

La flexibilidad administrativa supone afrontar un conjunto de desafíos fundamentales en lo que se refiere, por ejemplo, a la gestión, la planificación y la organización del trabajo académico de formación, investigación y proyección institucional. En todos estos ámbitos, la puesta en marcha de políticas y prácticas de flexibilidad exigen un esfuerzo consistente de innovación que enfrente las inercias y resistencias de diferente índole. Para que la flexibilidad tenga éxito se requieren reformas en el diseño organizativo y el desarrollo de enfoques antiburocráticos y descentralizadores que permitan fortalecer las capacidades innovadoras de los grupos académicos y administrativos. También se requiere de la apertura al cambio cultural, a la deconstrucción de modelos mentales e ideológicos sedimentados y al posicionamiento en valores alternativos sobre los cuales se fundamente el nuevo significado de las instituciones de educación superior.

En síntesis, la flexibilidad administrativa puede ofrecer múltiples fórmulas para el desarrollo institucional. Es, interpretando los términos de Clark, una respuesta innovadora que brinda a las instituciones de educación superior mejores medios para redefinir su alcance, para incluir más aprendizajes valiosos, para moverse con mayor libertad y apertura en el tiempo de un programa a otro y, finalmente, construir una identidad y un centro de atención organizacional.

3.5. Flexibilidad y formación académica integral

Las instituciones de educación superior debieran establecer los conceptos básicos, los principios y criterios que regulen la elaboración de políticas y estrategias

flexibles en el ámbito de su acción. Si el quehacer esencial de la educación superior se concreta en los procesos de producción, apropiación, difusión y aplicación del saber¹⁵¹ y se realiza en las prácticas de investigación, formación y proyección social –por lo general segmentadas y aisladas–, la flexibilidad debiera ser el principio que estimule una integración de todos estos elementos de la vida académica de la educación superior¹⁵².

En este sentido, la integración de las prácticas de docencia, investigación y proyección social debieran constituirse en los medios fundamentales de la formación y de la formación integral. Si concebimos la **formación** como el proceso por medio del cual la educación superior desarrolla competencias cognitivas de niveles técnico, tecnológico, profesional y avanzado, y competencias para abordar y resolver problemas en forma consciente, crítica y creativa y para contribuir en la misma forma, al desarrollo político, social, económico y cultural de su entorno y del país¹⁵³, entendemos la **formación integral** como:

El proceso por medio del cual la persona desarrolla y supera su capacidad intelectual y se va caracterizando como individuo culto, como miembro responsable de una sociedad, como ciudadano consciente de sus deberes y derechos sociales y como profesional idóneo y honesto. En este proceso interviene la familia, los grupos sociales a que pertenece, la “escuela en sus diferentes niveles” y demás instituciones sociales de su entorno.

En el ámbito de este concepto, no es preocupación única la formación de un profesional; lo es la formación de la persona: ciudadano, miembro de una sociedad, profesional de excelencia, responsable, independiente, crítico y creativo; lo es la formación de una persona capaz de identificar problemas y buscar alternativas de solución; capaz de solucionar sus problemas y de comprometerse en la solución de aquellos de su comunidad; capaz de mejorar día a día su vida personal, de intervenir en la transformación del medio sociocultural; de construir su futuro personal y de contribuir a perfilar el de su familia y el de su entorno sociocultural.

¹⁵¹ Es importante considerar que éstas ya no son las únicas funciones que cumple la universidad. En las últimas décadas ha habido una explosión de funciones determinadas por muchos factores, entre ellos el crecimiento cuantitativo de la universidad, de su población estudiantil y profesoral, de las demandas por servicios, etc. En 1987 la OCDE encontró por lo menos diez funciones básicas de la universidad.

¹⁵² Estos elementos permanecen en la educación superior, especialmente, en la universidad como parte esencial de su actividad aunque con nuevos desarrollos en sus discursos, en sus prácticas, en sus ámbitos y en sus agencias responsables.

¹⁵³ En esta definición integramos aquella formulada en el libro *La Formación Académica y la Práctica Pedagógica* (Díaz, Mario, 1998) y la expuesta en el Plan de Desarrollo-Universidad del Valle 1986-2000, Capítulo IV.

Como puede observarse, el desarrollo de una formación flexible plantea la necesidad de transformar las relaciones entre los agentes, los discursos y las prácticas de formación. Esto requiere la introducción de nuevas formas de organización o división del trabajo y de relaciones sociales mediadas por el principio de flexibilidad.

La flexibilidad como concepto aplicado a los procesos de formación constituye uno de los principios fundamentales de cualquier transformación académica y curricular de una institución. Ella debe generar una serie de acciones en las distintas instancias de las instituciones que convoquen a la reflexión sobre su sentido, propósitos y expresiones materializadas en modelos académicos y curriculares abiertos, pertinentes, coherentes y personalizados.

4

HACIA UNA POLÍTICA DE FLEXIBILIDAD CURRICULAR

El presente capítulo tiene por objeto presentar algunas ideas sobre políticas de flexibilidad para la educación superior en Colombia. Estas políticas expresan en gran parte el interés por desarrollar culturas institucionales más abiertas, innovadoras y prospectivas, para responder mejor a la diversidad de necesidades educativas, sociales y económicas del país.

Su posible realización no se aparta de las condiciones particulares de cada institución de educación superior, ni de las posibilidades y limitaciones que éstas presenten. Hemos dicho que la educación en Colombia no puede estar al margen de las dinámicas cambiantes y complejas que enmarcadas y, por qué no decir, reguladas por los procesos de globalización están repercutiendo en numerosos cambios y reordenamientos políticos y sociales nacionales. La globalización ha roto todas las fronteras, a partir de las innovaciones tecnológicas, que han permitido establecer rápidas y sofisticadas formas de comunicación dentro de y entre todas las geografías posibles. La globalización ha desencadenado casi que relaciones obligadas en todos los órdenes: económico, organizacional, laboral, educativo, político, cultural, ideológico, subjetivo, etc.

En este escenario, la educación superior colombiana no puede seguir reducida a la realización de su tradicional división del trabajo –docencia, investigación y proyección social– de manera abstracta y descontextualizada, sino que debe asumir de manera crítica otras tareas históricas que promuevan la democratización del acceso, la diversificación de las oportunidades, la mejor calificación y acreditación en el desarrollo de las competencias técnica, tecnológica y profesional, la producción y transferencia de conocimientos científicos y tecnológicos, y su articulación creciente con la sociedad, etc.

Esta situación plantea la necesidad ineludible de que las instituciones de educación superior conformen estructuras organizativas flexibles que desde lo académico, lo curricular, lo administrativo y lo pedagógico impulsen el desarrollo de sus misiones y visiones. En lo organizacional, por ejemplo, una política de flexibilidad implicaría la desclasificación, la integración, el arreglo de nuevos ordenamientos y de nuevas relaciones horizontales y verticales dentro de y entre instancias y funciones, la creación de nuevas formas de diferenciación y articulación entre unidades, la introducción de modificaciones en los tiempos, los espacios, la sistematización de la información y el uso de nuevas tecnologías, todo esto en correspondencia con las formas de organización del conocimiento que se pretendan.

Una política de flexibilidad apunta a desestructurar la imagen “rígida” de las instituciones. Esto implica el desarrollo de procesos de reflexión, reconceptualización de las estructuras vigentes y de sus procesos específicos y de las tensiones, contradicciones, conflictos afectivos y de valores, a los cuales conducen muchas veces la reflexión y las propuestas de transformación e innovación.

La introducción de la flexibilidad en una institución de educación superior presupone una mayor integración de sus actores en la ejecución de la política académica, la capacidad de apertura y de respuesta de las unidades a las propuestas de renovación, la configuración de nuevos contenidos y contextos de interacción relevantes para la formación y una mayor articulación de la institución con las diversas expresiones de la sociedad¹⁵⁴.

La transformación institucional, presupuesta por la flexibilidad, implica, igualmente, nuevas formas de comprensión de lo curricular que faciliten un equilibrio entre una formación abierta y flexible y la investigación, con el fin de posibilitar el trabajo pedagógico e investigativo de carácter creativo y propositivo por parte

154 De una u otra manera, las instituciones de educación superior deben hoy adecuarse –desde su autonomía– a las nuevas realidades del conocimiento y la cultura de la época, tanto para proyectarse en los escenarios internacional, nacional y regional, como para responder a los retos impuestos por las políticas económicas y educativas estatales. Así, por ejemplo, la universidad debe contribuir con sus desarrollos investigativos y con la formación académica y profesional a fortalecer la capacidad nacional en ciencia y tecnología en función del desarrollo económico y social. Para lograr este propósito es necesario que cree y desarrolle programas académicos flexibles y abiertos a diferentes campos que permitan contribuir decididamente a la innovación científica y tecnológica, como condición indispensable y prioritaria para hacer competitivo al país en el escenario de la globalización.

de profesores y estudiantes en contextos de interacción e integración del saber, críticos, de investigación¹⁵⁵ y de aplicación.

Estos contextos deben permitir, a los estudiantes familiarizarse con nuevas formas de acceso al conocimiento, nuevos problemas y nuevas formas de relación social, relevantes para el desarrollo de las competencias cognitivas y socioafectivas que demandan las más avanzadas posiciones ocupacionales en la vida moderna¹⁵⁶.

La flexibilidad debe considerarse como un principio generativo de la coherencia y la articulación, que permita superar el aislamiento y la casuística organizativa de las instituciones de educación superior. La flexibilidad se opone a los intereses particularistas e individualistas propios de los modelos organizativos agregados y se asocia con los principios del pluralismo que implican mayor articulación de las diferentes áreas del saber y la existencia de diferentes formas organizativas de éste, de los agentes académicos y de sus prácticas.

Una política de flexibilidad debe trascender los aislamientos del saber y de su organización en la universidad, debe superar las jerarquías latentes y manifiestas en las expresiones de los saberes o conocimientos y en las formas organizativas de agentes y unidades académicas¹⁵⁷. En este sentido, la flexibilidad debe en-

155 Gran parte de la educación superior en Colombia y, en particular, de la universidad se caracteriza por la carencia de políticas institucionales coherentes y prospectivas en materia de investigación y por la existencia de estructuras organizativas para la investigación muy débiles. A esto se agrega la poca integración de las actividades investigativas entre sí y con los programas de formación de pregrado y posgrado, el fraccionamiento de los intereses investigativos expresado en proyectos individuales ajenos a un programa institucional y, fundamentalmente, la escasez de fuentes y recursos de financiación. Esta situación plantea la necesidad de impulsar en las universidades propuestas de nuevos sistemas investigativos que favorezcan el desarrollo de la innovación, y que permitan jalonar, con otros parámetros organizativos, el trabajo investigativo alrededor de políticas y programas institucionales que contribuyan a la realización de las metas nacionales, regionales y de la propia universidad, en consonancia con su proyección y apertura a las fuerzas globales que actúan sobre el país.

156 La flexibilidad curricular pasa necesariamente por descargar los planes de estudio del exceso de cursos regulares, estrictos, formales, con el fin de posibilitar un trabajo formativo e investigativo de carácter creativo por parte de profesores y estudiantes, como también para que estos puedan adelantar actividades no propiamente curriculares como, por ejemplo, las recreativas y culturales.

157 La tradición clásica, en la universidad, de la organización en disciplinas académicas y profesiones en el interior de facultades aisladas las unas de las otras, comprometidas por décadas con el desarrollo del saber y con la formación académica y profesional de manera independiente e independiente de la investigación, ha fosilizado en las instituciones una estructura rígida –con su consecuente cultura– que poco ha favorecido la reciprocidad, la interdependencia, la articulación del conocimiento y de las unidades académicas responsables de su producción y reproducción e, igualmente, la interinstitucionalidad.

tenderse como un movimiento hacia la apertura, la integración y el fomento del trabajo interdisciplinario y la cooperación intra e interinstitucional¹⁵⁸.

En consecuencia, una política de flexibilidad institucional debe contemplar, por lo menos, los siguientes aspectos, así algunos de ellos no estén directamente asociados con la flexibilidad:

- Flexibilización de las estructuras académicas y administrativas y redefinición de sus relaciones y funciones. Fomento del control descentralizado.
- Diversificación de la oferta formativa y democratización de las oportunidades de acceso al sistema. En este sentido, apertura, actualización y desarrollo curricular y creación de un sistema de créditos.
- Fortalecimiento de la investigación y de su articulación a la formación. Como razón obligada, la investigación y la formación se deben integrar y servir la una a la otra (Clark, 1997)¹⁵⁹.
- Profesionalización del personal académico. En este sentido, fortalecimiento de las políticas y estrategias de formación del profesorado (Díaz, 2000)¹⁶⁰.
- Incremento y mejoramiento de los vínculos con el entorno social y económico. Fortalecimiento de la proyección social y ampliación de los medios de difusión de la cultura.
- Diversificación de las fuentes de financiamiento. Desarrollo de estrategias de acceso a todas las fuentes de financiamiento posibles.
- Creación de suficientes y diversos apoyos académicos.

¹⁵⁸ El surgimiento de la flexibilidad en la universidad coincide con un momento en el cual las disciplinas y profesiones existentes comienzan a subdividirse vertiginosamente; ciertas asignaturas de algunos programas académicos se independizan como departamentos (geografía, por ejemplo); campos profesionales como la Ingeniería multiplican la nomenclatura de sus profesiones y ciertas regiones del conocimiento –Fonoaudiología, por ejemplo– presentan un problema de identidad con respecto a su ubicación en un campo (ciencias sociales o profesiones clínicas).

¹⁵⁹ CLARK, Burton R. (1997) *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. México: UNAM.

¹⁶⁰ Díaz, M. (2000) *La formación de profesores en la educación superior en Colombia: Problemas, conceptos, políticas y estrategias*. Santa Fe de Bogotá: ICFES. Especialmente, Capítulo 6.

- Impulso a proyectos corporativos con diferentes sectores.
- Reorganización de las formas de gestión académico-administrativa intra, inter y extrainstitucional.
- Reestructuración de las relaciones dentro de y entre las unidades académicas y, de esta manera, la reorganización de la división del trabajo de los profesores.

De manera específica, en materia **curricular** y **pedagógica**, deben considerarse, como punto de partida para la reorganización de todas las modalidades de formación, por lo menos, los siguientes aspectos cruciales inherentes a los programas académicos de formación junto con sus planes de estudio:

- Reorganización del conocimiento (el currículo). Flexibilización de estructuras curriculares que impulsen la integración del conocimiento dentro de y entre los programas académicos y, de esta manera, la integración de segmentos formativos comunes.
- Fomento de la integración de profesores y estudiantes en el desarrollo de la formación.
- Fomento a la innovación curricular.
- Reorganización de las modalidades pedagógicas (prácticas pedagógicas) y de las formas de evaluación. Fomento a la innovación pedagógica que impulse una formación personalizada fundamentada en el principio de “aprender a aprender”.
- Privilegio de la **formación integral**¹⁶¹ que desarrolle en el futuro profesional una conciencia crítica y el compromiso ético con el país, con su región y con su desempeño laboral.
- Fomento de la participación del estudiante en la elaboración del plan, de los contextos y las estrategias de estudio.

¹⁶¹ Contra una formación profesionalizante.

- Reconceptualización de la noción de formación y de sus relaciones con la investigación y la proyección social.

Podríamos decir que, en relación con la flexibilidad, la política básica de una reforma institucional es la apuesta de la educación superior en relación con un nuevo estatuto de sociedad, cultura y saber en sus más amplias dimensiones. Esto implica, por una parte, la reestructuración del currículo y la búsqueda de nuevas formas de selección y organización del conocimiento desde nuevas relevancias sociales, culturales y científicas. De igual manera, implica la formulación de nuevos presupuestos pedagógicos que propicien y posibiliten la reorganización de los contextos de formación.

Estos presupuestos, que forman parte de cualquier pedagogía moderna, constituyen una necesidad inaplazable para la transformación de los programas académicos de la educación superior y debieran convertirse en el fundamento de las nuevas prácticas pedagógicas. Dichos presupuestos no son nuevos ni novedosos. Ya tienen, como hemos planteado, una historia construida en algunas universidades del país. Sin embargo, a pesar de su socialización repetida, no han hecho eco en la cultura académica de la universidad. En concepto de los expertos, el academicismo, el conservadurismo profesoral y la falta de compromiso con el cambio, constituyen serios obstáculos para la operacionalización de dichos presupuestos, pese a que estos forman parte de la mayoría de los PEI de las instituciones de educación superior.

La necesidad de transformar los modelos de formación profesionalizante, frente a una generación estudiantil cada vez más joven y en una sociedad cada vez más cambiante, implica adoptar modelos de formación flexible que no conduzcan a una profesionalización temprana sino que favorezcan en el estudiante la generación de las competencias y conocimientos básicos que le permitan, por una parte, mayor flexibilidad en su elección profesional y ocupacional y, por la otra, adaptarse con mayor funcionalidad a los cambios del mundo laboral de la época.

En este sentido, frente a la tradición de una formación profesional enciclopédica aplicada a contextos restringidos y cerrados, y que no se preocupa, sino retóricamente, por las calidades humanas y sociales del sujeto que forma, una política de formación flexible considera la importancia de una formación en contextos más amplios y de mayor complejidad humana, social, científica y cultural.

En síntesis, una política de flexibilidad debe generar las condiciones para preparar un profesional para la pluralidad y la participación, para que sea competente, para que decida sus filiaciones morales, filosóficas, éticas y políticas, además que desarrolle sus competencias cognitivas básicas a fin de desempeñarse académica y laboralmente.

4.1. Estrategias y acciones para el logro de la flexibilidad curricular. Flexibilidad y procesos institucionales

Sabemos que todo cambio en el interior de una institución implica una secuencia de procesos críticos que van desde la estructuración de las propuestas hasta su desarrollo, pasando por la generación de alternativas y métodos de mantenimiento de las nuevas formas organizativas y sus respectivas prácticas. Cada etapa del desarrollo de las propuestas tiene que atravesar puntos críticos que se presentan en función de las condiciones previamente existentes. Esto significa que la posibilidad de alcanzar una estructura organizativa y de funcionamiento flexible no depende únicamente de los contextos creados sino, básicamente, de los ya existentes y de la forma cómo las prácticas en estos actúan sobre las nuevas posibilidades.

Los expertos en los asuntos de la innovación plantean, por lo general, que una reforma es un compromiso global, estructural, y que su éxito depende no tanto de cuánto trabajo vertical y direccionado se realiza sino del compromiso que se adquiere con las nuevas propuestas. No basta realizar cursos, seminarios o actividades socializantes o postular normas si no hay una mínima identificación con las propuestas de flexibilidad y, sobre todo, si la fuerza conservadora de la inercia recontextualiza las nuevas prácticas.

En este sentido, deben realizarse numerosas acciones de socialización, que permitan definir criterios operativos, los cuales sirvan de base para que en los diferentes escenarios de interacción e integración se realicen las actividades acordadas y previamente discutidas en los cuerpos colegiados y en los claustros académicos.

En adición a reuniones, seminarios y talleres debe difundirse información a todos los miembros de la dirección y de la base académica de las instituciones (decanos o equivalentes, jefes de departamento, directores de programas aca-

démicos y profesores). En estas circulares pueden plantearse las orientaciones básicas de las transformaciones inspiradas por el principio de flexibilidad. También deben definirse las responsabilidades y tareas de los directores o coordinadores de las respectivas unidades académicas, así como las de los directores de programas y del personal académico adicional.

Las comunicaciones impresas o virtuales (actas, comunicaciones, ensayos, críticas, etc.) pueden convertirse en medios adicionales muy importantes de difusión y socialización de los cambios regulados por la flexibilidad. Es primordial favorecer la comprensión de los elementos conceptuales, metodológicos y operativos de la flexibilidad y de las transformaciones propuestas a la luz de este principio.

A manera de ejemplo, presentamos sólo algunas de las estrategias básicas que se pueden socializar dentro de y entre las instituciones de educación superior dentro del marco creado por el principio de flexibilidad y en concordancia con las políticas que este principio genere¹⁶²:

- El rediseño de los programas académicos.
- La diversificación de la oferta en la programación académica.
- La formulación de los programas de formación por ciclos.
- La definición de diversas actividades académicas de formación y de aquellas homologables.
- La definición del sistema de créditos.
- Los horarios, los espacios y el funcionamiento de los cursos y actividades académicas de formación.
- Los directores de unidades académicas y de programas: definición de sus responsabilidades.
- Definición de las responsabilidades del profesorado.

De manera breve nos referiremos a cada uno de estos aspectos:

4.1.1. El rediseño de los programas académicos

La flexibilidad curricular actúa como un principio regulativo básico de la organización, estructura y prácticas propuestas por un programa académico. En

¹⁶² Es claro que estas estrategias no son las únicas. Cada institución, dentro del marco de su autonomía, puede adelantar otro tipo de acciones. Desde este punto de vista, las estrategias que aquí se presentan sólo son ejemplos susceptibles de ser analizados, controvertidos y desechados después de cuidadosos estudios.

este sentido, la reestructuración o reforma de los programas académicos debe estar orientada por formulaciones específicas conceptuales, metodológicas y operativas que para este efecto se planteen. Acciones tales como seminarios, talleres, mesas redondas, foros, etc., así como diferentes comunicaciones, circulares y sesiones de trabajo permanente de las instancias curriculares comprometidas con este propósito, son indispensables y necesarias para alcanzar un alto grado de socialización y de consenso. Con la dirección de las instancias curriculares básicas de la institución (comité de currículo de la institución o su equivalente, comités de programas académicos y de miembros de la base profesoral y estudiantil), es posible acceder a una revisión exhaustiva del programa o programas académicos existentes y definir los criterios institucionales básicos para tal transformación, sin que esto afecte la naturaleza propia de los programas¹⁶³.

4.1.2. La diversificación de la oferta en la programación académica

La programación académica se define como un proceso consistente en la divulgación de la información de la oferta que hacen las unidades académicas de sus correspondientes cursos y actividades académicas para cada período académico. Los pasos que se siguen para el procesamiento de la información de dicha oferta pueden variar de una institución a otra. Al transformarse el esquema de ofrecimiento de cursos únicos para la población única de cada programa académico por un sistema de ofertas abiertas, se transforma el sistema de ofrecimiento de cupos y, por lo tanto, la programación.

Dentro del marco de flexibilidad aquí propuesto, las unidades académicas o sus equivalentes pueden transformar su programación académica y pasar de la oferta fija y cerrada a la producción de una amplia gama de ofertas de cursos en sus campos de conocimiento respectivos para ampliar la gama de elecciones que puedan realizar los estudiantes para conformar su plan de estudios. Esto puede conducir a que la oferta sea integrada y centrada en diferentes acciones (proyectos, estudios de caso, diagnósticos, trabajos de campo, prácticas, etc.).

4.1.3. La formulación de los programas de formación por ciclos

El alcance de la claridad conceptual y metodológica con respecto a los ciclos debe permitir la realización de una programación más coherente con el princi-

¹⁶³ En este sentido, es importante tener en cuenta: “Estándares mínimos para la creación y funcionamiento de programas universitarios de pregrado”, presentados por el ICFES en el año 2001.

pio de flexibilidad. En este sentido, deben crearse criterios para la definición de los ciclos, de los cursos y actividades académicas para los ciclos que se definan, cuyos contenidos impliquen tanto formas de conocimiento global e interdisciplinario como formas de conocimiento específico propios de una disciplina o profesión. Para el primer caso, pueden establecerse grandes temáticas o problemáticas contextualizadas, comunes a varios programas, que requieran del uso de las herramientas intelectuales básicas (conceptos, métodos, instrumentos, teorías, enfoques, bibliografías relevantes y pertinentes) junto con los mecanismos para garantizar el trabajo académico de los estudiantes. Esta responsabilidad debe activar propuestas de los profesores de las diferentes unidades académicas para la discusión y definición de los contenidos genéricos o específicos de los cursos y actividades académicas.

4.1.4. La definición de diversas actividades académicas de formación y de aquellas homologables

La flexibilidad presupone trascender –sin excluirla de las posibilidades formativas– la actividad de clase magistral y orientarse hacia formas de interacción más dinámicas y abiertas, tales como los seminarios y talleres, mesas redondas, paneles, foros, tutorías, realización de proyectos, solución de problemas, etc. En este sentido, la organización de la enseñanza y del aprendizaje aislado, privado y competitivo debiera dar paso a lo que podríamos denominar “grupos de aprendizaje flexible” constituidos por estudiantes bajo la dirección de un profesor, tutor o monitor que permita restablecer, desarrollar y articular competencias socioafectivas como la solidaridad, la participación, la responsabilidad, el compromiso, al propio desarrollo de las competencias cognitivas en uno otro campo de saber y práctica.

Aquí resulta importante definir con claridad las funciones y compromisos de los profesores responsables de las actividades académicas y explicitar los posibles beneficios que la flexibilidad tiene en términos de innovación.

Así mismo, los cursos y todas aquellas actividades académicas (generalmente definidas como extracurriculares) no incluidas en el programa de formación, que sean susceptibles de homologación, deberán considerarse parte de una agenda curricular flexible y diversificada, que permita a los estudiantes acceder al más variado menú de posibilidades formativas dentro de y fuera de la institución.

4.1.5. La definición del sistema de créditos

Ya nos hemos hecho amplia referencia al sistema de créditos en el capítulo anterior, en donde analizamos su carácter novedoso, innovador y facilitador de la autonomía del estudiante. La puesta en práctica de la formación por créditos puede dar origen a múltiples ofertas que generen distorsiones en la formación del estudiante si no se socializa éste en el sentido, propósito y práctica de la formación por créditos. Aquí es muy importante que los estudiantes tengan claridad sobre qué, en el currículo, es obligatorio, qué es electivo, qué posibilidades u opciones de combinación hay de lo obligatorio y qué posibilidades de combinación de lo electivo tienen.

También es muy importante clarificar y definir todas las prácticas derivadas de la noción de tiempo independiente para lograr el consenso alrededor de nuevas formas de trabajo pedagógico autorregulativo. Desde este punto de vista, es muy importante establecer mecanismos de mayor control para las actividades del estudiante (lecturas, incremento de los talleres, sustentación personal de sus trabajos, ensayos, presentaciones, etc.) que posibiliten un mejor seguimiento de sus aprendizajes y del desarrollo de sus competencias.

4.1.6. Los horarios, los espacios y el funcionamiento de los cursos y actividades académicas de formación

Un reto operativo implicado por la flexibilidad curricular es la transformación de las formas de realizar y ejecutar la programación académica. La programación tradicional responde, por lo general, a una oferta rígida que puede conocerse sin mayor esfuerzo, de tal forma, que fácilmente puede solucionarse cualquier falla operativa institucional o personal.

El complejo estructural organizativo y funcional derivado de la flexibilidad curricular genera operaciones de programación académica complejas que implican la participación de numerosos agentes y unidades académicas y una gran capacidad de compromiso y responsabilidad para dar cumplimiento a las nuevas tareas propuestas. Por lo tanto, el despegue de esta nueva práctica puede producir dificultades: restricción de la oferta de cursos y actividades electivas, verticalidad de horarios y espacios de formación, restricciones de programación, cambios de horarios por parte de los profesores, escasez de cupos ofrecidos para los cursos electivos, etc.

La flexibilidad produce la necesidad de pensar la organización, pertinencia, pertinencia y funcionamiento de los espacios formativos en la institución y desarrollar estrategias para ampliar su número, cualidades y calidades de acuerdo con las demandas pedagógicas de formación. La discusión, por ejemplo, del concepto **espacio pedagógico** puede conducir a la transformación de los contextos de aprendizaje, no necesariamente ligados al área cerrada del aula e imprimir en el estudiante un nuevo estilo de actuación en su formación.

Contra la fragmentación de los cursos, es importante socializar agentes y unidades académicas sobre la posibilidad de realizar ofertas integradas por equipos, que cuenten oportunamente con las ayudas pedagógicas correspondientes. Esto requiere del respaldo decisivo de directores de programas académicos, de los jefes de las unidades académicas y de todos aquellos que están motivados por la oportunidad que ofrece la flexibilidad de establecer una nueva cultura académica compatible con los nuevos tiempos.

4.1.7. Los directores de unidades académicas y de programas: definición de sus responsabilidades

No puede desestimarse el papel decisivo que estos agentes tienen en la recreación conceptual y metodológica de la flexibilidad y en su puesta en marcha. Los directores de unidades y de programas académicos o sus equivalentes son protagonistas fundamentales en la transformación de la cultura académica de la institución y de los programas académicos y, en este sentido, tienen una gran responsabilidad con los compromisos que los retos de la flexibilidad pueden imponer.

4.1.8. Definición de las responsabilidades del profesorado

En la aplicación de la flexibilidad curricular, el profesorado desempeña un papel determinante, al punto que podemos decir que la calidad de los logros de la flexibilidad depende, en última instancia, de su compromiso y de su disposición hacia este principio. Aquí es importante hablar del profesorado participante, porque no todos los profesores de la institución se sienten implicados en un proyecto de cambio en la vida académica, curricular y pedagógica de la institución.

La definición de responsabilidades del profesorado es una estrategia crucial si se quiere que se materialicen los innumerables compromisos que la puesta en

marcha de la flexibilidad requiere. Aspectos como la asignación académica, el tiempo de dedicación a la preparación de cursos y actividades pertinentes, su participación en las responsabilidades de asesoría, el tiempo de su permanencia en la institución y el tiempo de atención a estudiantes deben ser definidos de manera explícita en los acuerdos y normas que para tal efecto se expidan. Estos aspectos deben ir acompañados de estrategias de formación de los profesores en los aspectos conceptuales, metodológicos y operativos intrínsecos a la flexibilidad.

En síntesis, si bien es posible generar una mayor comunalidad conceptual en las instituciones de educación superior alrededor del principio de flexibilidad y relacionar ésta con las políticas institucionales, la formulación de estrategias metodológicas y operativas –procedimentales– son muy diversas. Alrededor de las estrategias las instituciones pueden multiplicar sus respuestas innovadoras y generar mayores oportunidades para lograr un amplio desarrollo y proyección académicos y, de esta forma, ganar mayor identidad y autonomía. Hoy, cuando las universidades, sobre todo las públicas, deben responder con cada vez menos recursos a las innumerables demandas sociales, están casi en la obligación de construir alternativas que garanticen su existencia, desarrollo y proyección. En este sentido, con base en la autonomía que les ha sido delegada, deben generar estrategias flexibles de desarrollo que les permita lograr una real autonomía y, de esta manera, mayor independencia.

5

CONCLUSIONES GENERALES

Al presente estudio subyace la idea de que el principio de flexibilidad en la educación superior nos debe conducir a una noción de instituciones abiertas, creadoras, prospectivas e innovadoras, comprometidas en la práctica, no sólo con el desarrollo del conocimiento sino también con el desarrollo de la sociedad. Estas ideas han permanecido latentes en gran parte de los documentos y sus preocupaciones públicas por la educación superior colombiana y, específicamente, por la universidad¹⁶⁴.

En el campo internacional también encontramos informes que plantean la necesidad de conformar en las universidades proyectos institucionales sólidos, incrementar la calidad de sus programas, favorecer ambientes flexibles propicios para el estudio autodirigido y automotivado, introducir ciclos en la formación, generar mecanismos de formación extracurricular y de acceder a la excelencia y a la calidad de la educación superior gracias a la innovación o renovación institucional profunda mediante la cual se replantee la pertinencia de su quehacer, en la formación, la investigación y la proyección social y se introduzcan nuevas prácticas que estimulen en todos sus actores el desarrollo de la capacidad de aprendizaje, de crítica e innovación, de trabajo en equipo, de responsabilidad individual y colectiva, en correspondencia con los continuos cambios de los tiempos¹⁶⁵.

¹⁶⁴ Véanse, por ejemplo, los estudios de la Misión de Ciencia y Tecnología, de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, los materiales de trabajo de la Movilización Social por la Educación Superior, el documento “Bases para una política de estado en materia de educación superior” y otros.

¹⁶⁵ Véanse, por ejemplo, el Informe Bricall (Universidad, 2000), el Informe Attali, University 2000, etc. Puede consultarse igualmente los documentos más recientes de la educación superior en algunos países latinoamericanos.

En todas estas propuestas, subyace la idea de la construcción de un hombre nuevo, integral, capaz, flexible. Subyace, en otros términos, un cierto interés porque se desarrolle una formación integral ligada a un nuevo “*ethos cultural*” que forme parte de la construcción, casi que necesaria, de un nuevo ciudadano del mundo y de un nuevo modelo de sociedad abierta, donde autoridad y dogma desaparezcan como principios educativos de relación social y de poder.

En la educación superior en Colombia estas ideas están asociadas a un cambio en el discurso y en las prácticas institucionales. Esto significa producir –por supuesto, con todas las dificultades que esto implica– nuevas formas de lectura, de escritura, de interpretación y de experiencias formativas e investigativas en las instituciones de educación superior y, fundamentalmente, posibilitar la transformación de sus estructuras, estrategias y culturas que trasciendan sus debilidades actuales.

Bien sabemos que gran parte de las instituciones de educación superior en Colombia son tradicionales, centradas en la formación profesional, con un desarrollo muy bajo en la investigación científica y tecnológica, enclaustradas en las estructuras rígidas de las disciplinas y profesiones, con lazos muy débiles con las comunidades académicas y científicas internacionales, llenas –en algunos casos– tanto de unidades académicas como de currículos aislados los unos de los otros y con muy pocas fuentes de recursos que inhiben sus planes y proyectos de desarrollo. Estos rasgos conducen al desarrollo de una cultura institucional que poca importancia presta a los resultados de su quehacer.

¿Cómo generar nuevos prospectos en la educación superior en Colombia? ¿Cómo fortalecer en ellas la reciprocidad, la articulación, la integración, la interdisciplinariedad o interdependencia intra e inter-institucional? ¿Cómo producir un nuevo profesional educado, crítico y preparado como ciudadano para que asuma y resuelva los más diversos problemas y enfrente crítica y autónomamente las influencias y demandas plurales de la sociedad colombiana, justo al pie de la modernidad? ¿Cómo generar en las instituciones de educación superior nuevas oportunidades y alternativas educativas que garanticen mayor equidad social en el país? En síntesis, ¿cómo deben prepararse para asumir **autónomamente** los retos del cambio contemporáneo cultural, tecnológico y social?

Todos estos interrogantes nos deben conducir a revisar el mapa organizativo y cultural de las instituciones de educación superior colombianas, sobre el cual

descansa su misión y visión. Éstas requieren relanzar su identidad, recontextualizar su pasado, convertirse en instituciones prospectivas, que ganen autonomía¹⁶⁶, que participen críticamente en todas las esferas de la sociedad y en sus cambios, capaces de evaluar sus insumos pero también sus resultados.

Es este punto de vista el que ha orientado la producción de este estudio, el cual implica asumir críticamente el análisis de la flexibilidad en sus diferentes expresiones. De ahí la necesidad de reflexionar sobre los diversos aspectos de la vida institucional de la educación superior en Colombia que posibilite a sus instituciones, por lo menos, en cuanto a la formación se refiere:

- Una mayor apertura a los problemas y demandas del entorno.
- Una mayor diversidad de la oferta.
- Amplias oportunidades formativas.
- El redimensionamiento temporal de la formación.
- El acceso a diferentes modalidades y contextos de aprendizaje.
- El incremento de tecnologías apropiadas y pertinentes a la formación.
- La generación de nuevos campos de formación.
- Una mayor articulación e interdependencia, en la formación, entre la investigación y la proyección social.
- Un mayor énfasis en la integración de los conocimientos y prácticas dentro de un campo y entre diferentes campos de formación.
- El fomento y desarrollo de nuevas formas de evaluación.

Para finalizar, resumimos algunas ideas de carácter académico, administrativo y logístico que pueden ser tenidas en cuenta como objeto de reflexión si se aspira a desarrollar propuestas de innovación fundamentadas en el principio de flexibilidad en las instituciones de educación superior. Ellas son:

- Asegurar la formación científica y pedagógica del profesorado y crear las condiciones administrativas, financieras y materiales, para tal efecto.
- Definir estrategias que favorezcan la reflexión y discusión de los conceptos, métodos y operaciones propias de la flexibilidad.

¹⁶⁶ Un interesante objeto de discusión es el que se refiere a la diferencia entre la autonomía adscrita, delegada (autonomía pasiva) y la autonomía alcanzada, lograda, prospectiva. Estas dos nociones podrían analizarse desde los criterios de autonomía retrospectiva y autonomía prospectiva.

- Definir estrategias tendientes a ofrecer información y espacios de reflexión sobre la problemática de la educación superior en Colombia y en el mundo, con la ayuda de seminarios, foros. Esto puede conducir a fomentar los estudios de educación comparada en la educación superior.
- Permitirles a los estudiantes conocer, pensar y reflexionar sobre los orígenes, naturaleza y evolución de la institución a la cual pertenecen, sus transformaciones, retos, proyectos, carácter tradicional, innovador, etc.
- Incrementar el fomento y desarrollo de las actividades culturales y de todas aquellas expresiones artísticas y humanísticas en la vida cotidiana de las instituciones de educación superior.
- Orientar a los estudiantes en la toma de decisiones sobre la elección de sus actividades académicas de formación.
- Definir y precisar la organización y forma de realización de la estructura curricular de los programas académicos de formación y generar estrategias para su difusión y diseminación en el conjunto de la institución.
- Revisar, desarrollar y complementar toda la normatividad institucional en concordancia con los conceptos, métodos y operaciones propias de la flexibilidad.
- Fortalecer e impulsar procesos de desconcentración y descentralización de funciones y generar mayor autonomía en la toma de decisiones.

Alrededor de estos temas y de otros, la comunidad académica de la educación superior encontrará ideas diversas, probablemente inacabadas, que puestas en la mesa de discusión suscitarán controversias y debates sobre la constelación de problemas relacionados con la flexibilidad. De hecho, los aspectos conceptuales o metodológicos no se agotan en este estudio y obligan a desarrollar nuevas perspectivas teóricas sobre el discurso de la flexibilidad en la educación y en la educación superior en la Colombia contemporánea. Díficiles tareas de reconceptualización y de reestructuración del sistema de la educación superior en Colombia son las que nos traen los nuevos tiempos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEXANDER, Tom. "Quien tiene el conocimiento tiene el poder". Revista *SUMMA* No. 74.
- ATANASOF, Alfredo. (1998) "Un modelo que garantice una dinámica de inclusión social" (Nota del 15 del 7 de 1998). En http://www.lamaga.com.ar/www/area2/pg_nota.
- ATCON, Rudolph. (1978) *La Universidad Latinoamericana*. Bogotá: Ediciones Aclaraban.
- BAUDRILLARD, J. (1983) *Simulations*. New York: Semiotext.
- BERNSTEIN, Basil. (1977) *Class, Codes and Control Vol. 3. Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge and Kegan Paul.
- BERNSTEIN, Basil y DÍAZ, Mario. (1985) "Hacia una teoría del discurso pedagógico". En *Revista Colombiana de Educación*. No. 15, pp. 105-151. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Investigaciones.
- BERNSTEIN, Basil. (1996) *Pedagogía, Control Simbólico e Identidad*. Madrid: Ediciones Morata.
- BRUNNER et al. (1998) *Educación superior en América Latina. Una agenda de problemas políticos y debates en el umbral del año 2000. Proyecto de Políticas comparadas de Educación Superior*. Santa Fe de Bogotá: Universidad Nacional.
- CALVINO, Ítalo. (1998) *Seis Propuestas para el próximo milenio*. Madrid: Ediciones Siruela.
- CASTELLS, Manuel. (S.f.) "Globalización, tecnologías, trabajo, empleo y empresa", disponible en <http://www.aquibaix.com/factoría/artículos>. Disponible también en: Infodelnet@itcilo.it
- CINDA. (1991) *Docencia Universitaria en América Latina: Ciclos básicos y evaluación*. Estudio de casos. Santiago de Chile: Alfabetap impresores.
- CLARK, Burton R. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen, UNAM.

- CLARK, R. Burton. (1983) *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Los Angeles: University of California Press.
- CLARK, Burton R. (1997) *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. México: UNAM.
- CLARK, Burton R. (2000). *Creando universidades innovadoras: Estrategias organizacionales para la transformación*. México: UNAM. Publicado originalmente en inglés en 1998.
- DELORS, J. (1996) *La educación encierra un tesoro. La educación o la utopía necesaria*. Madrid: Santillana y Ediciones Unesco.
- DÍAZ, Mario. (1991) "Pedagogía, discurso y poder". En *Pedagogía, Discurso y Poder*. Muñoz, J. y Díaz, M. (Eds.). Santa Fe de Bogotá: Corporación para la Producción y Divulgación de la Ciencia y la Cultura (Corprodic).
- . (1998) *La Formación Académica y la Práctica Pedagógica*. Santa Fe de Bogotá: ICFES.
- . (2000) *La formación de profesores en la educación superior en Colombia: Problemas, conceptos, políticas y estrategias*. Santa Fe de Bogotá: ICFES.
- DOGAN, Mattei. (S. F.) "Las nuevas ciencias sociales: grietas en las murallas de las disciplinas". Disponible en <http://www.unesco.org/issj/rics153/doganspa/html>
- DOUGLAS, Mary. (1973) *Natural Symbols: Explorations in Cosmology* London: Penguin Books.
- ELLINGTON, H. (1997) "Flexible Learning-Your Flexible Friend". En Bell, C., Bowden, M. and Trott, A. *Implementation Flexible Learning: Aspects of Educational and Training Technology*. London: Kogan. Page, 3-14.
- FRIED SCHNITMAN, Dora. (1994) *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- FRIEDMAN, N. (2001) "The obsolescence of academic departments". En Revista electrónica *Radical Pedagogy*. El documento puede obtenerse en
- GARCÍA GUADILLA, Carmen. (1999). "La importancia de los saberes en la sociedad del conocimiento". Asamblea Nacional de Educación. Caracas. Ponencias.
- GARRICK, John. (2000) "Flexible learning, contemporary work and enterprising selves". En *Electronic Journal of Sociology*.
- GLAZMAN, Raquel. (1983). "Departamentalización", en *Revista de la Educación Superior*, Núm. 48, octubre-diciembre, México, ANUIES.

- GRANT, F. (1997) "Flexible Learning" (On-line). Disponible en http://www.gu.edu.au/gwis/gihe/flex/flex_home.html.
- GIBBONS, Michael. (1998) Higher Education Relevance in the 21st Century. Documento preparado como contribución a la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO (5-8 de octubre de 1998).
- GÓMEZ, R. Roberto. (2000) "La Reforma de la educación superior: Señas del debate internacional a fin de siglo". En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 2. N° 1.
- GÓMEZ, V. Manuel. (S. F.) "Equidad social en educación, evaluación y asignación de recursos. Universidad Nacional". Documento elaborado para la Secretaría Técnica. MEN.
- GÓMEZ, Víctor Manuel. (2000) *Cuatro Temas Críticos de la Educación Superior en Colombia: Estado, Instituciones, Pertinencia, Equidad Social*. Santa Fe de Bogotá: Alfaomega S.A.- ASCUN.
- GUÉDEZ, Víctor. (1996). *Gerencia, Cultura y Educación*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos/CLADEC.
- HIRST, P. (1965) "Liberal education and the nature of knowledge". En Archambault, R.D. *Philosophical Analysis of Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Informe Universidad 2000, o Informe BRICALL (Informe de la Educación Superior en España). En *Revista Vivat Academia*. Transcripción en formato HTML. Se puede ubicar en <http://www2.alcala.es/vivatacademia/basedatos/universidad2000.htm>
- ICFES - MEN (2001). "*Bases para una política de Estado en materia de educación superior*". Bogotá: Grupo de procesos editoriales ICFES.
- ICFES - MEN (2001) *Estándares mínimos de calidad para la creación y funcionamiento de programas universitarios de pregrado*. Bogotá: Serie Calidad de la Educación, Número 1.
- JAMESON, F. (1985) "Postmodernismo y sociedad de consumo". En FOSTER, H. *La Postmodernidad*. Barcelona: Editorial Kairos.
- JAMIL, Salmi. (S.F.) "Educación Superior: enfrentando los retos del Siglo XXI", documento. Se puede encontrar en <http://www.worldbank.org/education/tertiary/lima.html>
- JATOBÁ, Jorge y LÓPEZ, Everaldo Gaspar. (1983) A desregulametação do mercado e das relacoes em trábalo no Brasil: Potencial e limitacoes. http://susanna.catchword.com/ve=13064778cl=9/nw=l/rpsv/catchword/tandf...13/p13_s.pd

- KRAAK, A. (1998) "Competing education and training policies: A systematic versus unit standards approach". Occasional paper. Pretoria: HSRC.
- LANDOW G. P. (1992) *Hypertext: The convergence of contemporary critical theory and technology*. Baltimore and London: John Hopkins.
- LEIBOWICZ, Julieta; PUJOL, Jaime; y GUASTAVI, Adelina. (1995) "Diseño, gestión y evaluación de la formación flexible". Turín: Comisión Europea-Centro Internacional de la Formación.
- LYOTARD, Jean-François. (1987) *La Condición Postmoderna: Informe sobre el Saber*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- MENESES, E. (1971) "La organización departamental en las universidades", en *Revista del CEE*, Número 3, México.
- MILANO, Elías Jaua. (1997) "Del fordismo a la flexibilidad laboral: supuestos, crisis y realidades de la regulación social". En: *Economía y Ciencias Sociales* Números 2 y 3.
- MORIN, Édgar. (1998) "Sobre la reforma de la universidad". En PORTA, Jaume y LLADONOSA, Manuel (coord.). *La Universidad en el Cambio de Siglo*. Madrid: Alianza Editorial.
- MORRISH, I. (1988) *Cambio e Innovación en la Enseñanza*. Bogotá: Red Editorial Iberoamericana.
- OIT (1995) *Diseño, Gestión y Evaluación de la Formación Flexible. Introducción a la formación flexible*. Turín: Unidad de Publicaciones.
- PASTURINO, Martín. (1999) *La Construcción de Competencias Profesionales y Laborales en los Programas de Inserción Productiva*. San Salvador: CINTERFOR-OIT. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/eduytrabajo/etp1.htm>
- PEDROZA FLORES, René. (1994) *Estado, empresarios y sindicatos en el cambio tecnológico: flexibilidad y desreglamentación laboral de la industria del calzado en la ciudad de León, Guanajuato, México*. Tesis para obtener el grado en Maestría en Sociología. UNAM-FCPyS.
- PEDROZA FLORES, René. (1998) "El curriculum flexible en el modelo de universidad organizado en escuelas y facultades". *Revista de la Educación Superior en Línea* N° 117.
- PETERS, R. S. (1965) "Education as initiation" en Archambault, R.D. *Philosophical Analysis of Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- PNUD (1998) *Educación: La Agenda para el Siglo XXI: Hacia un Desarrollo Humano*. Santa Fe de Bogotá: TM Editores.

- QUÉAU, Phillipe. (1993) *Le Virtuel*. Paris: Editions Champ Vallon et INA.
- QUINTANILLA, Miguel A. (1998) “El reto de la calidad de las universidades” en PORTA, Jaume y LLADONOSA, Manuel (coord.) *La Universidad en el Cambio de Siglo*. Madrid: Alianza Editorial.
- RIBEIRO, Darcy. (1970) *Propuestas*. Caracas: Ediciones del Rectorado, UCV.
- ROELAND In 't Veld. (1997) Conferencia de Rectores de Universidades Españolas.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. (1998) *De la Mano de Alicia: lo Social y lo Político en la Postmodernidad*. Santa Fe de Bogotá: Ediciones UNIANDES - Siglo del Nombre Editores.
- SILVIO, José F. (1999) “La virtualización de las universidades”. En *Estudios* No. 5. Primer Trimestre.
- SCHÖN, Donald. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- SCHÖN, Donald. (1998) *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- TORRES, Jurjo. (1994) *Globalización e Interdisciplinariedad: el Currículo Integrado*. Madrid: Morata.
- TOURAINÉ, A. (1997) *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Unesco. (1998) *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. París, 5-9 de octubre. Tomos I y II, Informe final.
- WADE, W. (1994) “Introduction to Wade, W., Hodgkinson, K., Smith, A., and Arfield, J”. *Flexible Learning in Higher Education*. London: Kogan. Page, 12-16.
- WALLERSTEIN, Inmanuel. Coordinador del informe Gubelkian (1998) *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI Editores.
- WENGER, E. (1998) *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- YOUNG, M. D. F. (1998) *The curriculum of the future*. London: The Falmer Press.
- ZAMANILLO, E. (1980) “La organización departamental en las instituciones de educación superior”. En *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, número 35, México.

ZABALA VIDIELLA, Antoni. (1999) *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención de la realidad*. Barcelona: Editorial Graó.

Otros documentos citados:

Argumentos para el cambio. N° 43. CEM (Centro de Estudios de la Mujer).
En <http://www.cem.cl>

Universidad Nacional

- Plan Global de Desarrollo, 1999–2003. Un compromiso académico y social con la nación colombiana. Santa Fe de Bogotá, 1999.
- Estadísticas e indicadores de la Universidad Nacional de Colombia, Revista de la Oficina Nacional de Planeación N° 4, 2000.
- Acuerdo 14, Acta 6 de 1990, por el cual se aprueban criterios generales para la organización de los programas curriculares de pregrado en la Universidad Nacional.
- Acuerdo 010, Acta 24 de 2000, por el cual se desarrollan disposiciones del Estatuto General de la Universidad relacionadas con la organización de las Facultades y se dictan otras disposiciones.
- Acuerdo 002, Acta 3 de 2000, por el cual se desarrollan disposiciones del Estatuto General de la Universidad relacionadas con la organización de las sedes.
- Acuerdo 011, Acta 26 de 2000, por el cual se crea un estímulo para promover la participación de los docentes en los programas de las Sedes diferentes a aquellas a las cuales pertenecen.
- Acuerdo 013, Acta 26 de 2000, por el cual se crea y reglamenta el programa de becas para auxiliares de docencia.
- Acuerdo 004, Acta 8 de 2001, por el cual se reglamenta la función de extensión en la Universidad Nacional de Colombia.
- Acuerdo 013, Acta 013 de 2001, por el cual se definen los criterios para la composición, organización y funcionamiento de los Claustros y Colegiaturas universitarios y se dispone su primera convocatoria.

Universidad de los Andes

- Programa de Desarrollo Integral. Rectoría. 2000-2005.
- Proyecto Educativo Institucional – PEI. Vicerrectoría Académica.
- Catálogo del Año 2000.
- Boletín Estadísticas del año 2000. Dirección de Planeación y Evaluación. Bogotá, junio de 2001.

Universidad del Rosario

- Página Web de la Institución. Fuentes Bibliográficas allí mencionadas:
- El Sistema de Créditos: Una alternativa para la construcción de una Universidad que anticipe el futuro. Departamento de Planeación. 1998.
- Actas del Comité Veedor de Créditos 1998-1999.
- Plan de Desarrollo: Años 1998 – 2003.

- Políticas de Redimensionamiento Académico - Vicerrectoría- 1999.
- Documento Desarrollo Curricular. Departamento de Planeación y Desarrollo Académico, Comité Académico, mayo de 2001.

Universidad del Valle

- Plan de Desarrollo-Universidad del Valle 1986-2000, Capítulo IV.
- Acuerdo 001 del 3 de febrero de 1993, sobre la reforma curricular de la Universidad del Valle.
- Acuerdo 003 de 1988, mediante el cual se adopta el concepto de “formación universitaria integral como principio orientador del proceso de formación” y el de “flexibilidad curricular”.
- Resolución 058 del 26 mayo de 1994, expedida por el Consejo Académico de la Universidad, orientada a establecer un sistema de otorgamiento de créditos por curso aprobado y definió un crédito como una unidad de medida del trabajo académico del estudiante.
- Acuerdo 009 de mayo de 2000, por el cual se plantea un marco curricular para la Universidad del Valle, el cual se rige por una “formación integral, flexibilidad curricular e innovación pedagógica y curricular y por criterios de calidad, pertinencia y eficiencia”.
- “Hacia una Nueva Política Académica” (1991).
- “La Reforma Académica de la Universidad del Valle. Historia de una InnovaciónW. Libro inédito.
- Estatuto Orgánico de la Universidad
- “El Ciclo Propedéutico en la Universidad del Valle” (documento sin fecha).
- “Una Organización del Currículo por Ciclos y una Propuesta sobre Ampliación de Cupos” (documento sin fecha).
- RIZO, O. Harold y otros. (1986) Plan de Desarrollo - Universidad del Valle 1886-2000. Oficina de Planeación y Desarrollo Universidad del Valle.
- CERA: “La Formación Integral y la Universidad: Primer Borrador de Trabajo”, Cali, enero de 1986.
- CERA: “Conclusiones del Grupo de Discusión de la Propuesta Curricular presentada en el Capítulo V”. Cali, Universidad del Valle, enero de 1986.
- Taller sobre Desarrollo Curricular en la Universidad: materiales. Marzo de 1986.
- “Conclusiones del Taller sobre Desarrollo Curricular en la Universidad”, Cali, abril de 1986. Comisión para la Evaluación y Reorientación del Trabajo Académico.
- Conceptos y recomendaciones para una nueva política curricular en la Universidad del Valle.

Apéndice I

BREVE BALANCE DE LA FLEXIBILIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

Como perspectiva transformadora, el principio de flexibilidad en sus diversas expresiones ha comenzado a tener influencia en el desarrollo de las instituciones de educación superior en Colombia. En términos generales, podríamos decir que ha tenido un uso muy amplio en el discurso de las instituciones, las cuales en sus políticas, en sus proyectos institucionales y en su normatividad han puesto el principio de flexibilidad como el fundamento de una nueva cultura académica. Sin embargo, la relación entre el principio –expresado amplia y concretamente– y la organización y las prácticas de las instituciones es, desde nuestro punto de vista, bastante compleja y ambigua. En muchos casos, las realizaciones de la flexibilidad sólo son parte del discurso institucional. Las formas organizativas existentes no son compatibles con la flexibilidad que demanda una nueva cultura institucional. La flexibilidad, entonces, termina siendo un principio prospectivo de largo plazo, difícil de realizar.

Desde este punto de vista, efectuar un análisis de los procesos de flexibilización en las instituciones de educación superior es una tarea muy difícil que sólo podrá lograrse con investigaciones de gran alcance. Lo que en este apéndice se presenta es el producto de una exploración primaria y parcial que ha tenido como propósito básico sensibilizar a las instituciones alrededor de un tema de vital interés para sus desarrollos. En este sentido, la información recolectada nos proporciona pocos elementos –aunque importantes– para elaborar nuestras primeras percepciones sobre la flexibilidad en la educación superior. Desde luego, el balance que aquí se presenta debe conducirnos a la discusión, la reflexión y la reinterpretación de los procesos propios de cada institución y a generar oportunidades para producir nuevas expresiones de la flexibilidad en las instituciones.

Para acceder a una información básica que permitiera confrontar el principio de flexibilidad en las instituciones de educación superior del país se plantearon dos procedimientos básicos: a) la realización de unos talleres sobre flexibilidad en la educación superior en Colombia, realizados en dos jornadas, y b) la elaboración de dos cuestionarios, cada uno de los cuales contenía preguntas básicas relativas a la valoración de ciertos aspectos de la flexibilidad, por parte de las instituciones. En lo que sigue, se elabora una interpretación de la información aportada tanto en los talleres como en los cuestionarios.

1. DE LOS TALLERES SOBRE FLEXIBILIDAD

Con el propósito de impulsar la reflexión sobre los alcances de la flexibilidad en la educación superior en Colombia, sobre sus métodos y procedimientos para su realización y con el propósito de obtener información sobre las formas o tipos más corrientes de flexibilidad en las instituciones de educación superior participantes, el ICFES realizó una convocatoria para intervenir en un taller sobre flexibilidad en la educación superior en el país. Este taller, que se realizó en dos jornadas¹⁶⁷ (véase *Anexo 1, listado de participantes*), tuvo como tema central de discusión la flexibilidad alrededor de cuatro aspectos básicos: la flexibilidad académica, la flexibilidad curricular, la flexibilidad pedagógica y la flexibilidad administrativa (*Ver Anexo 2, orientaciones y contenidos del taller*).

De las dos jornadas del taller se obtuvieron registros¹⁶⁸, a partir de los cuales ha sido posible elaborar algunas interpretaciones de la flexibilidad de las instituciones de educación superior participantes en relación con las cuatro dimensiones de la flexibilidad:

- Flexibilidad académica (organización y formas de relación entre las unidades académicas, nomenclatura organizativa, unidades mayores, unidades menores).
- Flexibilidad curricular (formas de organización del currículo, estructuras curriculares: áreas, asignaturas, componentes, ciclos, núcleos).

¹⁶⁷ Dado el número de instituciones convocadas se decidió realizar el taller en dos jornadas de trabajo.

¹⁶⁸ Se realizaron registros de las grabaciones, tanto de la discusión en los veinte grupos conformados (once en la primera jornada, realizada el 16 de noviembre de 2001, y nueve en la segunda jornada, que tuvo lugar el 23 de noviembre de 2001). También tienen los registros de los aspectos consignados por cada grupo alrededor de cada uno de los puntos referidos a los diferentes tipos de flexibilidad, objeto de la discusión.

- Flexibilidad pedagógica (formas de relación pedagógica dominantes, organización del aprendizaje, ayudas, contextos).
- Flexibilidad administrativa (formas de administración y gestión dominantes, relaciones entre la organización académica y la organización administrativa).

Se incluye, además, la relación entre formación e investigación, con referencia a sus aportes mutuos y a la diferencia entre formación investigativa e investigación formativa.

1.1. De la flexibilidad académica¹⁶⁹

De acuerdo con los registros obtenidos, de los trabajos en grupo y de las plenarios del taller, cada institución parece tener una concepción de flexibilidad académica y un desarrollo específico en el marco de su referente institucional para el quehacer académico.

Con referencia a la organización académica, parecen evidenciarse varios modelos: en primer lugar, el de las universidades completas (públicas y privadas) con sus características de facultades, escuelas y departamentos y una organización más o menos dada, compleja; en segundo lugar, el de las instituciones universitarias y algunas universidades con una estructura intermedia de facultades y programas o de divisiones, facultades y programas; en tercer lugar, el de otras instituciones (tecnológicas, por ejemplo) con una estructura compuesta por una facultad y unas áreas o facultades y grupos; en cuarto lugar, una organización que sólo consta de una decanatura que rige todos los programas y unos jefes de áreas que cubren las necesidades de cada uno de los programas. Esto implica que se oscile entre estructuras más tradicionales y más complejas –las primeras– y unas estructuras más simples –las últimas–.

De todas maneras, la mayoría de los grupos consideran que la estructura académica se realiza, generalmente, en la forma tradicional de facultades –las cuales

¹⁶⁹ La confiabilidad de la información que en ésta y en las secciones subsiguientes se presenta está estrechamente relacionada con el nivel de conocimiento de los diferentes participantes de las instituciones. En este sentido, consideramos que es conveniente continuar adelantando procesos de mayor acercamiento a las instituciones de educación superior del país para profundizar en su conocimiento y lograr, de esta manera, un mejor acompañamiento a sus transformaciones y aperturas.

parecen ser las unidades dominantes—, departamentos, escuelas e institutos. Sin embargo, no se dispone de una nomenclatura uniforme que traduzca las estructuras existentes de una gran cantidad de instituciones. Es el caso de las escuelas, cuya definición no significa lo mismo en todos los casos. Así, en una institución, la escuela es de carácter disciplinario y en otra institución es de tipo interdisciplinario.

En esta organización de unidades jerarquizadas, la movilidad que se presenta entre los profesores, en las instituciones, se da básicamente dentro de las facultades, cuando éstas existen, o dentro de los programas académicos. La movilidad entre las facultades es muy escasa. Por lo general, la movilidad de los profesores está restringida por la forma de agrupamiento de estos en las unidades académicas, lo cual impide su interacción en los distintos campos o áreas del conocimiento¹⁷⁰. A pesar de que en algunas instituciones¹⁷⁰ hay movilidad de los agentes académicos dentro y fuera de la institución, este tipo de interrelación es baja, especialmente con el sector productivo. Lo que parece darse con mayor frecuencia es la interacción entre el personal académico de la misma facultad y, de manera especial, en sus unidades menores¹⁷¹.

La movilidad se presenta informalmente en los grupos de investigación o grupos de estudio¹⁷². En cierto sentido, la interacción del trabajo académico se facilita gracias a la investigación y se inhibe en la formación por las estructuras normativas rígidas del currículo.

¹⁷⁰ En gran parte, la movilidad de los profesores entre los departamentos se da en términos administrativos de prestación de servicios, con algunas restricciones en la regulación del trabajo, ya que las exigencias de las unidades académicas (departamentos, por ejemplo) contemplan muy débilmente un trabajo del profesor con una visión institucional (conclusiones de las plenarias).

¹⁷¹ De hecho, en todas las instituciones existe algún grado de movilidad que varía según la estructura de cada una de ellas. En este sentido, la movilidad no se entiende como un proceso de apertura e interacción que trascienda las estructuras vigentes sino como un efecto de las concepciones que fundamentan las estructuras orgánicas de cada institución, esto es, lo que cada una concibe como facultad, departamento, programa o grupo. Desde la visión de los participantes, hay diferencias significativas en lo que se refiere a la flexibilidad en las instituciones públicas y en las privadas. Se piensa que la flexibilidad de cada institución está en relación directa con los procesos de construcción que se dan en el tiempo, y que, mientras en unas los procesos están iniciando, en otras ya se ha recorrido un camino largo en el asunto. Estas diferencias sólo las puede mostrar una investigación comparativa exhaustiva.

¹⁷² Según la visión crítica de algunos grupos, es notoria la pobreza que se registra en cuanto a la existencia de formas de agrupamiento que no sean parte de la estructura institucional. Los estilos de dirección y los sistemas de contratación tienden a inhibir la interacción y la movilidad de los agrupamientos de profesores. Así, mientras en las instituciones privadas la regulación del trabajo académico de los profesores se expresa en la forma como asumen sus contratos laborales, en las instituciones públicas esta regulación se asume con una mirada diferente de la responsabilidad académica del trabajo de los profesores, los cuales, parece, libremente

En algunas instituciones existen normas y formas de asignación del trabajo académico que facilitan la interacción y la movilidad de los profesores. Sin embargo, en la mayoría de ellas se encuentran normas como los estatutos docentes y algunos aspectos relacionados con las condiciones laborales que, en determinados momentos, pueden llegar a bloquear esa movilidad.

Existe consenso en torno a que el proceso de acreditación y el de acreditación previa ha venido jalonando procesos de flexibilidad académica, generando movilidad y nuevos agrupamientos entre los profesores, particularmente, en las universidades que cuentan con facultades de educación, las cuales han promovido la formación de docentes de otras facultades.

1.2. De la flexibilidad curricular¹⁷³

La mayoría de los grupos coinciden en que no hay flexibilidad curricular en las instituciones y que, si ésta se da, no corresponde a una política institucional, sino a un ejercicio diferenciado de unidades académicas, debido a las concepciones diferentes con las cuales se manejan los planes de estudio de los programas académicos.

Con referencia a los planes de estudio, son varias las formas de organización curricular que no necesariamente implican flexibilidad. Así, es posible encontrar una organización dominante por asignaturas (cultura de las asignaturas)¹⁷⁴, y

pueden decidir si se dedican a la formación, investigación o proyección social, independientemente de la articulación o no de estas tres funciones.

¹⁷³ Alrededor de este aspecto se planteó que es muy importante hacer más conceptualización del alcance de las implicaciones que tiene el principio de flexibilidad curricular y, sobre todo, señalar las restricciones externas dadas que es necesario considerar cuando se habla de flexibilidad curricular. En primer lugar, las restricciones generadas por las convenciones y tradiciones profesionales y disciplinarias que inciden en la definición, en cierto sentido, de los campos, áreas y contenidos de los currículos; en segundo lugar, el asunto de los currículos mínimos y de requisitos mínimos de calidad que también tienen implicaciones sobre la selección y que parece colocar un límite a la flexibilidad. Otra restricción que se planteó se refiere a los exámenes de calidad, que tienen algunas implicaciones en la estructuración de programas, sobre las decisiones de qué y cómo enseñar. Hubo consenso sobre el hecho de que todo grado de flexibilidad implica costo y que la libertad de los estudiantes de construir su propio programa de formación genera un conflicto entre flexibilidad, recursos y racionalidad y que, por lo tanto, es mucho más cómodo y práctico mantener un modelo curricular tradicional por las implicaciones que representa un modelo curricular innovador y flexible. En este sentido, se argumentó por parte de algunos participantes que la exigencia de los currículos flexibles se constituye, con frecuencia, en limitante serio que frena su desarrollo.

¹⁷⁴ La cultura de la asignatura obligatoria ha ido cediendo a su coexistencia con las asignaturas electivas, que han adoptado diferentes nomenclaturas, tales como electivas complementarias, electivas profesionales, electivas de profundización, etc.

una por áreas y asignaturas, sin ninguna posibilidad de articulación horizontal ni vertical. La relación entre los contenidos del plan de estudios se da, básicamente, de acuerdo con los propósitos de formación, el tipo de formación que se realiza, el tipo de áreas en que se encuentran las asignaturas, las jerarquías de los contenidos determinadas por el sistema clásico de prerrequisitos y co-requisitos, y de acuerdo con los niveles de complejidad del desarrollo temático que, por lo general, va de lo básico y fundamental hacia lo aplicado¹⁷⁵.

El grado de electividad que tienen los estudiantes, horizontal y verticalmente, en el programa, es parcial y muy bajo. Dado que la diversificación de la oferta en los cursos y programas es muy escasa y restringida, las actividades electivas son prácticamente inexistentes y limitadas a la profundización¹⁷⁶. Desde el punto de vista de los participantes, las posibilidades de elección que tienen los estudiantes no llega, en la mayoría de los casos –sin contar las excepciones–, al 5% de las asignaturas que conforman los planes de estudio. A la falta de electividad, habría que agregar la falta de movilidad de los estudiantes de un programa a otro, aun dentro de un mismo campo de conocimiento, y la carencia de una formación flexible en el tiempo, dado el predominio de periodizaciones fijas entre las cuales figura el semestre como el período dominante.

1.3. De la flexibilidad pedagógica

La flexibilidad pedagógica es un asunto problemático. El consenso general alrededor de este punto es que, a pesar de que se observa un proceso de transformación de la pedagogía tradicional a esquemas mucho más participativos, la flexi-

¹⁷⁵ En algunas instituciones se está avanzando hacia la organización por áreas y por núcleos (temáticos y problemáticos); en otras, por módulos, líneas, unidades y competencias. También se encuentran estructuras curriculares sustentadas en la relación entre campos de formación profesional con núcleos problemáticos que agregan a los problemas más relevantes de la formación de los profesionales unos conocimientos igualmente jerarquizados y seleccionados para su resolución. De hecho, no existe una semántica común alrededor de la noción de núcleo. Algunas instituciones llaman núcleos a lo que otras denominan componentes o ciclos. En este sentido, es posible encontrar, por ejemplo, organizaciones curriculares por núcleos básicos, de profesionalización, profundización y complementarios, con las mismas connotaciones de ciclo inicial, intermedio y de profundización. En algunos casos, el núcleo básico también adopta el nombre de núcleo de formación liberal y forma parte de un ciclo de fundamentación. De todos modos, en los participantes quedó el interrogante de cómo realizar la construcción de currículos en torno a núcleos, temáticas, problemas o proyectos y qué conflictos genera dicho proceso.

¹⁷⁶ La mayoría de los grupos destacan que la normatividad relacionada con el sistema de créditos incentivará la apertura de electivas, cursos libres y otras formas y dará lugar a la flexibilidad tanto horizontal como vertical. En la medida en que se consolide el sistema de créditos desaparecerán las jornadas diurnas, nocturnas y mixtas.

bilidad pedagógica es muy débil debido a que los reglamentos rígidos no permiten el control por el estudiante¹⁷⁷ de las modalidades pedagógicas de aprendizaje ni sobre los contenidos¹⁷⁸.

La justificación básica para no generar autonomía con respecto a la participación del estudiante en la selección de los contenidos de aprendizaje es que “no es lo suficientemente maduro para elegir qué es lo que le deben dar”. En cuanto al control sobre las modalidades pedagógicas se ha ido abriendo la posibilidad de que el estudiante participe en el trabajo de organización y definición de algunas de ellas. Sin embargo, sigue siendo muy evidente la decisión del maestro con respecto a la organización pedagógica del aprendizaje de las asignaturas y sigue siendo predominante el aprendizaje rutinario e individualizante de contenidos en la clase magistral, contra aquel orientado a la solución de problemas¹⁷⁹.

La tendencia dominante, según algunos grupos, es la presencialidad, a la cual se le agrega la escasa existencia de otros escenarios. Estos escenarios alternos de aprendizaje no son producto de la flexibilidad pedagógica, pues están vinculados con la naturaleza propia de la asignatura, que incluye, en casos, la realización obligada de prácticas y visitas de observación, exclusivamente¹⁸⁰. Sin embargo, otros grupos consideran que ha habido realmente unos avances significativos en materia de diversificación de contextos y escenarios alternativos al

177 Algunos participantes consideran que el estudiante asume algún grado de control por la vía de la evaluación a los docentes, esto es, en la evaluación el estudiante puede decir en qué no está de acuerdo en relación con los contenidos o con la metodología de los profesores. Agregan que el grado de control por los estudiantes también se da, algunas veces, con la presencia de estos en los comités (académicos y curriculares), en los cuales tienen algún tipo de participación y de decisión.

178 Esta situación riñe en algunos casos con las características de nuevos estudiantes que llegan a las instituciones de educación superior, los cuales han desarrollado más competencia para la crítica, más criterios para sus decisiones, son más radicales y provienen de algunas instituciones de educación secundaria en las cuales se trabaja por logros, núcleos problemáticos o por proyectos. Esta situación le plantea exigencias y, en ocasiones, conflictos a las instituciones de educación superior.

179 De acuerdo con la posición de algunos grupos, entre las limitaciones al desarrollo de modalidades pedagógicas flexibles se encuentran la baja formación pedagógica de los profesores y el incremento sustancial de profesores cátedra sin ninguna experiencia e interés en asuntos pedagógicos. Sólo en aquellas instituciones en las cuales se han dinamizado procesos de formación y capacitación pedagógica de los profesores y donde se ha puesto en marcha el uso creciente de las nuevas tecnologías (uso de redes, circuitos cerrados de televisión, acceso a internet, etc.) se ha avanzado en el estímulo al aprendizaje autónomo, y en el desarrollo de procesos pedagógicos más horizontales en los cuales la participación activa de los estudiantes es creciente.

180 En algunas instituciones, se manifiesta, se han construido modalidades de aprendizaje alternas a la presencialidad que vinculan al estudiante a prácticas académicas extramurales, a pasantías, a su presencia permanente en el sector industrial, etc. Algunas instituciones tienen la experiencia de cátedras externas en las cuales participan diferentes estudiantes.

aula. “Nos estamos saliendo del aula tradicional y han aparecido una serie de programas como el “Programa Sígueme”, Intercampus, los aspectos de la virtualidad que se vinculan a la educación, los campamentos para lenguas, las rutas de observación, los centros de estudio autónomos creados por los propios estudiantes para la creatividad y la innovación, los consultorios, las incubadoras de empresa, los sistemas de educación y de trabajo de algunas universidades, etc.”.

Los grupos tienen una composición homogénea (cohortes) en el pregrado, por estar los estudiantes adscritos a un programa de formación desde el inicio de su carrera. Sin embargo, pueden presentar algunas variaciones de acuerdo con las características del programa, especialmente, en lo que concierne a jornada, modalidad y metodología. Por ejemplo, en los programas que tienen jornada nocturna, es posible encontrar, en una cohorte, estudiantes de diferentes edades y de diferentes niveles de experiencia. Se ha comenzado a fomentar el trabajo en grupos, aunque persiste la idea de que esta modalidad, por una parte, “pervierte el trabajo de los estudiantes, pues genera inequidades en la distribución de responsabilidades” y, por la otra, fomenta hasta cierto punto el facilismo de los docentes.

1.4. De la flexibilidad administrativa

Si bien la flexibilidad administrativa se encuentra en la agenda de las instituciones de educación superior y forma parte de sus proyectos educativos institucionales, en la práctica tiene que ver mucho con los estilos de gobierno que se desarrollan en las instituciones, más que con sus políticas. En este sentido, se perciben diferencias entre las instituciones públicas y las privadas, con respecto a los estilos y controles administrativos. Se evidencia un control burocrático, principalmente, en las instituciones públicas en las cuales las instancias administrativas se organizan jerárquicamente. A pesar de esto, existen cuerpos colegiados que favorecen los ambientes para que se produzcan “decisiones democráticas”¹⁸¹. Los participantes pertenecientes a las instituciones de educación superior públicas consideran que en éstas hay, en cierto sentido, mucho de “democracia formal”¹⁸², donde se da una mayor participación de los docentes que

¹⁸¹ Sin embargo, en las instituciones privadas, en opinión de algunos grupos, aún prevalece un sistema autoritario con bajos o inexistentes niveles de participación en el proceso de toma de decisiones.

¹⁸² Esta democracia en las decisiones ha avanzado a partir de la implementación de la Ley 30 con la presencia de delegados y representantes en los organismos colegiados institucionales.

de los estudiantes y se produce un agotamiento de los procesos de discusión reiterada que prolonga la toma de decisiones¹⁸³. A veces, la exagerada participación en las instancias colegiadas de las instituciones de educación superior públicas hace que desde las más complejas hasta las más simples decisiones tengan que pasar por diferentes niveles decisorios y de apropiación de las propuestas tanto académicas como administrativas, que retardan el desarrollo de los procesos y el logro de las metas propuestas. A esto, hay que agregar, según algunos grupos, el número exagerado de los participantes en los comités, que convierten a estas instancias en un obstáculo para la toma de decisiones.

En las instituciones privadas de menor tamaño, el control administrativo tiende a ser de tipo autoritario en unos casos, burocrático en otros, encontrándose también formas administrativas colegiadas; mientras que en las universidades, independientemente de las formas de control administrativo, existe una marcada centralización tanto administrativa como académica. En lo académico, según la visión de los participantes, se presenta una mayor democratización¹⁸⁴.

Al parecer, el tamaño de la institución incide notablemente en todos los aspectos administrativos, en la democratización de la toma de decisiones en los espacios de poder y en la facilidad o dificultad de los procesos y trámites académico-administrativos.

El uso de tecnologías ha permitido a algunas instituciones ser más ágiles y eficientes en los procesos académicos y administrativos¹⁸⁵. Sin embargo, hay ciertas áreas de decisión, especialmente en universidades grandes, que no son satisfactorias, específicamente, en lo que se refiere a la administración de recursos. Por

¹⁸³ La discusión reiterada parece ser una constante en la cultura institucional de las instituciones de educación superior públicas y en la disposición mental de sus agentes. Esta situación podría entenderse como una resistencia inconsciente a los cambios que producen incertidumbre sobre la posibilidad y la dirección de estos.

¹⁸⁴ En algunos de los grupos se consideró que, a pesar de los controles burocráticos, se evidencia una tendencia a democratizar la administración en las instituciones de educación superior, con un fuerte interés por lograr la implementación de sistemas integrados de información. Así mismo, se aprecia un ambiente abierto para el desarrollo de nuevas propuestas de innovación que contribuyan al mejoramiento de la calidad. La apertura administrativa en relación con la problemática académica se ha visto forzada muchas veces por los procesos de acreditación, que han permitido flexibilizar los espacios de decisión administrativa y convertirlos en espacios de participación.

¹⁸⁵ En la mayoría de las instituciones es todavía incipiente la desconcentración de funciones y el desarrollo de experiencias significativas en la descentralización de los recursos financieros. En algunos casos, sólo se ha avanzado en aspectos concernientes a la delegación del gasto hasta determinados montos y cubriendo sólo ciertos niveles de la administración (decanos, por ejemplo).

ejemplo, la mayoría de las instituciones coinciden en que tienen diseñado y desarrollado (o están diseñando y han comenzado a desarrollar) un sistema de información, pero en casi ninguna de ellas fluye la información con rapidez, ya sea por la excesiva tramitología, o por la dispersión y fragmentación de las instancias administrativas en la institución. En este sentido, no se da, pues, un comportamiento consistente en cuanto a la promoción de innovaciones y uso de tecnologías al servicio de una administración ágil y flexible. Esto se ve agravado por el excesivo “apego” a la norma, a los conductos regulares explícitos y a la lentitud operativa de los agentes administrativos que poco interés y servicio prestan a la academia.

1.5. De la relación entre formación e investigación

A pesar de que la mayoría de los grupos participantes consideran que la relación entre investigación y formación tiende a ser muy limitada, y hasta muy lejana, manifiestan que hoy día se observan mejores oportunidades de vinculación de la investigación y la formación, gracias al incipiente fomento de la investigación formativa, que en los planes de estudio ha ido tomando la forma de prácticas, trabajos de campo y también de proyectos.

Las instituciones parecen establecer una diferencia entre formación investigativa e investigación formativa. La formación investigativa¹⁸⁶ forma parte del tránsito de los estudiantes por el plan de estudios, y la investigación formativa de –o se reduce a– la aplicación de los conocimientos aprendidos en la formación del proceso de investigación. La primera –se dice– está más relacionada con la capacitación metodológica y científica y con la aplicación de lo aprendido en el nivel metodológico y científico ya concreto en la realización de proyectos de investigación. La segunda está más asociada con la flexibilización de las relaciones entre formación e investigación y, por medio de esto, de la vinculación más directa y más concreta de los estudiantes a grupos, programas y proyectos de investigación.

¹⁸⁶ Este tipo de investigación está más asociado al aula y se apoya en la conformación de grupos de estudiantes. Tiene más el propósito y sentido de socializar a los estudiantes en la investigación que de introducirlos en procesos participativos de investigación. En este sentido, los participantes coinciden en que en todos los currículos se ha introducido un bloque de asignaturas que tienen que ver con la investigación, aunque permanece el interrogante de si estas asignaturas son suficientes para desarrollar competencias, aptitudes y estimular el sentido investigativo.

A partir de la política estatal relacionada con la acreditación, la acreditación previa y, recientemente, con la formulación de los estándares de calidad, algunas instituciones han comenzado a desarrollar con cierto interés la investigación formativa, por medio de la definición en los planes de estudios de líneas de investigación obligatorias aprobadas institucionalmente, mediante la vinculación de los estudiantes a diferentes proyectos y de la conformación de grupos, redes y centros de investigación que se han ido consolidando desde el pregrado hasta el posgrado. La participación de los estudiantes en la investigación también se ha incrementado en algunas instituciones a partir de estrategias tales como la de los semilleros de investigación.

La percepción de algunos grupos es que las políticas estatales han incidido en la formalización de la presencia de la investigación en los planes de estudios de los programas académicos y en el favorecimiento de políticas de formación de investigadores en las instituciones. Esto ha permitido vincular a los estudiantes como investigadores auxiliares en los proyectos que desarrollan los profesores y, especialmente, comprometerlos en los diferentes proyectos que forman parte de su plan de estudios. También ha hecho que las instituciones tomen conciencia de la necesidad de incrementar el presupuesto para la investigación y de la necesidad de crear y fortalecer centros, unidades, divisiones y otras estructuras que posibiliten el desarrollo de la investigación. Sin embargo, no significa que en todas las instituciones se esté diseñando y desarrollando una política de formación de investigadores y de fomento y desarrollo de la investigación. Aún persiste, en opinión de los grupos, una muy pobre articulación entre investigación y formación debido, tanto a la carencia de políticas institucionales en este aspecto como a la falta de apoyo a los procesos de creación e innovación.

En lo que concierne a investigación propiamente dicha y a las relaciones entre investigación y desarrollo, algunos grupos manifiestan que sí se encuentran avances especialmente en lo relativo a la investigación mixta con entidades o empresas dedicadas al desarrollo tecnológico y con empresas del sector productivo.

1.6. Comentarios generales sobre los talleres

En términos generales, los grupos coinciden en que existen algunos grados de flexibilidad en las instituciones de educación superior que varían de acuerdo con el tipo de institución, con su tamaño, con su carácter de institución pública

o privada, con los recursos financieros, con la cultura administrativa, con las tecnologías que posean y con otros factores¹⁸⁷.

Algunos grupos consideraron que se realizó “un buen trabajo de examen de conciencia institucional” poniendo al descubierto el principal pecado de las instituciones de educación superior en Colombia como es la rigidez. Flexibilidad y rigidez –se manifiesta– requieren un examen más exhaustivo en las instituciones de educación superior en Colombia, sobre todo en un sistema en el cual se encuentran instituciones tan disímiles en muchos aspectos.

Los talleres permitieron identificar algunas tendencias y tensiones en la discusión alrededor de los indicadores presentados sobre la flexibilidad, entre ellas:

- Tendencia de las instituciones a fomentar el trabajo interdisciplinario y la intercomunicación de los agentes académicos. Esta tendencia entra en tensión con los sistemas de vinculación y contratación del personal académico que, cada vez más restrictivos, no facilitan este tipo de trabajo.
- Preocupación por el mejoramiento de la formación y capacitación de los profesores. Esta tendencia entra en tensión con la falta de recursos y de inversión decisiva de las instituciones para el logro de este propósito.
- Tendencia de todas las instituciones a fomentar y desarrollar el empleo de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información. Esta tendencia riñe con la escasa y pobre capacitación de los docentes para el uso de las nuevas tecnologías.
- Preocupación de las instituciones por hacer ajustes curriculares y administrativos. Esta tendencia entra en tensión con las tradiciones administrativas y académicas incorporadas en la cultura curricular de las instituciones.
- Creciente interés por entrar en los procesos de internacionalización de los currículos. Esto entra en tensión con las exigencias y restricciones de las regulaciones oficiales.

¹⁸⁷ Es importante anotar que no existe un consenso total alrededor de la flexibilidad. Por lo menos, un grupo consideró que no se puede pensar la flexibilidad como si fuera una panacea y que es necesario contrastarla con la rigidez. “Hay variedad en todas las instituciones, para algunas cosas hay flexibilidad y para otras hay rigidez, tanto la rigidez como la flexibilidad en algunas cosas son benéficas para la institución”. En lo que sí estuvieron de acuerdo todos los grupos es que la temática de los talleres se presentó como “un pretexto discursivo para llegar a abordar el tema de la flexibilidad como adaptabilidad a los cambios”.

- Incremento y fortalecimiento de la investigación formativa o aplicada en el desarrollo de los currículos. Este interés entra en tensión con la baja inversión y con la falta de claridad en las políticas institucionales en esta materia.
- Fomento y desarrollo de procesos pedagógicos y curriculares alternativos. Esta tendencia encuentra como obstáculo la rigidez administrativa con la cual se manejan los procesos curriculares.
- Fomento de las instituciones a una formación más centrada en el aprendizaje de los estudiantes. Esto entra en tensión con el bajo potencial de los profesores de muchas instituciones de educación superior para impulsar este proceso.

En síntesis, la conclusión general nos dice que es muy importante la reflexión sobre flexibilidad y la innovación en la educación superior en Colombia, pero se considera que este principio por sí solo no puede garantizar un proceso de modernización y transformación que renueve y haga avanzar la educación superior. Existen otros asuntos de interés que deben articularse a esta reflexión, tales como los temas de la cobertura y la financiación de la educación superior, de la pertinencia de la estructura del sistema actual, de la autonomía, de la equidad y el de la misión de la educación superior en un país tan convulsionado por la violencia, etc., que pueden consolidar nuevas tareas de reflexión y discusión sobre un asunto de fundamental interés para el desarrollo nacional y el logro de la convivencia pacífica.

2. DE LOS CUESTIONARIOS¹⁸⁸

Con el propósito de tener un mayor conocimiento de los desarrollos que, en materia de flexibilidad, han alcanzado las instituciones de educación superior en el país se planteó, como estrategia para recolectar información, la elaboración de dos cuestionarios, los cuales contenían una serie de aspectos susceptibles de ser valorados por las instituciones (*Véase Anexo 3, cuestionarios 1 y 2*). Los cuestionarios se consideraron como herramientas intelectuales primarias, útiles para reflexionar sobre las tendencias básicas, así como sobre las perspectivas de desarrollo, que en materia de flexibilidad presentan las instituciones. Su

¹⁸⁸ Para el desarrollo de esta sección se contó con la colaboración de la profesora Myriam Malagón, quien contribuyó con la realización del análisis estadístico de los cuestionarios.

aplicación no tuvo la pretensión de conocer de manera profunda los desarrollos que sobre la flexibilidad ha alcanzado cada institución, pues, bien sabemos, que éste es un asunto complejo que implica investigar todas las realizaciones posibles de los componentes institucionales básicos, ya se relacionen estos con las estructuras, funciones y procesos, con las estrategias (misión, visión, planes, programas, etc.) o con las valoraciones y expresiones culturales que se asocian a las estructuras, funciones, procesos, políticas y estrategias¹⁸⁹. La aplicación de los cuestionarios tuvo fundamentalmente el interés de convocar a las instituciones de educación superior a manifestar su interés con respecto a la flexibilidad que como tema, si bien ha estado latente en la vida de la educación superior y ha sido objeto de la política internacional, no ha estado presente en el quehacer de las instituciones ni ha afectado de manera profunda la organización curricular, académica o administrativa de éstas.

En los cuestionarios se aborda la flexibilidad como un principio a partir del cual es posible definir estrategias que hagan posible el mejoramiento de la calidad de la formación en las instituciones de educación superior. De hecho, no se aborda en los instrumentos presentados a la comunidad académica, ni el alcance de la flexibilidad ni mucho menos una definición estándar de este principio. La definición o definiciones formaron parte de estudios que, como éste, presenten a todas las instituciones de educación superior nuevas aproximaciones teóricas sobre la flexibilidad como herramienta básica para sus transformaciones. El no plantear una postura unidimensional sobre la flexibilidad fue considerado como parte de la agenda de trabajo, la cual estuvo centrada en el interés de recoger los “puntos de vista” de cada institución sobre funciones y prácticas que en uno u otro sentido, o en uno u otro grado, cada una realiza¹⁹⁰. Por esta razón, los instrumentos empleados –provisionales e indicativos– no pretendían que arrojaran respuestas únicas desde el punto de vista institucional, sino que se perfilaran las tendencias, orientaciones o inclinaciones hacia la flexibilidad por parte de unas u otras instituciones¹⁹¹.

¹⁸⁹ Es importante considerar que si en una institución se piensa evaluar de manera profunda la flexibilidad, sus desarrollos y prospectos no es suficiente valorar un listado de atributos y producir conclusiones a partir de ellos. Es necesario producir un modelo de análisis que permita describir, explicar y analizar la experiencia institucional y tomar en cuenta una cantidad de variables. En este sentido, consideramos que los cuestionarios presentados pueden entenderse como una aproximación inicial a un proceso de reflexión sobre la flexibilidad en las instituciones de educación superior que apenas comienza.

¹⁹⁰ Esto necesariamente se consideró por parte del equipo autor del cuestionario, aunque no se hizo explícito en cada uno de los enunciados susceptibles de valoración.

¹⁹¹ El estudio de la flexibilidad debe considerarse como supuesto básico su contextualización. En este sentido, el contexto institucional, su organización y las prácticas que presupone, no sólo son afectados por el principio

En razón de esta justificación, el cuestionario número uno, titulado “Experiencias de flexibilidad en las instituciones de educación superior” (Anexo 3) no sólo les solicitaba a las instituciones de educación superior elaborar un breve diagnóstico de los desarrollos que éstas tuvieran en materia de flexibilidad, sino que les sugería que describieran las transformaciones básicas orientadas a la flexibilidad que se hubieran producido en ellas, en el marco de sus dimensiones históricas, epistemológicas, sociales y culturales, con especial referencia a los aspectos curriculares, pedagógicos, evaluativos y organizativos¹⁹². Así mismo, presentaba 21 aspectos sobre el accionar institucional, para que fueran valorados en una escala de 1 a 10¹⁹³.

En lo que sigue, intentaremos efectuar un breve análisis de los resultados obtenidos del punto 3 del cuestionario número 1, así como del cuestionario número 2. Este análisis se basa en el número de cuestionarios respondidos por las instituciones convocadas, el cual ascendió a 85¹⁹⁴. En razón de la extensión de las tablas de contingencia elaboradas para el análisis, nos limitaremos en esta sección a presentar los aspectos relevantes de los cuestionarios y a definir las ten-

de flexibilidad sino que, a su vez, actúan selectivamente sobre las formas y grados que la flexibilidad adopta en una institución. En el marco de los cuestionarios, este aspecto significó para las instituciones una gran posibilidad de presentar un breve diagnóstico sobre los desarrollos que tuvieran en materia de flexibilidad. Desafortunadamente, este diagnóstico no fue desarrollado por la mayoría de las instituciones participantes. ¹⁹² La respuesta de las instituciones a los puntos 1 y 2 del cuestionario número 1 fue muy escasa, razón por la cual no fue posible contrastarla con las valoraciones efectuadas en el punto 3 del mismo cuestionario. A esto hay que agregar el hecho de que muy pocas instituciones presentaron información adicional requerida sobre el número de programas y sobre la estructura organizativa de la institución.

¹⁹³ Se usó una escala de intervalo de 1 (menos) a 10 (más) para que las instituciones valoraran 21 aspectos de su quehacer institucional. Estos aspectos fueron considerados generales y, por lo tanto, podían sugerir, en cierto sentido, ambigüedad. A pesar de esto, la intención no era entrar en las especificidades y particularidades de cada aspecto (práctica, función o jerarquía, por ejemplo) sino examinar la tendencia general de la institución para, a partir de ella, convocar a las instituciones de educación superior en la etapa siguiente del Proyecto Estándares (año 2002), a una reflexión concreta y específica sobre la flexibilidad en sus diferentes expresiones. Esta etapa implicará, por supuesto, construir instrumentos más concretos para verificar las tendencias sobre los aspectos diagnosticados, lograr que los diagnósticos de cada institución se realicen sobre parámetros específicos, sistematizar la información que aporten las instituciones sobre sus estructuras académicas y curriculares y, finalmente, definir mecanismos o herramientas metodológicas que nos permitan efectuar un estudio comparado sobre las formas de realización de la flexibilidad en la educación superior en Colombia.

¹⁹⁴ Los resultados fueron analizados de manera general y específica estableciendo discriminaciones porcentuales por tipos de instituciones. Para algunos aspectos se establecieron tablas de contingencia con respecto a algunas variables que serán analizadas en esta sección. Es importante aclarar que no se analizan todas las variables en virtud de que, en algunas de ellas, la información que se presenta aparece como ambigua, poco representativa y, sobre todo, contradictoria con respecto a los resultados generales del ítem y con respecto a alguna información que presenta la institución cuando es posible identificarla.

dencias generales, sin considerar –por falta de información de las instituciones– las implicaciones prácticas de cada una de ellas¹⁹⁵.

El punto 3 del cuestionario número 1 presenta 21 aspectos referidos a prácticas tales como la construcción y validación de teorías y modelos; la comunicación entre programas académicos, entre profesores; el desarrollo de nuevos métodos pedagógicos y nuevos contextos de aprendizaje; la relación entre unidades académicas y la movilidad de los profesores dentro de la institución; la vinculación con sectores sociales y productivos; la organización de los programas por asignaturas y por créditos, y otros¹⁹⁶.

La tabla de contingencia referida a la “construcción y validación de teorías y modelos de flexibilidad” nos muestra que de las 85 instituciones que respondieron, el 45,8% (39 instituciones) casi nunca ha estado comprometida con este proyecto mientras que sólo el 5,9% hace permanente este compromiso.

En relación con el desarrollo de nuevos métodos pedagógicos se observa una tendencia positiva. Esto significa que del total de las instituciones que respondieron el 49,4% casi siempre desarrolla nuevos métodos pedagógicos, mientras que un 15,3% lo hace siempre. Ahora bien, del 15,3% de las instituciones que respondieron que siempre desarrollan nuevos métodos pedagógicos, sólo el 3,5% lo realiza con base en la construcción de teorías y modelos de flexibilidad, y un 11,8% articula la teoría y la práctica en los procesos de formación¹⁹⁷.

Hay, en este sentido, una cierta espontaneidad en el desarrollo de nuevos métodos pedagógicos y una desarticulación entre esta acción y la construcción y validación de teorías y modelos¹⁹⁸. Esta tendencia también se hace manifiesta

¹⁹⁵ Es posible, por ejemplo, encontrar en el recuento estadístico que muchas de las respuestas muestran una orientación hacia la flexibilidad. Sin embargo, habría necesidad de contrastar dichas orientaciones con las particularidades de las instituciones y, sobre todo, con las prácticas específicas que en ellas existen. Esto en razón de la tendencia retórica muy manifiesta en documentos institucionales de las instituciones de educación superior en los cuales éstas se muestran como abiertas, flexibles, prospectivas e innovativas, además de ser epicentros de la formación integral, a pesar de que en la práctica su comportamiento dominante es tradicional, rígido y con muy pocas perspectivas de transformación o innovación o énfasis en la formación integral.

¹⁹⁶ Véase Anexo 3, Cuestionario 1.

¹⁹⁷ Es importante anotar que de las 85 instituciones que respondieron sólo el 11,8% siempre articula la teoría y la práctica en la formación.

¹⁹⁸ Esto puede significar que las instituciones construyen teorías y modelos, pero que no los aplican ni, mucho menos, los validan.

cuando se cruza la “construcción y validación de teorías y modelos de flexibilidad” con el “desarrollo de nuevos contextos de aprendizaje”. Así, del 10,6% de las instituciones que desarrollan nuevos contextos de aprendizaje sólo el 3,5% siempre construye y valida teorías y modelos de flexibilidad. Si bien, alrededor del desarrollo de nuevos contextos de aprendizaje se da una tendencia positiva que supera el 50% de las instituciones, hay un grupo grande de ellas que nunca o casi nunca han desarrollado nuevos escenarios de aprendizaje (25 instituciones) y que nunca o casi nunca han desarrollado nuevos métodos pedagógicos.

Cuando se analiza la disposición al cambio y a la innovación, se encuentra que un alto porcentaje de las instituciones casi siempre o siempre cuenta con esta inclinación (76,5%). De hecho, este interés puede entenderse como una tendencia que no se expresa propiamente en la generación de nuevos contextos de aprendizaje, en el desarrollo de nuevos métodos pedagógicos o en la reorganización de los programas académicos. Así, el 76,5% de las instituciones que respondieron señalan que casi siempre o siempre han tenido disposición al cambio, contrasta con el 90,6% que manifiesta que su organización curricular se basa siempre o casi siempre en asignaturas. Esta misma situación puede observarse con respecto a la “construcción y validación de teorías y modelos de flexibilidad”. Tenemos, como ejemplo, que del 49,4% de las instituciones que respondieron consideran que siempre o casi siempre construyen nuevas teorías y modelos basados en la flexibilidad, sólo el 4,8% no organizan sus programas con base en asignaturas.

Esto significa que no se dan alternativas nuevas de organización curricular y que la asignatura es la forma de organización predominante¹⁹⁹. La tendencia de disposición al cambio también parece estar en entredicho cuando se examina la conformación de grupos interdisciplinarios que presenta una cierta debilidad en las instituciones. Por lo menos, 35 (41,1%) de las 85 de las instituciones que respondieron señalan que nunca o casi nunca han conformado grupos interdisciplinarios. Esta tendencia parece ser un poco más retórica cuando se observa que el 43,6% de las instituciones (37 del total) manifiestan que en ellas nunca o casi nunca hay comunicación entre los profesores. “Comunicación

¹⁹⁹ Sería importante analizar cómo, cuando la unidad organizativa es la asignatura, afecta selectivamente la organización de los profesores, de los estudiantes, del tiempo y del espacio y los tipos de aprendizaje y de evaluación. En este sentido, la asignatura como unidad organizativa del currículo es portadora de una cultura académica específica en la cual las competencias cognitivas y socio-afectivas complejas tienen un desarrollo muy débil.

entre el profesorado” e “interdisciplinariedad” son dos aspectos cruciales que forman parte de los prospectos de las instituciones de educación superior modernas. Sin embargo, podemos observar en su cruce que, a pesar de la tendencia a la comunicación y la interdisciplinariedad, todavía permanece la cultura del aislamiento y de la poca comunicación y poco trabajo articulado entre los profesores.

Si agrupamos algunos de los aspectos por su relativa similitud en cuanto a su tendencia u orientación, podríamos decir que la disposición al cambio se expresa en diferentes prácticas, tales como la construcción y validación de teorías y modelos de flexibilidad, el desarrollo de nuevos métodos pedagógicos, el desarrollo de nuevos contextos de aprendizaje, la conformación de grupos interdisciplinarios, etc. En este sentido, podemos ver la tensión que se da entre los resultados del cruce de estos aspectos, lo cual nos plantea como hipótesis que existe, en algunas de las instituciones respondientes, un cierto interés por la flexibilidad que no se expresa en prácticas concretas relacionadas con los aspectos valorados. Un ejemplo similar lo vemos cuando examinamos la relación entre disposición al cambio y la innovación, y la vinculación con los sectores productivos. Del total de las instituciones de educación superior respondientes se deduce, por lo menos en abstracto, que éstas presentan una amplia disposición al cambio y a la innovación, y que una expresión de este aspecto se manifiesta en prácticas como la vinculación de la formación a los sectores productivos. Pues bien, sólo el 12,9% de las instituciones que respondieron que siempre presentan disposición al cambio tienen, igualmente, vinculación con los sectores productivos, lo cual significaría, probablemente, algún efecto sobre los procesos de formación. De hecho, se podría argumentar que la disposición al cambio y a la innovación no necesariamente puede expresarse en una vinculación con los sectores productivos y que pueden existir otras formas de expresar el cambio y la innovación. Sin embargo, aceptando la coherencia de este argumento, se podría plantear como una visión alternativa, que entre las estrategias organizacionales de las universidades innovadoras se encuentran no sólo los cambios en sus estructuras y culturas, sino también la oferta diversificada de sus servicios y, como consecuencia, una creciente y permanente vinculación con los sectores productivos²⁰⁰.

²⁰⁰ Aquí es importante recordar las experiencias descritas por Burton Clark en su obra mencionada *Creando universidades innovadoras: estrategias organizacionales para la transformación* (Véase, Referencias bibliográficas).

De especial interés resulta el que se observe una desarticulación y falta de interdependencia entre la proyección social y la investigación. Si bien, se muestra una tendencia creciente a vincular la investigación y la proyección social a la formación, tales prácticas parecen realizarse de manera aislada. Esto se observa en el hecho que del total de instituciones que respondieron sólo el 7,1% siempre interrelaciona la investigación y la proyección social a la formación.

Otro aspecto que llama la atención tiene que ver con que las instituciones presentan una fuerte centralización del poder. En el 71,8% (61) del total de las instituciones respondientes se da una tendencia hacia la centralización del poder. Esta tendencia parece coincidir con los obstáculos al cambio. En este último caso, el 69,4% del total de las instituciones respondientes expresan la existencia permanente o casi permanente de obstáculos al cambio. La centralización del poder parece afectar también la movilidad del profesorado dentro de la institución, cuya tendencia a la inmovilidad alcanza un 50,6%.

En síntesis, los diferentes aspectos valorados nos muestran una variedad de tendencias alrededor de la flexibilidad en las instituciones respondientes. En algunos aspectos se marca una tendencia positiva hacia la flexibilidad que representa un cierto compromiso institucional. En otros casos, la tendencia hacia este principio es negativa. Aspectos como la orientación a la centralización del poder, la poca existencia de tecnologías modernas al servicio de la formación y los permanentes obstáculos al cambio tienen consecuencias importantes para la vida de estas instituciones.

Ahora bien, que el cruce de algunos aspectos genere tensiones en su valoración es, en cierta manera, una consecuencia de las posiciones ambiguas que pueden existir alrededor de la flexibilidad en las instituciones de educación superior del país. Este punto de vista necesita, por lo tanto, una confirmación que obliga a perfeccionar y hacer más exhaustivos los instrumentos y las estrategias para acceder a una información mucho más confiable y derivar de ella unas conclusiones más contundentes. Este aspecto, por supuesto, no invalida los resultados obtenidos a partir de las valoraciones de un amplio grupo de instituciones que han mostrado un gran interés y entusiasmo por vincularse a procesos de apertura y flexibilidad y que, de una u otra forma, han contribuido, así sea parcialmente, a la construcción de una percepción inicial sobre los aspectos y problemas que se relacionan con la flexibilidad.

Examinemos ahora el cuestionario número dos. Este cuestionario presenta un conjunto de dimensiones consideradas como usuales para analizar la flexibilidad de los programas académicos de formación profesional. Dichas dimensiones se refieren a:

- Acceso de los estudiantes a la educación superior
- Contenidos de formación
- Formas de aprendizaje
- Lugar donde se desarrolla la formación
- Tiempo en el que se realiza la formación
- Evaluación
- Apoyos a la formación

Para cada dimensión se presentaron cuatro aspectos, entre los cuales la institución participante debía seleccionar aquel que más se ajustara a las características de los programas de la institución. El total de instituciones que respondieron este cuestionario fueron 86. El análisis de las respuestas en las diferentes dimensiones ha permitido construir una especie de perfil institucional relativamente común para las instituciones participantes.

En primer lugar, se observa que el 59,1% de las instituciones participantes manifiestan que la vinculación de los estudiantes se efectúa con base en prerrequisitos precisos de ingreso. Un 17% no dio respuesta a esta dimensión. El mayor porcentaje de instituciones que seleccionan a sus estudiantes con base en prerrequisitos establecidos son las universidades (25 del total participante). A su vez, el porcentaje de las instituciones que poseen prerrequisitos de ingreso amplios sólo llega al 4,7%, mientras que no es posible encontrar instituciones en las cuales la experiencia sustituya a las certificaciones o requisitos formales de ingreso.

En relación con los contenidos de formación, se observa que en un 38,9% de las instituciones respondientes los estudiantes no tienen la posibilidad de seleccionar contenidos y objetivos de aprendizaje. Esto se presenta en mayor proporción en la universidad, que en las instituciones técnico-profesionales o tecnológicas. Esta respuesta no fue dada por el 12,8 de las instituciones. Solamente en el 8,1% de las instituciones, el estudiante tiene varias posibilidades de elección en el programa que va a estudiar.

En lo que hace referencia a las formas de aprendizaje se observa una tendencia del 40,7% al uso de clases presenciales complementadas con actividades opcio-

nales, mientras el 13,9% de las instituciones tiene previamente definida las actividades, métodos y medios de aprendizaje. El porcentaje de instituciones en las cuales el estudiante elige los métodos, medios y actividades que más le convienen para lograr sus propósitos de aprendizaje es el 1,2%.

Un aspecto que llama la atención es el concerniente al lugar donde se realiza la formación. El 47,7% de las instituciones participantes respondieron que la formación se da tanto en la institución como fuera de ella. De este porcentaje, el 23,3% corresponde a las universidades. Este aspecto no fue señalado por el 20,9% de las instituciones. Si asumimos que, en esta dimensión, el mayor grado de flexibilidad hace referencia al lugar que resulte más conveniente al estudiante, de acuerdo con sus posibilidades y necesidades, tenemos que el porcentaje de instituciones que ofrecen esta posibilidad es casi inexistente (1,25%)²⁰¹.

En lo que concierne al tiempo en el cual se realiza la formación, el 55,8% de las instituciones no ofrece ninguna alternativa, pues la formación se da en las fechas de iniciación y finalización establecidas y en los horarios definidos previamente (el 18,6% no presenta respuesta en este aspecto). El porcentaje de instituciones en las cuales el estudiante tiene algunas alternativas de fechas de iniciación y finalización, así se ajuste a horarios definidos, sólo llega al 11,6%. Al parecer, las instituciones no están preparadas para garantizar una formación en la cual el estudiante defina los horarios de formación, así sea dentro de períodos establecidos, ni mucho menos preparadas para garantizar que el estudiante defina la iniciación de sus actividades y los horarios de formación conjuntamente.

Con respecto a la evaluación, el 54,7% de las instituciones manifiesta que ésta se realiza de manera convencional y cuando lo determina el programa. Las instituciones que permiten que el estudiante se someta a las evaluaciones convencionales en las fechas que más se acomoden a sus necesidades es mucho más bajo y representa el 8,2% de las instituciones respondientes. Finalmente, a la autoevaluación se le concede muy poca importancia (2,3%). En este mismo rango se encuentran algunas combinaciones de los aspectos de esa dimensión que son, para efectos de la definición de la flexibilidad, insignificantes. En este

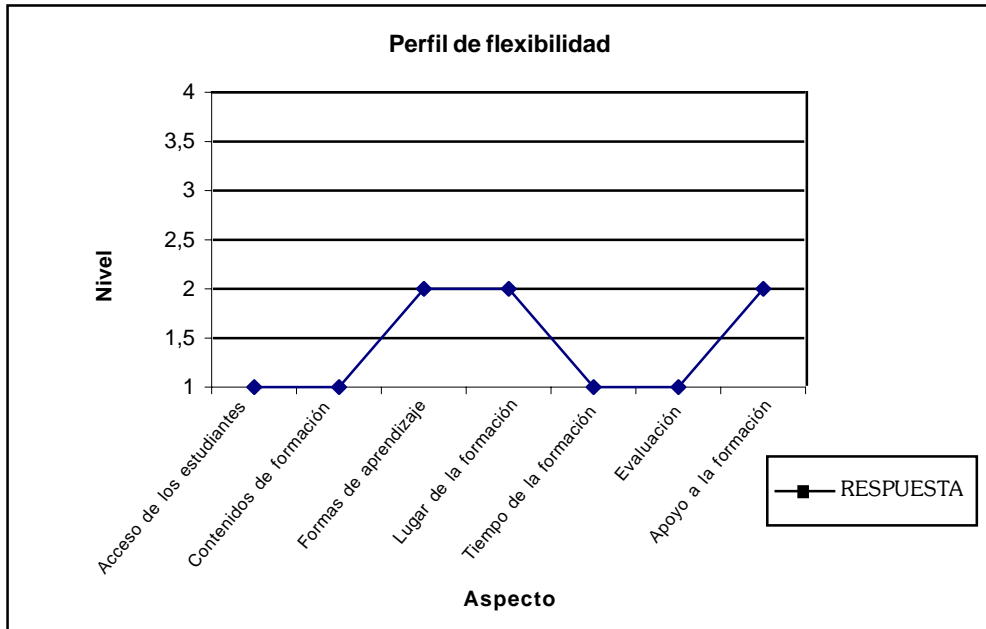
²⁰¹ Es necesario considerar que esta dimensión puede haber generado algunas distorsiones en las respuestas de las instituciones, ya que la formación “fuera de la institución” es susceptible de asociarse con el tiempo independiente del estudiante o con el lugar de su vivienda habitual. Por esto, el resultado requiere de una revisión a lo largo del proceso de socialización. Sin lugar a dudas, generar claridad sobre este aspecto de la dimensión proporcionará más luces alrededor del significado efectivo de la flexibilidad en las instituciones de educación superior.

sentido, parece que existe una inclinación a mantener los sistemas estandarizados de evaluación mientras que poca importancia se le asigna a la auto-evaluación del estudiante y la pluralidad de medios para desarrollar esta práctica.

Finalmente, en relación con los apoyos a la formación, se observa que mayoritariamente el apoyo se da en sesiones presenciales y por otros medios en horarios definidos por la institución (32,5%, equivalente a 28 instituciones). Esta práctica trasciende la asistencia que el estudiante sólo recibe en las clases presenciales y que es realizada por el 10,5% (9) de las instituciones que respondieron. Se puede observar también que en el 14% (12) de las instituciones los estudiantes tienen la posibilidad de realizar consultas en encuentros planificados con el profesor y pueden utilizar diferentes medios (correo electrónico, teléfono, etc.) para comunicarse con los estudiantes en horarios acordados. En último lugar, se encuentra la posibilidad que tiene el estudiante de solicitar apoyo, cuando surja la necesidad, de encuentros presenciales o mediante otras formas de comunicación.

Para establecer el perfil de flexibilidad hemos considerado los porcentajes mayores de los aspectos respondidos en cada una de las dimensiones. El perfil es aproximado y no puede tomarse como una referencia absoluta. Sólo es un indicador de las tendencias en las cuales pueden oscilar las instituciones respondientes entre la rigidez y la flexibilidad.

DIMENSIONES	RESPUESTA	PORCENTAJE (5)
Acceso de los estudiantes	1	59,1
Contenidos de formación	1	38,9
Formas de aprendizaje	2	40,7
Lugar de la formación	2	47,7
Tiempo de la formación	1	55,8
Evaluación	1	54,7
Apoyo a la formación	2	32,5



Es interesante observar que, a pesar de las variaciones en los porcentajes, las respuestas se ubican entre los puntos 1 y 2, sin que haya un desplazamiento amplio hacia los puntos 3 y 4 que son los que, en cierta forma, marcan la tendencia hacia la flexibilidad. La concentración de respuestas alrededor de los puntos 1 y 2 es, en cierto sentido, significativa de una tendencia a la rigidez existente en el proceso de formación²⁰².

En síntesis, este capítulo ha intentado mostrar, a través de un balance que podríamos denominar introductorio, la necesidad de que las Instituciones de Educación Superior del país examinen y reflexionen sobre aquellos aspectos que, de una u otra manera, facilitan o impiden la construcción de instituciones **abiertas, flexibles, innovadoras y prospectivas**. No hemos pretendido introdu-

²⁰² Un ejemplo muy interesante de esta perspectiva lo muestra una universidad que aplicó el cuestionario a su personal directivo. Veamos algunos resultados: a) el acceso a la universidad es con prerequisites precisos; b) ni los contenidos de formación ni los objetivos de logro pueden ser seleccionados por los estudiantes; c) el tiempo en el que se realiza la formación es en el período señalado en el calendario; d) las evaluaciones son convencionales y solo cuando lo determina el programa o el docente. Existe una ligera flexibilidad en: a) formas de aprendizaje: clases y otras actividades; b) lugar de formación: aula y fuera de ella; c) apoyo a la formación: clase y otros medios definidos volitivamente por los docentes. La revisión del cuestionario número 2 puede conducir a establecer con mayor precisión los puntos de vista de las instituciones.

cir juicios sobre el quehacer de las instituciones de educación superior a partir de los procedimientos definidos en el capítulo. Bien sabemos que la información obtenida ha sido parcial y, en cierta manera, asistemática. El balance, como ejercicio, debe ser considerado el punto de partida de investigaciones profundas sobre el quehacer retrospectivo y prospectivo dentro de las instituciones de educación superior y entre ellas y el discurrir de la sociedad actual. Quizás, en forma inductiva, podamos partir de las cotidianidades propias de las instituciones para responder la pregunta por la flexibilidad. He ahí el problema.

Anexo 1

LISTADO DE INSTITUCIONES PARTICIPANTES EN LOS TALLERES

Primera jornada

Universidad de Medellín
Corporación Universitaria de Ciencias Aplicadas y Ambientales –UDCA–
Escuela Colombiana de Ingeniería
Colegio Mayor de Antioquia
Universidad de Los Llanos
Centro de Educación Militar
Corporación Tecnológica Industrial Colombiana
Escuela Militar de Cadetes «General José María Córdoba»
Universidad Católica de Colombia
Universidad Piloto de Colombia
Escuela Colombiana de Rehabilitación
Corporación Unificada Nacional de Educación Superior –CUN–
Corporación Universitaria de Ciencia y Desarrollo.
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Universidad Pedagógica Nacional
Corporación Universitaria de Colombia –IDEAS–
Corporación Universitaria Iberoamericana
Universidad de Pamplona
Escuela de Administración y Negocios –EAN–
Escuela de Ingenieros Militares
Universidad Nacional de Colombia -Sede Medellín-
Universidad de Cundinamarca
Corporación Universal de Investigación y Tecnología –CORUNIVERSITEC–
Escuela de Policía Judicial
Universidad EAFIT
Fundación para la Educación Superior San Mateo
Fundación Universitaria Católica del Norte
Universidad Santo Tomás de Aquino –BOGOTÁ–
Corporación Educativa de Artes
Corporación Universitaria del Meta
Fundación Universitaria del Área Andina
Fundación Tecnológico Politécnico Nacional
Universidad Tecnológica del Chocó

Segunda jornada

Corporación Unificada Nacional -CUN-
Universidad del Valle
Universidad del Magdalena
Corporación Universitaria del Caribe “CECAR”
Universidad de Caldas
Corporación Educativa del Oriente
Politécnico Marco Fidel Suárez
Corporación Tecnológica “Centrosistemas”
Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”
Universidad ICESI
Corporación Universitaria Santa Rosa de Cabal
Corporación Universitaria de la Costa “CUC”
Universidad del Quindío
Pontificia Universidad Bolivariana (Bucaramanga)
Universidad de San Buenaventura
Universidad de Santander –UDES–
Fundación Universidad Autónoma de Colombia –FUAC–
Fundación Instituto Tecnológico “COMFENALCO”
Fundación Universitaria Empresarial Cámara de Bogotá
Fundación Universitaria de San Gil “UNISANGIL”
Universidad de Nariño
Universidad de Cartagena
Corporación de Educación del Norte del Tolima “COREDUACION”
Universidad de la Guajira
Universidad de la Amazonía
Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium
Instituto Universitario Juan de Castellanos
Intenalco Educación Superior
Universidad Libre de Colombia –Seccional Cali–
Universidad Libre de Colombia –Seccional Barranquilla–
Tecnológica de Bolívar
Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario
Universidad El Bosque

Primera jornada

Fundación CIDCA
Universidad UDES
Tecnológico INESPRO
Fundación Universitaria Ciencias de la Salud
CEIPA
Universidad Externado de Colombia
Universidad de Los Andes
ESAP
Fundación de Educación Superior Real de Colombia
Instituto Tecnológico Pascual Bravo
Fundación Universitaria Luis Amigó
Escuela de Logística
Universidad de La Salle
Universidad de Antioquia
Universidad Militar “Nueva Granada”
Universidad La Gran Colombia
Politécnico «Jaime Isaza Cadavid»
Universidad INCCA
Politécnico Grancolombiano
Fundación Universidad Manuela Beltrán
Colegio Mayor de Cundinamarca
INPAHU

Segunda jornada

Unidad Central del Valle del Cauca
Unidades Tecnológicas de Santander
Universidad Autónoma de Bucaramanga
Universidad Católica Popular de Risaralda
Universidad de Manizales
Universidad La Gran Colombia –Seccional Armenia–
Universidad Libre de Colombia –Seccional Pereira–
Universidad Mariana
Universidad Santo Tomas de Aquino –Seccional Bucaramanga–
Universidad Popular del Cesár
Corporación Politécnico Costa Atlántico

Anexo 2

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR - ICFES

TALLER SOBRE FLEXIBILIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Bogotá, D. C., Hemeroteca Nacional Universitaria, 16 de noviembre de 2001

PROPÓSITOS DEL TALLER

- Impulsar la reflexión sobre la noción de flexibilidad que poseen las instituciones de educación superior en Colombia y sobre los métodos y procedimientos para su realización.
- Describir las formas o tipos de flexibilidad más corrientes en las instituciones de educación superior participantes.

PROBLEMA CENTRAL DEL TALLER

Dado que existe la necesidad de producir un marco de referencia a partir del cual se puedan conceptualizar asuntos cruciales para la educación superior en Colombia relacionados con la flexibilidad, este taller tiene por objeto discutir los grados de flexibilidad en las formas organizativas (académicas, curriculares, pedagógicas y administrativas) que tienen las instituciones de educación superior en Colombia.

La discusión y comparación de la forma como las instituciones adoptan la flexibilidad en las dimensiones anotadas (académica, curricular, pedagógica y ad-

ministrativa) pueden contribuir, no sólo a esclarecer los complejos problemas de esta noción, sino también a enfrentar e intentar resolver los problemas de rigidez propios de las instituciones educativas del país.

El taller no pretende que las instituciones presenten una acomodación mecánica a la flexibilidad. Tampoco pretende encontrar expresiones similares de la flexibilidad en todas las instituciones participantes.

Siendo las instituciones de educación superior diferentes en su naturaleza, misión, propósitos en otros aspectos cualitativos y cuantitativos y asumiendo que se ubican en una geografía económica, social y cultural diferente, es necesario considerar que la inscripción, adaptación y adecuación de dichas instituciones a las propuestas que se derivan del principio de flexibilidad pueden implicar transformaciones desiguales.

En este sentido, y con referencia a los diferentes aspectos de la flexibilidad que se abordarán en el taller, se pueden plantear las diferentes dinámicas y expresiones institucionales de la flexibilidad, las cuales pueden diferir en ciertos grados.

CONTENIDOS ESPECÍFICOS DEL TALLER

Una vez organizados los grupos de trabajo se discutirán de manera comparativa la forma como cada una de las instituciones aborda:

- **La flexibilidad académica** (organización y formas de relación de las unidades académicas, nomenclatura organizativa, unidades mayores, unidades menores, etc.).
- **La flexibilidad curricular** (formas de organización del currículo, estructuras curriculares –áreas, asignaturas, componentes, ciclos, núcleos, etc.–).
- **La flexibilidad pedagógica** (formas de relación pedagógica dominantes, organización del aprendizaje, ayudas, contextos, etc.).
- **La flexibilidad administrativa.** Formas de administración y gestión dominantes.
- **Relaciones entre la organización académica y la organización administrativa.** Se puede analizar de manera articulada a la flexibilidad académica.
- **Relación entre la formación y la investigación** (aportes de la formación a la investigación, diferencias entre la formación investigativa y la investigación formativa).

METODOLOGÍA DE TRABAJO

Los participantes se organizarán en grupos de trabajo. En cada grupo se efectuará una comparación de los aspectos académicos, curriculares, pedagógicos y administrativos.

Los grupos elaborarán cuadros comparativos de las formas organizativas que poseen sus instituciones y efectuarán una valoración cualitativa de los grados de flexibilidad existentes en ellas.

NOTA: Es importante que en cada grupo se efectúe la grabación del taller para elaborar a partir de ésta los registros pertinentes.

Anexo 3

CUESTIONARIO N° 1

EXPERIENCIAS DE FLEXIBILIDAD DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

1. Elabore un breve diagnóstico de los desarrollos que tenga su institución en materia de flexibilidad.
2. Qué transformaciones básicas orientadas a la flexibilidad se han producido en su institución, en el marco de sus dimensiones históricas, epistemológicas, sociales y culturales con referencia a:
 - a) lo curricular.
 - b) lo pedagógico.
 - c) lo evaluativo.
 - d) lo organizativo.
3. En una **escala** de 1 (menos) a 10 (más) valore los siguientes aspectos de su institución que intervienen en la formación.

- | | | | | | | | | | | |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|
| 1. Construcción y validación de teorías y modelos de flexibilidad | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) |
| 2. Comunicación entre los programas académicos | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) |
| 3. Comunicación permanente entre los profesores | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) |
| 4. Desarrollo de nuevos métodos pedagógicos | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) |
| 5. Desarrollo de nuevos contextos de aprendizaje | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) |
| 6. Relación entre unidades académicas | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) |
| 7. Vinculación con sectores sociales y productivos | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) |
| 8. Disposición al cambio y a la innovación | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) |
| 9. Centralización del poder | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) |
| 10. Comunicación con directivos | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) |
| 11. Organización de los programas por asignaturas | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) |
| 12. Vinculación de la investigación a la formación | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) |
| 13. Vinculación de la proyección social a la formación | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) |
| 14. Existencia de tecnologías modernas al servicio de la formación | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) |

15. Articulación entre teoría y práctica en la formación	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
16. Vinculación de los estudiantes a la investigación	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
17. Conformación de grupos interdisciplinarios	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
18. Obstáculos al cambio	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
19. Movilidad académica de los profesores dentro de la institución	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
20. Formación por ciclos	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
21. Organización de los programas académicos por créditos académicos	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

INFORMACIÓN QUE DEBEN APORTAR LAS INSTITUCIONES

Las instituciones deberán presentar la siguiente información:

1. Número de programas.
2. Estructura organizativa de la institución (organigrama).

CUESTIONARIO N° 2

FLEXIBILIDAD DE LOS PROGRAMAS ACADÉMICOS DE FORMACIÓN

Estimado colega:

A continuación encontrará un conjunto de dimensiones que pueden considerarse usuales para el análisis de los programas académicos de formación profesional.

Para cada dimensión se presentan cuatro preguntas o ítems, usted debe seleccionar la que más se ajuste a los programas de su institución.

Gracias por su colaboración.

ACCESO DE LOS ESTUDIANTES

1. Prerrequisitos precisos de ingreso (certificaciones formales) ()
2. Prerrequisitos amplios de ingreso (certificaciones equivalentes) ()
3. Experiencia que sustituye la certificación ()
4. Cualquiera que desee formarse en el marco de prerrequisitos muy amplios ()

CONTENIDOS DE FORMACIÓN

1. El estudiante no tiene posibilidades de seleccionar los objetivos y contenidos de aprendizaje. ()
2. El estudiante puede elegir sólo una parte limitada de los objetivos y contenidos. ()
3. El estudiante tiene varias posibilidades de elección en el programa que va a realizar. ()
4. El estudiante selecciona totalmente los objetivos y contenidos. ()

FORMAS DE APRENDIZAJE

1. Clases presenciales en las que se utilizan métodos, medios y actividades definidos. ()
2. Clases presenciales complementadas con actividades opcionales (seminarios, trabajos de grupo, etc.). ()
3. Algunas clases presenciales complementadas con una serie de materiales de autoaprendizaje, actividades prácticas y pasantías. ()
4. El participante elige los métodos, medios y actividades que más le convienen para lograr sus propósitos de aprendizaje. ()

LUGAR DONDE SE DESARROLLO LA FORMACIÓN

1. Únicamente en la institución de formación. ()
2. En la institución y fuera de ella. ()
3. Fuera de la institución (casa, trabajo). ()
4. En donde le resulte al estudiante más conveniente, de acuerdo con sus necesidades y posibilidades. ()

TIEMPO EN EL QUE SE REALIZA LA FORMACIÓN

1. En las fechas de iniciación y finalización establecidas y en los horarios definidos. ()
2. El estudiante tiene algunas alternativas de fechas de iniciación y finalización de la formación pero debe ajustarse a los horarios definidos. ()
3. Cuando el estudiante desee iniciar, eligiendo distintos horarios ()
4. Cuando el estudiante lo considere más conveniente en función de sus actividades intereses y disponibilidad. ()

EVALUACIÓN

1. Evaluaciones convencionales y cuando lo determina el programa ()
2. El estudiante puede someterse a evaluaciones convencionales en las fechas que más se acomodan a sus exigencias. ()
3. El estudiante puede elegir entre una serie de instrumentos de evaluación en las fechas más convenientes. ()
4. El estudiante dispone de medios para autoevaluarse y negocia una fecha de evaluación final con el profesor. ()

APOYOS A LA FORMACIÓN

1. El estudiante sólo recibe apoyo en las clases presenciales. ()
2. El apoyo se da en las sesiones presenciales y por otros medios en horarios definidos por la institución. ()
3. El estudiante puede realizar consultas en encuentros planificados con el profesor y puede utilizar diferentes medios (correo electrónico, teléfono, etc.) para comunicarse con otros estudiantes en horarios acordados. ()
4. El estudiante puede solicitar apoyo, cuando surja la necesidad, de encuentros presenciales o mediante otras formas de comunicación. ()

Apéndice II

ALGUNAS EXPERIENCIAS DE FLEXIBILIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA²⁰³

Si bien, el fomento y desarrollo de la flexibilidad curricular en la educación superior en Colombia se considera como una tarea fundamental para superar la cultura de la rigidez en la formación profesional orientada, en la mayoría de los casos, por currículos enciclopédicos, no todas las instituciones tienen la disposición o presentan las condiciones necesarias para adelantar reformas o innovaciones curriculares que impliquen el desarrollo de una nueva cultura de la formación. Son diversas las razones que impiden emprender transformaciones en los modelos académicos y curriculares. Podemos citar, entre otras, los costos económicos y políticos que implica emprender acciones de tal magnitud; la cultura académica de los profesores que actúa como una fuerza conservadora y resistente a los procesos de cambio institucional y la organización académica cerrada en facultades y departamentos con escasa o ninguna forma de interacción o comunicación **dentro de** y **entre** ellos. A pesar de esto, es importante resaltar el esfuerzo de algunas instituciones que se han planteado la flexibilidad como uno de los propósitos básicos para el redimensionamiento de su misión y la transformación de su cultura.

Las experiencias de las instituciones consultadas se ubican, así sea parcialmente, en el marco del principio de flexibilidad curricular, el cual se ha expresado en algunos desarrollos en los ámbitos organizacional y administrativo. De hecho, se

²⁰³ Se agradece la colaboración y los aportes de la profesora Olga Cecilia Díaz Flórez en el desarrollo de este apéndice, quien adelantó la recolección y sistematización de la información correspondiente a tres de las universidades aquí reseñadas.

observan en las instituciones seleccionadas desarrollos desiguales en las transformaciones promovidas. Tanto la especificidad de la dinámica de las transformaciones como las diferencias encontradas ameritan una mayor profundización y, por qué no, el desarrollo de procesos investigativos que permitan comprender las condiciones –estructurales y relacionales– mediante las cuales es posible configurar la innovación académica, curricular y administrativa hacia modalidades de formación cada vez más flexibles, pertinentes y abiertas al cambio.

En lo que sigue intentaremos describir algunas de las experiencias que se han adelantado y se adelantan en las instituciones seleccionadas²⁰⁴. En cierta manera, en estas instituciones se intenta generar alternativas educativas diferenciadas, diversificar la oferta y vincular la formación a los intereses y necesidades de los estudiantes. De hecho, sus procesos de innovación están todavía lejos de considerarlas instituciones innovadoras.

Independientemente de sus logros²⁰⁵, en las cuatro instituciones consideradas es posible encontrar en sus transformaciones algunos elementos relativamente comunes en materia curricular y académica, que intentan producir mayores articulaciones en la búsqueda de la interdisciplinariedad en las prácticas de formación e investigación. Así mismo, es manifiesto el interés de generar una organización más flexible, comprometiendo al personal académico en una cultura de trabajo participativa que incremente los vínculos intrainstitucionales y promueva mayores relaciones con el entorno.

No es nuestro propósito presentar estas experiencias como ejemplos paradigmáticos, ni comparar sus desarrollos. Sólo nos anima el interés de mostrar cómo el principio de flexibilidad puede conducir a generar cambios en las estructuras organizativas de una institución y en la cultura de sus comunidades académicas. En este sentido, las experiencias aquí presentadas, y todas aquellas que podamos conocer en adelante, tienen como propósito básico incentivar la reflexión sobre las posibilidades que tienen las instituciones de educación superior en Colombia de adelantar procesos de apertura y flexibilización en los diferentes aspectos de su vida institucional, independientemente de los modelos que se adopten.

204 Los análisis aquí presentados fueron objeto de confrontación con los directivos participantes en las entrevistas, con el objeto de realizar los respectivos ajustes que cada institución considerara necesarios.

205 Estos logros deben ser objeto de investigaciones y estudios comparativos que den cuenta de los alcances de sus realizaciones y del impacto producido en la formación, la investigación y la proyección social.

1. UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA²⁰⁶

Entre los principios que en la actualidad regulan la Universidad, y que se expresan en el *Plan Global de Desarrollo* (1999-2003), se encuentra el de flexibilidad. Ésta se define como la “capacidad de adaptación y adecuación a las transformaciones y cambios de la Sociedad y el Estado, en el contexto nacional e internacional. En este sentido, el Plan constituye una guía que orienta las acciones y decisiones institucionales” (1999: 60).

En la Universidad Nacional, la flexibilidad tiene sus antecedentes en las políticas y acciones que se plantearon desde la década de los años ochenta y noventa alrededor, de manera específica, de la transformación de los procesos curriculares. Así, mediante el Acuerdo 14, Acta 6 de 1990, fueron aprobados los criterios generales para la organización de los programas curriculares de pregrado; señalándose que “es necesario flexibilizar los planes de estudio para:

- a. Promover la formación integral del estudiante en un marco pluralista
- b. Aumentar su autonomía y compromiso en la configuración de su proceso de formación
- c. Ofrecer posibilidades de estudio en áreas de prioridad nacional y regional,
y
- d. Promover y aprovechar la coincidencia de intereses y potencialidades de profesores y estudiantes”.

²⁰⁶ El contenido de esta sección tiene su fuente en los siguientes documentos:

- Plan Global de Desarrollo, 1999–2003. Un compromiso académico y social con la nación colombiana. Santa Fe de Bogotá, 1999.
- Estadísticas e indicadores de la Universidad Nacional de Colombia, Revista de la Oficina Nacional de Planeación N° 4, 2000.
- Acuerdo 14, Acta 6 de 1990, por el cual se aprueban criterios generales para la organización de los programas curriculares de pregrado en la Universidad Nacional.
- Acuerdo 010, Acta 24 de 2000, por el cual se desarrollan disposiciones del Estatuto General de la Universidad relacionadas con la organización de las Facultades y se dictan otras disposiciones.
- Acuerdo 002, Acta 3 de 2000, por el cual se desarrollan disposiciones del Estatuto General de la Universidad relacionadas con la organización de las Sedes.
- Acuerdo 011, Acta 26 de 2000, por el cual se crea un estímulo para promover la participación de los docentes en los programas de las Sedes diferentes a aquellas a las cuales pertenecen.
- Acuerdo 013, Acta 26 de 2000, por el cual se crea y reglamenta el programa de becas para auxiliares de docencia.
- Acuerdo 004, Acta 8 de 2001, por el cual se reglamenta la función de extensión en la Universidad Nacional de Colombia.
- Acuerdo 013, Acta 013 de 2001, por el cual se definen los criterios para la composición, organización y funcionamiento de los Claustros y Colegiaturas universitarios y se dispone su primera convocatoria. También tiene su fuente en entrevistas realizadas con el Jefe Oficina de Planeación Nacional y con el Director Nacional de Programas Curriculares.

Esta política se expresó en la exigencia de que los planes de estudio de los programas académicos contaran con un núcleo profesional o disciplinario –organizado con base en lo estrictamente indispensable para la formación profesional o disciplinaria– y con un componente flexible. El componente flexible comprende:

Líneas de profundización. Conjuntos de asignaturas que –sin implicar especialización– promuevan la apropiación y aplicación de los conocimientos en un área específica, con miras a favorecer la transferencia de esa experiencia a otros campos.

Cursos de contextualización. Abiertos a los estudiantes de todas las carreras y orientados a la ubicación de la experiencia personal y universitaria en un contexto histórico, socioeconómico, político, cultural, técnico o científico.

Cursos electivos. Libremente escogidos por el estudiante.

El parámetro establecido para los programas de pregrado se estructuró en términos de unos mínimos y unos máximos, así:

	Mínimo	Máximo
Núcleo	55%	75%
Componente flexible total Incluye: Línea de profundización Componente de “apertura” (porcentajes en horas presenciales programadas)	25% 15% 10%	45%

Fuente: Acuerdo 14, Acta 6 de 1990.

Así mismo, se impulsó la introducción de pedagogías intensivas orientadas a estimular mayores posibilidades de trabajo académico autónomo del estudiante gracias a la disminución del número de asignaturas, la reducción de la intensidad horaria de la docencia presencial y, consecuentemente, la reorientación del trabajo del profesor hacia la investigación y la proyección social.

También se promovió un proceso de flexibilización del trabajo de grado, favoreciendo opciones diversificadas²⁰⁷ Esto en razón de la permanencia prolongada

²⁰⁷ Acuerdo 31, Acta 8 de 1992, por el cual se dictan disposiciones generales relacionadas con los requisitos de grado –trabajo de grado– en los programas académicos de pregrado.

de los estudiantes en la universidad al no concluir el trabajo final, debido a los altos niveles de exigencia y a la rigidez académica de esta modalidad. En la actualidad funcionan diversas opciones de grado que alternan con la monografía convencional, tales como pasantías, prácticas industriales, participación en proyectos de investigación, en cursos de una maestría, etc.

Con la promulgación del *Plan Global de Desarrollo* también se han impulsado estrategias, por medio de programas y subprogramas, que se orientan fundamentalmente a desarrollar los principios y objetivos de la política institucional. Algunos de ellos se han traducido en acuerdos promulgados por el Consejo Superior Universitario. Los programas que están más directamente relacionados con las políticas de flexibilidad en los ámbitos curricular y académico serían los siguientes:

En el ámbito curricular:

- Promoción de campos de acción institucional, considerados como los ejes temáticos en los cuales diferentes disciplinas confluyen con el propósito de abordar problemas nacionales de alto grado de complejidad. Su orientación es “fomentar lo inter y transdisciplinario y estimular la creación de redes académicas institucionales que permitan atender problemas nacionales y responsabilidades de carácter fundamental para la Universidad” (Plan Global de Desarrollo, 1999:75).
- Generación de programas estratégicos (PRES). Estos se formulan desde un campo de acción institucional, se centran en un problema nacional o en una responsabilidad institucional fundamental, buscan el beneficio social y la contribución al desarrollo del país, se soportan en la existencia de una tradición de trabajo en las disciplinas que confluyen en el campo de acción o en áreas académicas consideradas semillas de cambio o vectores de especialización. Expresan una política académica integral (formación, investigación y proyección social) y promueven la cooperación entre sedes y facultades (Ibíd.: 75-76).

Estas políticas, en particular, obedecen a los diagnósticos elaborados sobre la investigación, en los cuales se destaca que “si bien en la Universidad Nacional se crearon los Programas Universitarios de Investigación (PUI) y que algunos se han desarrollado con éxito, han faltado los incentivos necesarios que propicien la existencia de diferentes escuelas de pensamiento.

También se percibe la ausencia de un debate más amplio y continuo alrededor de los problemas del conocimiento, que potencie una relación estrecha con otras comunidades académicas en el ámbito nacional” (Ibíd.: 48).

- Vinculación de los estudiantes a los programas estratégicos, con el propósito de favorecer dos modalidades de participación académica en temáticas transversales o grandes campos altamente interdisciplinarios: docentes en formación e investigadores en formación en los semilleros o grupos de investigación. Parte de esta política se desarrolla con apoyo en el Acuerdo 013, Acta 26 de 2000 por el cual se crea y reglamenta el programa de becas para auxiliares de docencia.

En el ámbito organizativo:

- Promulgación del Acuerdo 010, Acta 24 de 2000, por el cual se reglamentan disposiciones del Estatuto General de la Universidad. A partir de este acuerdo se pretende generar un proceso de reestructuración que defina una organización académico-administrativa básica común de las facultades y sedes. Esta adecuación implica que, por un lado, los Departamentos, Escuelas y Conservatorios son quienes administran los programas curriculares de pregrado y posgrado de un campo específico de un área determinada del conocimiento, disciplinaria o profesional; y, por otro, que los miembros del personal académico que pertenecen a cada Facultad se adscribirán por decisión del Consejo de Facultad a un Departamento, Escuela o Conservatorio o a las unidades que excepcionalmente se organicen. Además, los miembros del personal académico, sin perder su adscripción, podrán adicionalmente ser vinculados, por decisión del mismo Consejo, a otra u otras Unidades (Centros e Institutos); o a las Unidades que excepcionalmente se organicen para la administración de programas de posgrado. Igualmente, en casos excepcionales, el Consejo Superior Universitario podrá aprobar la organización de Departamentos que no administren programas curriculares y cuyos profesores adscritos desarrollen actividades de docencia, investigación y extensión en un campo o área del conocimiento especializados, que sean transversales o concurren a varios programas curriculares. El espíritu de la reorganización de las Facultades es propiciar el flujo de los académicos mediante afiliaciones matriciales a diversas modalidades de acción misional en la misma o en otra Facultad a la que pertenece el profesor.

- Creación de un estímulo para promover la participación de los profesores en los programas de las sedes diferentes a aquellas a las cuales pertenecen (Acuerdo 11, Acta 26 de 2000). Esto implica la movilidad de los profesores en las diferentes sedes regionales, particularmente en las sedes de Arauca, San Andrés y Leticia; y el fomento de la rotación de la demanda de diversos programas en función de las necesidades que se generen en el contexto regional.
- Transformación de la función de extensión de la Universidad, por medio del Acuerdo 004, Acta 08 del 21 de mayo de 2001. Esto supone superar la fragmentación, desarticulación y ausencia de un marco o política que dé unidad de sentido a esta función, pues esta acción se ha asumido como un conjunto de actividades sin proyectos y programas claros. Este Acuerdo formula, entonces, una política institucional que se orienta a favorecer formas organizativas y soportes académicos que den continuidad y visibilidad a la acción universitaria de extensión dentro y fuera de la Universidad y, por consiguiente, promuevan la articulación de ésta con la formación y la investigación.

1.1. Balance general de las políticas de flexibilidad

En la actualidad, la flexibilidad en la Universidad Nacional se expresa en función de tres nociones que se materializan en prácticas particulares: *la apertura*, o también llamada *electividad*, implica que todo estudiante debe tomar tres asignaturas del componente nuclear de otra carrera, incluso puede ser de otra facultad, lo que supone que el estudiante conozca a fondo parte del componente nuclear de otra carrera; *la profundización*, por medio de la cual el estudiante tiene diversas opciones, no para volverse especialista, pero sí para ampliar e intensificar en algunos aspectos dentro de su mismo campo disciplinar o profesional de formación. Dentro de las líneas de profundización ofrecidas, el estudiante escoge tres asignaturas que están vinculadas con los postgrados –maestrías y doctorados–, de manera tal que la producción investigativa que se genere en ellos sea la fuente y el soporte de cada línea. Finalmente, *el contexto*, que supone que cada estudiante escoge, dentro de un amplio y variado menú, tres asignaturas de las ofrecidas por las diferentes facultades, las cuales suelen ser de su interés. En ocasiones, éstas son cátedras de carácter público, algunas de las cuales tienen no sólo trascendencia interna sino también externa, como ocurre, por ejemplo, con la Cátedra Manuel Ancízar. La orientación general de estas cátedras se centra en la formación de ciudadanos.

Un estudio reciente²⁰⁸, en términos de indicadores cuantitativos, muestra logros, en algunos casos significativos, sobre estas transformaciones. Así, el análisis de los componentes de los planes de estudio de los programas académicos de pregrado muestra que el número de asignaturas del componente flexible (contexto, electivas, profundización y trabajo de grado) oscila entre un mínimo de 3 (7%) y un máximo de 22 (61%) y el promedio aproximado es de 11 asignaturas, esto es, el 31%.

Las facultades y programas que muestran los más altos índices en su componente flexible son: Ciencias Económicas (Administración de Empresas (40%), Contaduría Pública (41%) y Economía (49%). Dentro de la Facultad de Ciencias Humanas, el programa de Lingüística con un 61% y el de Psicología con un 43%. Se destacan igualmente los programas de Artes plásticas, con un 31% y las Ingenierías de Sistemas y Eléctrica, ambas con un 27%. Entre los programas que menor grado de flexibilidad presentan, se encuentran Filología e Idiomas (7%), Antropología (11%) y Geología (16%).

Un breve balance global de las acciones impulsadas sobre la política de flexibilidad permite destacar las siguientes realizaciones:

- El trabajo inter y multidisciplinario de profesores y estudiantes, el cual se ha visto favorecido en los dos últimos años, a partir de las convocatorias a grupos de investigación alrededor de los campos de acción institucional. Se ha logrado el desarrollo de 1.500 proyectos de investigación y de 290 proyectos de inversión, a los cuales están vinculados aproximadamente 1.400 profesores de forma permanente. La condición de estas convocatorias implica que las propuestas tengan un carácter eminentemente interdisciplinario. A estos proyectos de investigación también se han vinculado estudiantes de pregrado y de posgrado.
- La generación y consolidación de los centros, orientados a la extensión, y de los institutos, considerados como el espacio más desarrollado para la investigación. En la actualidad se cuenta con 30 centros e institutos aproximadamente, muchos de ellos vinculados a redes nacionales e internacionales.

²⁰⁸ Estadísticas e indicadores de la Universidad Nacional de Colombia, 2000.

- La reorganización académica y administrativa, que implica que una misma escuela o departamento administre la secuencia completa de los diferentes niveles (pregrado y posgrados) y que los profesores no tengan una vinculación exclusiva a ninguno de estos niveles. Así mismo, el hecho de que las líneas de profundización se desarrollan desde las maestrías ha favorecido la rotación de los profesores y evitado las discriminaciones y los privilegios. También implica una mayor interacción entre profesores y entre estos y los estudiantes de diferentes niveles.
- La intensificación y consolidación de oportunidades, actividades y escenarios no sólo en el medio universitario sino también en el ámbito externo. Entre ellos se destacan el proceso de formación en deportes, que cuenta con unos 11.000 deportistas regulares de una población de 27.000; la recepción de ofertas de educación continuada, a las cuales se vinculan al año unos 15.000 estudiantes y, también, muchos profesores; la variada e intensa vida cultural y artística; la difusión por intermedio de la emisora de actividades y realizaciones de la Universidad; el desarrollo de una red nacional de bibliotecas que conecta a la comunidad académica con todas las bibliotecas del país.
- La estrategia complementaria a la formación de ofrecer por medio de la red, de manera gratuita, 50 asignaturas o cursos completos. Así mismo, el diseño de un amplio número de cursos que forman parte de programas completos de especialización y que cuentan con su respectiva autoevaluación. El desarrollo de estos cursos no implica obtener la certificación. Esta estrategia intenta romper con la presencialidad y la rigidez de horarios, busca impulsar una política de democratización de los conocimientos que reduzca la tendencia a su privatización y es un importante medio de apoyo a los profesores de educación básica y media de la región, quienes difícilmente acceden a la universidad.
- La estrategia de comunicación de la Universidad por medios masivos que ha permitido llegar a una parte de la población a la que regularmente la Universidad no le llegaba. Entre ellos se encuentran: el periódico del cual circulan 250 mil ejemplares mensuales; la emisora que cuenta con una alta sintonía en Bogotá; la programadora de televisión que tiene 150 horas al año en horario triple A, con algunos programas que tienen acogida internacional.

- La vinculación de profesores provenientes de otras universidades y de otros países que ha impactado favorablemente a la Universidad, pues ha permitido involucrar otras visiones, otros ritmos, otros perfiles y otras culturas.
- El amplio impulso a la informática que ha permitido lograr una alta participación de docentes y estudiantes. Para esto se dispone de un buen número de equipos en red y de cuentas de internet institucionales, lo cual ha generado no sólo una intensificación del uso de la información sino que, en algunos casos, ha afectado las características de la acción docente.
- La modernización administrativa, financiera y de gestión, que ha permitido realizar cambios estructurales e impulsar la política de un sistema eficiente. Esto ha significado transformaciones importantes en las acciones de manejo de personal, en la reestructuración de funciones y en la adecuación de la institución en campos estratégicos emergentes como la informática y la telemática.

En relación con las limitaciones u obstáculos, o con dinámicas aún pendientes por afianzar o promover, es posible identificar las siguientes:

- La escasa difusión en la sociedad de los resultados de las investigaciones y de las innovaciones derivadas de ellas. De igual manera, la escasa participación, aun, de los estudiantes en las acciones investigativas. La investigación es, todavía, un asunto de vinculación de pequeños grupos privilegiados.
- El poco desarrollo de una cultura de gestión de recursos externos alternos y la escasa relación de la Universidad con el sector privado.
- La lentitud del proceso de reorganización administrativa y académica, en relación con equivalencias, sistema de créditos, homologaciones y estandarizaciones curriculares que permita el flujo de los estudiantes entre las diferentes sedes de la Universidad. La dinámica de este proceso se ha visto limitada por el excesivo manejo autónomo de las sedes que ha generado diferencias sustanciales en la formación ofrecida en una misma profesión o disciplina. De manera semejante, para el caso de los posgrados, se pretende favorecer la flexibilidad en términos de opciones de escogencia de los estudiantes, pues en la actualidad la oferta es muy rígida.
- La elevada variedad en la oferta curricular que en ocasiones resulta muy costosa debido a la poca demanda de cupos para ciertos cursos. Pese a la

importancia que se le asigna a la flexibilidad curricular y a la formación integral e interdisciplinaria que ésta aporta, las exigencias de ciertos indicadores de eficiencia o eficacia entran en tensión con la política de una oferta flexible.

- El bajo grado de desarrollo de la flexibilidad pedagógica y evaluativa, atribuida a una tradición académica de rigidez. Es aquí donde se podría decir que la Universidad es más conservadora. Esto hace que muchas de las transformaciones impulsadas desde la dirección resulten de difícil implementación en los otros niveles; que sus procesos sean muy lentos y que se requiera mucha concertación.

A manera de conclusión presentamos la posición del Rector, expuesta en la presentación del Plan Global de Desarrollo (1999: III). Ésta resume, en buena medida, las características de la transición y las tensiones que enfrenta en la actualidad esta institución:

“[Se espera que este plan contribuya a] superar la visión miope de los problemas de la Universidad, que olvida las limitaciones procedentes de nuestro entorno; a vencer la dificultad para adoptar y asumir definiciones, más allá de los intereses particulares, no pocas veces mezquinos o en muchas ocasiones determinados por actitudes altivas o de excesivo aprecio por lo que individualmente hemos llegado a ser o a representar; a reconocer que tenemos que integrarnos sin crear espacios disociadores o refugios burocráticos; y a desprendernos de nuestras querencias profesionales o disciplinarias para abrimos al trabajo inter o transdisciplinario como lo exigen los nuevos tiempos. En el contexto de los propósitos del Plan, debemos despojarnos del aislamiento feudal; tener la audacia de asumir una gestión universitaria a tono con las inflexiones de la contemporaneidad, que deje a un lado trámites, vericuetos, subterfugios, celos de autoridad, pretensiones de poder y aires de suficiencia autoritaria; restablecer las condiciones amables en el ambiente universitario y lograr que renazca renovada la expresión crítica, en campus universitarios que recojan y abriguen a la sociedad y dialoguen con ella, haciéndola partícipe de la cultura”.

2. UNIVERSIDAD DE LOS ANDES²⁰⁹

En la Universidad de los Andes, la flexibilidad se hace manifiesta tanto en el Proyecto Educativo Institucional, PEI, (2000), como en el Programa de Desa-

²⁰⁹ Los contenidos de esta sección tienen su fuente en documentos institucionales de la Universidad, tales como el Programa de Desarrollo Integral. Rectoría. 2000-2005; el Proyecto Educativo Institucional – PEI.

rollo Integral (2000-2005), en el cual se señala que la institución “propicia el ambiente interdisciplinario flexible esencial para la integración de las artes, las ciencias, la tecnología y las humanidades, estimulando la formación integral”. Esta política se articula a los tres principales objetivos de formación que rigen la institución: la autonomía, la responsabilidad y la amplitud de pensamiento, así como a los objetivos institucionales que buscan “reforzar la colaboración entre facultades, departamentos y centros de investigación a través de la creación de programas y actividades que crucen las barreras disciplinarias tradicionales”.

La realización de estos propósitos se centra fundamentalmente en la flexibilidad curricular, la cual se traduce en la libertad que el estudiante tiene de planear y elegir sus cursos para cada semestre dentro de una amplia gama de posibilidades. Esto es posible en razón a que el plan de estudios de cada programa académico tiene alrededor de un 30% de materias electivas. La electividad no es fija sino que funciona dentro de ciclos, grupos o familias de asignaturas.

En consecuencia, con el sistema de créditos, el plan de estudios se desarrolla por cursos o asignaturas y no por semestres o años de estudio. Esto le permite al estudiante organizar su propio plan con base en lo que la Universidad ofrece y a partir de sus intereses particulares.

La electividad involucra los cursos de formación integral, los cuales están agrupados en tres grandes áreas del conocimiento: ciencia y tecnología; artes y humanidades, y ciencias sociales.

La justificación que se da a esta orientación es que “ayuda a enriquecer los procesos de socialización de los estudiantes a partir de la toma de conciencia de su propia identidad, donde la reflexión histórico-cultural, técnica y humanística, científica y social, les permita comprender la realidad contemporánea en general y la colombiana en particular y asumirse como capaces de transformar su entorno natural” (Catálogo, 2000: 21).

Este tipo de organización curricular ha conducido a favorecer otras alternativas o modalidades de formación, que se describen a continuación:

Vicerrectoría Académica; el Catálogo del Año 2000; el Boletín Estadísticas del año 2000, de la Dirección de Planeación y Evaluación. Santa Fe de Bogotá, junio de 2001, y en la entrevista con el Vicerrector Académico de la Universidad y con la secretaria del Departamento de Derecho.

- *El doble programa:* consiste en que un estudiante, sin costo adicional, puede adelantar de manera simultánea una segunda carrera o programa académico. El único requisito es que el estudiante tenga un promedio mínimo de 3,25.
- *Transferencias internas:* consiste en que un estudiante puede trasladarse de una carrera a otra (con excepción del programa de música) si cumple con el requisito del promedio mínimo. Para esta transferencia se da prelación a los estudiantes antiguos.
- *Programa conjunto coterminal:* éste consiste en que un estudiante, antes de concluir su pregrado, puede iniciar su maestría, de tal manera que tenga la posibilidad de concluir sus estudios de pregrado y posgrado en un período de seis años. Los requisitos para acceder a este programa son: contar con la disponibilidad de cupo del departamento respectivo, haber aprobado el 80% de los créditos del programa, solicitar la admisión y tener un promedio ponderado de 3.75.
- *Plan complementario:* semejante al plan coterminal, permite que un estudiante de último semestre puede iniciar un programa de especialización y cursar simultáneamente hasta dos módulos del programa de posgrado y las materias finales de su pregrado y tesis. Este plan lo ofrecen tres Facultades (Ciencias Sociales, Derecho y Economía) y el Centro Interdisciplinario de Estudios Regionales –CIDER–.
- *Opciones:* este mecanismo conduce a que el estudiante, en adición al desarrollo de su carrera, puede escoger una opción adicional en otra área del conocimiento; para ello toma una serie de cursos –entre 15 y 18 créditos– de otra disciplina, diseñados como complemento a su formación. En la actualidad funcionan 35 opciones, cada una con su propia organización. Quien es aceptado en una opción obtiene un certificado de los estudios realizados.
- *Estudios dirigidos:* es un programa de dos años que le permite al estudiante explorar diversidad de alternativas académicas antes de tomar una decisión sobre el programa que finalmente desea estudiar. El estudiante puede tomar cursos de diferentes programas e incluso de otras facultades. Esta alternativa se maneja cuando el estudiante aún no ha podido aclarar el tipo de profesión o disciplina que desea cursar y quiere hacer esa búsqueda

dentro de la universidad. Se espera que en este lapso de tiempo logre realizar esta elección.

Muchas de estas alternativas se ven favorecidas por el tipo de calendario académico que funciona en la Universidad, pues se cuenta con dos semestres y medio anuales, distribuidos en tres períodos de estudio: un primer semestre con quince semanas de clase (enero a mayo); un período intensivo de ocho semanas, llamado intersemestral o de vacaciones (junio y julio) y un segundo semestre, también de quince semanas, entre agosto y diciembre.

A esto se suma el sistema de créditos que funciona en la Universidad. Este sistema tiene que ver con la ponderación que se asigna a cada curso, la cual depende del grado de exigencia, esfuerzo y tiempo de dedicación que se le atribuye. Actualmente, un crédito equivale a una hora presencial a la semana por dos horas de trabajo personal. El número total de créditos de una carrera oscila entre 130 y 170 y este valor establece la duración del programa, no en tiempo, sino en créditos. La flexibilidad curricular ha permitido establecer unos límites en el número de créditos por semestre. Actualmente se maneja un mínimo de 12 y un máximo de 19. Esto significa que la presencialidad no va más allá de 19 horas a la semana. Esta baja presencialidad facilita que el estudiante disponga de mucho tiempo independiente para el estudio y profundización de lo aprendido. En casos excepcionales se acepta alterar estos límites, en unos casos, por desempeños sobresalientes y, en otros, por dificultades económicas que impiden que el estudiante pueda pagar la matrícula completa. El sistema de créditos también afecta el promedio por semestre, pues éste se calcula igualmente con base en la ponderación establecida.

2.1. Balance general de las políticas de flexibilidad

Para la Universidad de los Andes, la articulación entre electividad e interdisciplinariedad²¹⁰ configura el desarrollo de la política de flexibilidad. En términos globales, en estas dos orientaciones, el porcentaje promedio de todos los planes de estudio de los programas académicos de la Universidad es de un 60% de formación obligatoria dentro de la disciplina escogida y de un 40% de asignaturas electivas de otras disciplinas diferentes a aquella inicialmente seleccionada por el estudiante.

²¹⁰ Esta interdisciplinariedad es entendida como el abordaje de otras disciplinas diferentes a la que se ha escogido; esto se traduce en tomar asignaturas de otros campos disciplinares.

La tendencia hacia la interdisciplinariedad ha sido parte de la tradición institucional de la Universidad de los Andes, desde su creación. En la actualidad, la preocupación se ha centrado en mantener esta orientación. Es claro que los desarrollos en términos de afianzamiento de estas orientaciones son diferenciales dependiendo de la tradición que caracterice a las facultades y programas. Así, en algunos programas existe la tendencia hacia una baja interdisciplinariedad. Por ejemplo, en los programas de Derecho y de Psicología estos porcentajes son del 80% obligatorio dentro de la misma disciplina y sólo el 20% electivo en otras. En otros programas, la tendencia es contraria, tal como ocurre en Ciencias Sociales y en Ciencias Naturales, específicamente en programas como los de Física, Matemáticas y Antropología que tienen aproximadamente un 50% obligatorio de la disciplina y un 50% electivo de otra disciplina. Programas como Ingeniería se ubican dentro de la tendencia promedio de 60% obligatorio y 40% electivo. Otros programas como Economía, Derecho y Arquitectura tienen un bajo porcentaje de electividad (70% obligatorio y 30% electivo). La expectativa de la Universidad a mediano plazo es lograr una tendencia generalizada en los planes de estudios de los programas académicos de 50% obligatorio y 50% electivo.

A partir del desarrollo de las políticas de flexibilidad, se han evidenciado logros y realizaciones importantes relacionados con:

- El ejercicio de la autonomía del estudiante, pues éste es quien decide la ruta de su formación profesional, el ritmo de su aprendizaje y el tipo de ordenamiento o secuencia que quiere privilegiar, por supuesto, dentro de los límites y requisitos definidos por la institución. Esta dinámica implica identificar los diferentes ciclos, las posibilidades de intensificación de los recorridos y las opciones que la institución ofrece al estudiante, en particular, en lo referente a dobles perfiles cuando éste decide cursar simultáneamente dos programas.
- La fusión o interrelación de perfiles profesionales que ofrecen ventajas competitivas (que se extienden a los egresados) a quienes optan no solamente por el ingreso al mundo laboral, sino también a quienes desean continuar estudios avanzados. En este sentido, se favorece cierto grado de diversificación y se potencia e intensifica el trabajo interdisciplinario de quienes egresan de estas modalidades. Entre las fusiones de programas que más comúnmente se seleccionan para articular sus perfiles se encuentran la de

Ingeniería con cualquiera de las ciencias (Matemáticas o Física); Ingeniería y Economía; Economía y Matemáticas o Economía e Ingeniería Industrial. En el caso de las ciencias sociales, éstas se suelen combinar con Historia, especialmente en los programas de Antropología, Ciencia Política y Economía.

- El desarrollo de una variada gama de alternativas curriculares que ha ampliado los grados de flexibilidad en la institución. Así, para lograr los dobles programas es imprescindible contar con una electividad muy alta que implique que cursar dos carreras no duplica el tiempo de formación, y que sólo lo aumenta entre uno y dos años.
- La movilidad por medio de una diversidad de contextos académicos que hace que los estudiantes se relacionen con distintos profesionales y fortalezcan, de esta manera, su formación interdisciplinaria. Dado que la interdisciplinariedad se considera imprescindible frente a las nuevas demandas que se generan en el mundo laboral, se busca que el estudiante, desde su formación inicial, pueda reconocer la diversidad de opciones presentes en un campo profesional y generar una actitud multifacética frente a la proyección de su desempeño laboral.
- Las transferencias que, como alternativa, se han constituido en una valiosa herramienta de reubicación del estudiante, en función de una clarificación de sus expectativas e intereses de formación. Esta alternativa intenta resolver la situación problemática que enfrentan muchos jóvenes en la elección de su carrera profesional.
- Los estudios dirigidos, a los cuales se vinculan aproximadamente veinte estudiantes por semestre. El ingreso a los estudios dirigidos exige un puntaje superior al promedio del exigido en la Universidad. Su valor radica en que le ofrece al estudiante la posibilidad de contextualización y de elección argumentada de su carrera profesional. La dificultad de esta estrategia está en el requerimiento económico que representa cursar una carrera en un mayor tiempo del previsto.
- La modalidad de las opciones en la actualidad cuenta con treinta y cinco alternativas distintas. Las opciones, si se ordenan en conjuntos de asignaturas, proporcionan una profundización disciplinaria que se certifica con un diploma.

- La convalidación, mediante el sistema de créditos, de estudios cursados en universidades extranjeras y la distribución de los calendarios académicos que permite un intercambio ágil con ellas. Esto se ve favorecido igualmente por los convenios de intercambio de profesores y estudiantes, así como de cooperación en investigación y docencia con 55 universidades e instituciones de educación superior de 12 países del mundo.
- La descentralización administrativa que se considera una parte importante de la política de flexibilidad que se ha impulsado en la institución. Ésta genera un alto nivel de autonomía e independencia académica y administrativa para las facultades, que se expresa en asuntos como la formulación de nuevos programas u otras iniciativas académicas; la determinación de los currículos y planes de estudio; la escogencia de los perfiles de sus profesores y la selección y contratación de los mismos y la distribución de los recursos y la regulación de su manejo. Por supuesto, cada instancia debe acogerse a unos criterios de disponibilidad presupuestal, en función de los niveles de ingreso que cada programa genera. Recientemente se ha impulsado, con respecto al manejo financiero de los programas, una política de transparencia y organización para romper con la cultura de asignación de recursos a los programas en función de una valoración arbitraria que se hacía de cada uno de ellos.

Las limitaciones u obstáculos, que se identifican en el desarrollo de estas políticas, se centran en

- El mecanismo de las transferencias, el cual se ha considerado complicado por el hecho de que el ingreso a la Universidad implica puntajes diferenciales del examen de estado para cada programa, en función de la demanda que cada uno tenga. Por ejemplo, programas académicos de muy alta demanda como Ingeniería Industrial o Economía tienen un puntaje alto para el ingreso, mientras que un programa de baja demanda como Historia tiene un puntaje bajo. Esto ha conducido a que algunos estudiantes intenten ingresar a la Universidad por medio de programas que tienen bajos puntajes y busquen, por la vía de las transferencias, vincularse al programa de su interés. Esto hace que la política de selección de estudiantes no funcione de acuerdo con las exigencias y condiciones de cada programa. Ante esta situación, se optó por unificar los puntajes de ingreso de todos los programas con excepción del programa de Economía, dada su elevada demanda.

- La segmentación que caracteriza la organización administrativa y la distribución de recursos, que hace que cada profesor pertenezca a una única facultad o departamento. Esto limita las posibilidades de movilidad del profesor dentro de la universidad y determina cierta rigidez en términos de identidad laboral, profesional e investigativa. Así mismo, impide realizar acciones interdisciplinarias entre profesores de diferentes programas.
- El peso cultural de la tradición unidisciplinaria que caracteriza el ejercicio del rol docente y que, sumado a las limitaciones administrativas, dificulta enormemente las posibilidades de promover políticas de interdisciplinariedad semejantes a las que se impulsan con los estudiantes. Esto también implica que es el estudiante quien debe asumir el compromiso de integrar y articular los conocimientos provenientes de las diferentes disciplinas vinculadas a su formación, pues la interdisciplinariedad o la transdisciplinariedad no provienen del discurso que imparte o promueve el profesor.
- El predominio de los modelos convencionales que, ligados a la cátedra magistral, no generan una mayor participación del estudiante ni en lo que se refiere a la selección de contenidos o propósitos de aprendizaje ni en las posibilidades de evaluación de su producción. A pesar de esto, en los campos pedagógico y evaluativo se están desarrollando algunas iniciativas innovadoras²¹¹, cuyos grados de flexibilidad aún son mínimos.
- La “federalización”, que caracteriza a la institución, hace lento y difícil el impulso de transformaciones que afecten por igual a las diferentes instancias de la Universidad.
- El ingreso desigual de recursos financieros, debido a que unos programas tienen más demanda que otros. Esto genera un desequilibrio en las condiciones académicas y de desarrollo de los programas. También afecta los niveles de formación, de exigencia y de producción académica e investigativa de los profesores, pues dichos niveles dependen del grado de recursos que se maneje en cada programa.

²¹¹ En este campo se destacan dos estrategias: el programa Hermes, que consiste en incorporar las herramientas tecnológicas al salón de clase; y, el uso de nuevas metodologías orientadas al desarrollo de habilidades analíticas: el método del caso, la metodología de enseñanza para la comprensión y el PBL (Problem Based Learning). Estas últimas han sido implementadas particularmente en las Facultades de Derecho y Administración y en el Programa de Matemáticas.

3. UNIVERSIDAD DEL ROSARIO²¹²

Esta institución ha expresado su interés por la flexibilidad y la calidad en su Plan Estratégico, y en los cinco grandes propósitos consignados en el *Plan de Desarrollo: Años 1998-2003*, proporcionando así un marco para el redimensionamiento académico de la Universidad. Esta política ha sido formulada particularmente en el campo curricular y parte de una serie de premisas que le sirven de fundamento:

- *Interdiscipliniedad*: se buscan currículos flexibles que posibiliten el cruce de las disciplinas, amplíen la visión del estudiante sobre la problemática y objeto de estudio de su propia disciplina o profesión y promuevan la investigación interdisciplinaria.
- *Reconocimiento internacional*: en los procesos de acreditación internacional es fundamental que los programas de la Universidad permitan intercambio de estudiantes y de docentes. La flexibilidad curricular facilita dichos intercambios al permitir contar con un parámetro de comparación entre los programas que se desarrollan en el país y en el exterior.
- *Enfoque hacia la investigación*: para que el estudiante desarrolle su potencial y tenga oportunidades de acrecentar sus intereses en su área profesional o explorar otros campos del saber, es indispensable replantear el currículo. Para ello es necesario definir lo básico, lo complementario, lo electivo, los prerrequisitos, los correquisitos, las prácticas pedagógicas, los sistemas de evaluación y la misma administración y organización académica.
- *Eficiencia institucional*: Es indispensable que la Universidad logre una racionalización de sus recursos así como un uso más efectivo de los actuales.

²¹² El contenido de esta sección tiene su fuente en los siguientes documentos:

- El Sistema de Créditos: Una alternativa para la construcción de una Universidad que anticipe el futuro. Departamento de Planeación. 1998
- Actas del Comité Veedor de Créditos 1998-1999.
- Plan de Desarrollo: Años 1998-2003.
- Políticas de Redimensionamiento Académico –Vicerrectoría– 1999.
- Documento Desarrollo Curricular. Departamento de Planeación y Desarrollo Académico, Comité Académico, mayo de 2001. También se apoya en la información obtenida de la página web de la Institución. Así mismo, en entrevista con la Asesora del Departamento de Planeación y Desarrollo Académico de la Universidad y en la revisión realizada por el Director de esta misma instancia.

Antes de 1997, la Universidad contaba con currículos rígidos y unidisciplinarios, que imposibilitaban el respaldo cruzado de las disciplinas. Era imperioso modificar los procesos de enseñanza-aprendizaje, dándoles vida a nuevas estructuras académicas articuladas, en las que se dieran fusiones de las ramas del saber, posibilitando así programas académicos en constante actualización. Esto obligó a la Universidad a orientar sus procesos educativos desde una perspectiva que integrara la formación profesional con elementos de formación humana y ética en concordancia con la sociedad, pero además a considerar que el concepto cerrado y rígido de la educación no respondía a las necesidades de desarrollo institucional y limitaba las posibilidades de internacionalización de los programas.

La política de flexibilidad curricular ha dado origen a una variedad de acciones relacionadas con las pedagogías activas, que buscan centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el estudiante como actor responsable y sujeto activo en su formación y con la renovación de la oferta académica de nuevos programas de pregrado y posgrado, en correspondencia con las necesidades del país²¹³.

La Universidad inició un proceso de flexibilización y apertura curricular que implicó redimensionar la actividad curricular –como un todo– y por lo tanto su composición y sistemas de interacción; readecuar los sistemas de apoyo administrativo y en algunos casos generar una reestructuración académica y administrativa; capacitar de forma permanente al grupo de profesores, quienes en la práctica hacen realidad la formación integral, integrada e integradora; y, finalmente, institucionalizar los cambios en la Cultura Rosarista que por este tema se generasen.

El primer paso en la flexibilización curricular fue la adopción del sistema de créditos, el cual le da al estudiante la oportunidad de acceder a materias electivas y complementarias en el ámbito de una educación integral de acuerdo con sus intereses e inclinaciones. Este programa ha permitido una revisión e integración de los contenidos de las materias que se ofrecen en la Universidad y ha fortalecido las áreas de desarrollo disciplinar de todas sus facultades. Ha implicado además, el diseño de planes de modernización y actualización de los sistemas de registro y control académico y la implementación de un sistema interno de información académica.

²¹³ Como puede observarse, pese al énfasis en lo curricular, la Universidad del Rosario ve la flexibilidad ligada a la transformación de otros procesos, no solo académicos sino también administrativos.

Así, este proceso de transformación implicó el desarrollo de los siguientes subproyectos:

- SUBPROYECTO CURRICULAR
 - a. *Definición de una política institucional y proyecto académico de créditos:* para ello la Universidad identificó los objetivos de orden académico que se perseguirían con el sistema de créditos, su relación con el Proyecto Institucional y definió las directrices generales del trabajo por realizar en cada unidad académica y programa. Como resultados, se diseñó una política de créditos y se organizó el proceso de implantación en el interior de la Universidad.
 - b. *Adecuación de propuestas curriculares:* cada programa de pregrado revisó las propuestas de formación (objetivos, perfiles actividades de formación, etc.), los planes de estudio y los planes de asignatura con el fin de ajustarlos al Sistema de Créditos. Como resultado se elaboró un documento sobre las propuestas curriculares vigentes en la Universidad, en donde se analizaron a la luz del Sistema de Créditos, los enfoques curriculares, la orientación pedagógica y las intensidades horarias predominantes en la Universidad. Cada programa igualmente realizó un ajuste de la propuesta de formación, revisó los planes de estudio, de acuerdo con el ideal de formación y los planes de asignatura, definiendo en cada caso los objetivos, los contenidos, la intensidad horaria (presencial y de trabajo independiente del estudiante), metodologías, tipología de la asignatura y créditos, entre otros.
 - c. *Análisis e integración académica:* a partir del análisis de la oferta académica (asignaturas de cada plan de estudios y demás asignaturas que se ofrecían), se estableció la política sobre la oferta y demanda de cursos, de acuerdo con criterios académicos (oferta por parte de quien tiene el dominio del saber), económicos (economías de escala) y administrativos (procedimientos). Como resultado, se formularon directrices institucionales que se sintetizan en un documento sobre la definición de procedimientos académicos, administrativos y financieros para la oferta y demanda de cursos entre unidades académicas y un documento que recoge la oferta de asignaturas de la Universidad que ameritan trabajo de análisis e integración académica desde los grupos académicos y entre facultades.

- d. *Estructuración final de propuestas curriculares:* con base en los desarrollos de las fases anteriores, se orientó la tarea final de recabar los elementos conceptuales y metodológicos para integrar las versiones finales de los programas curriculares y se definieron las responsabilidades de las diferentes unidades académicas con relación a la oferta de asignaturas. Como resultado se generó un documento base para la elaboración de un catálogo de asignaturas en el que se define la oferta académica por unidad académica para cada período. Los estudiantes antiguos no se vieron afectados, pues para ellos se conservó la oferta inicial de los programas. Se creó también el Comité Veedor de Créditos, el cual coordina el desarrollo del sistema de créditos, promueve la relación entre las dependencias, establece criterios en torno al sistema de créditos y vigila su ejecución. Otras de las acciones impulsadas por este Comité y que forman parte de la flexibilidad son:
- La inclusión en el sistema de créditos de las asignaturas electivas de los programas de Humanidades, Facultad de Educación Continuada, y Decanatura del Medio Universitario –artes y lúdicas–. El estudiante toma dentro de sus electivas un porcentaje determinado en algunas de esas tres facultades para favorecer su formación integral.
 - La definición de materias institucionales a partir del perfil del estudiante: la “Cátedra Rosarista” y asignaturas obligatorias para todos los programas académicos, tales como: Ética, Constitución Política e Instrucción Cívica.
 - La organización de la “Franja Universitaria”, la cual consta de un intervalo de tres horas semanales, en que no se desarrollan clases, para que los estudiantes participen en actividades extra-académicas.
 - La discusión e implementación del programa de Prácticas Sociales, con miras a involucrar activamente al estudiante en la problemática del país. A través de ella, el estudiante realiza algún aporte a la comunidad desde su profesión. Se diferencia de la práctica profesional y se considera actividad electiva.
 - La definición del requisito de un segundo idioma. Este, sin que implique créditos, se considera un requisito de grado.
 - La revisión del catálogo de cursos, orientado a flexibilizar las franjas horarias y generar un uso racional de las aulas de clase.

- SUBPROYECTO DE ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN
 - a. *Admisiones, registro y control académico:* buscó establecer las bases sobre las cuales se debería montar un sistema de admisiones, registro y control académico, acorde con el sistema de créditos, a partir del análisis de su funcionalidad. El resultado fue un documento de reestructuración de este Sistema que se implementó inmediatamente. También se reestructuraron las funciones de los Secretarios Académicos de las Facultades.
 - b. *Reestructuración financiera:* se establecieron las implicaciones financieras para el análisis de costos de los programas académicos de la Universidad que generó la puesta en marcha del sistema de créditos. Del mismo modo, se hizo el análisis de costos de los servicios que se prestan entre las diferentes unidades académicas de la institución.
 - c. *Sistema de información:* se identificaron los requerimientos para la administración académica del sistema de créditos, de carácter técnico y de informática. Además, se establecieron las necesidades organizacionales requeridas para avanzar en la gestión académica. Finalmente la Universidad adquirió un sistema de información que hoy es herramienta básica en el manejo del sistema de créditos.
- SUBPROYECTO DE SOPORTE ACADÉMICO
 - a. *Actualización de profesores:* se desarrolló el plan de actualización de profesores en el marco de las implicaciones del sistema de créditos en las metodologías de enseñanza aprendizaje y en la organización del trabajo académico. Como resultado se cuenta hoy con un plan de actualización profesoral y se han desarrollado seminarios talleres para multiplicadores.
 - b. *Programa de tutorías:* se definió un proyecto institucional de tutorías, indispensable en el sistema de créditos, a partir del análisis de las necesidades y recursos que se requerían en cada programa y acorde con los elementos pedagógicos de cada propuesta curricular. Este proyecto tiene en cuenta los aspectos académicos, administrativos y financieros de su puesta en marcha, incluyendo la propuesta de un plan de formación para tutores. Con este sistema se pretende acompañar al estudiante de los primeros semestres de formación. Actualmente la Universidad cuenta con más de 70

tutores para sus estudiantes de pregrado y en algunos programas se han vinculado como tutores, estudiantes de semestres avanzados.

- c. *Reglamentos y normatividad*: a partir de la revisión y análisis de la normatividad vigente y de las exigencias de orden reglamentario que se acogieron a lo largo del trabajo realizado en los demás subproyectos, se propusieron los cambios, ajustes o novedades por incorporar. Como resultado se cuenta hoy con nuevos reglamentos estudiantiles de pregrado y posgrado.

3.1. Balance general de las políticas de flexibilidad

Pese a que la implementación de la política de flexibilidad tan solo lleva cinco años se aprecian algunos logros y realizaciones importantes, entre las cuales se destaca el incremento de ofertas de asignaturas por parte de las facultades²¹⁴. Así, mientras los currículos rígidos tradicionales sólo permitían un número mínimo de asignaturas (16) entre las facultades, en 1999, esta cifra ascendió a 90 asignaturas, y en el año 2001 a 93.

	<i>Entre facultades se ofrecía un total de</i>
Currículos rígidos:	16 asignaturas (Humanidades, Cátedra Rosarista, Ética).
Currículos 1999:	90 asignaturas
Currículos 2001:	93 asignaturas

A partir del impulso de la administración de servicios académicos entre facultades, se ha favorecido la integración entre ellas y se ha comenzado a superar su aislamiento gracias al diálogo académico. Esto ha conducido a transformaciones importantes entre las cuales es posible destacar el desarrollo de énfasis, opciones de grado y otras innovaciones curriculares. En torno a estas alternativas se generaron las transformaciones que se ilustran en el siguiente cuadro:

Currículos rígidos:	1 programa con opciones de grado
Currículos 1999:	2 programas con opciones de grado
Currículos 2000:	3 programas con opciones de grado

²¹⁴ Esta dinámica se ha considerado como una expresión de la interdisciplinariedad.

	5 programas con núcleo común
	2 programas con énfasis curricular
	1 programa con internado flexible
Currículos 2001:	3 programas con opciones de grado
	9 programas con núcleo común
	2 programas con énfasis curricular (1 conduce a título)
	1 programa con internado flexible

Este panorama muestra que se han comenzado a diversificar las alternativas de trabajo de grado en adición a la monografía, pues el estudiante puede elegir y realizar una pasantía o ser asistente de investigación en proyectos de la facultad. También se cuenta con un núcleo común, que implica que los estudiantes, durante los cuatro primeros semestres, tienen una formación básica común dentro de la facultad. Así mismo, el estudiante puede definir un énfasis curricular y tomar las asignaturas que se lo provean. Actualmente, uno de los dos programas conduce a título, es decir, que además del título profesional se incluye el respectivo énfasis cursado.

Existe, en cierta forma, autonomía en la dinámica y en el ritmo con el cual cada facultad y programa desarrolla la política de flexibilidad, aun cuando es obligación acogerla. De manera particular, estos cambios se han desarrollado desigualmente en algunas facultades así:

- El programa de Economía contempla, desde 1999, tres opciones de grado. A partir de 2001 posee núcleo común con el programa de Finanzas y Comercio Internacional.
- El programa de Medicina abrió, desde 1997, la opción del internado flexible.
- Los programas de la Facultad de Rehabilitación y Desarrollo Humano implementaron el núcleo común a partir del año 2000.
- El programa de Jurisprudencia siempre ha contemplado dos opciones de grado.
- La Facultad de Administración de Empresas contempla, desde el año 2000, cuatro énfasis, dos opciones de grado y un núcleo común con el programa de Administración de Negocios Internacionales.
- La Escuela de Ciencias Humanas estableció, desde el año 2001, el núcleo común para los programas de Filosofía, Sociología y Artes Liberales.

Otro importante desarrollo tiene que ver con los créditos complementarios electivos. Ha habido un relativo incremento de la electividad. Así, mientras antes de la reforma curricular, los programas no tenían asignaturas electivas, a partir de 1999, se inició la oferta con dos programas. En el año 2001, la oferta electiva ha llegado a ser del 16% de las asignaturas de los planes de estudio en promedio. Tal como se muestra en el siguiente cuadro, el incremento ha sido importante pero no alcanza el nivel de significativo:

Currículos rígidos:	0% complementarias electivas.
Currículos en 1999:	2 programas contemplan este tipo de asignaturas. En total son 51 créditos complementarios electivos, que representan el 3% del total de créditos de la U.
Currículos en 2000:	6 programas contemplan este tipo de asignaturas. En total son 102 créditos complementarios electivos, que representan el 5% del total de créditos de la U.
Currículos en 2001:	7 programas contemplan este tipo de asignaturas. En total son 162 créditos complementarios electivos, que representan el 7% del total de créditos de la U.

Los ajustes también han implicado que, dentro de cada programa, se planteen asignaturas complementarias y electivas que antes se referían solamente al área de Humanidades.

Currículos rígidos:	5% de materias eran “electivas” (Humanidades).
Currículos en 1999:	El número de créditos electivos por programa ²¹⁵ varía entre 9 y 44. El 13% de los créditos de la U son electivos.
Currículos en 2000:	El número de créditos electivos por programa varía entre 12 y 52. El 15% de los créditos de la U son electivos.
Currículos en 2001:	El número de créditos electivos por programa varía entre 12 y 53. El 16% de los créditos de la U son electivos.

Se aprecia que los programas que más se flexibilizaron en cuanto a este indicador son: Economía, Filosofía y Sociología. Los que no tuvieron ninguna o muy leve transformación en términos de electividad fueron Medicina y Jurispruden-

²¹⁵ En promedio, un programa tiene aproximadamente 200 créditos.

cia. En la actualidad, la política se centra en lograr disminuir las variaciones entre programas y lograr unificar estos niveles.

En lo referente a las pedagogías activas, la tendencia que se evidencia es a la disminución del número de horas de clase presencial y al aumento del tiempo disponible para el trabajo del estudiante. De igual manera, se observa la disminución del número de asignaturas por semestre.

	<i>Número de horas clase al semestre</i>
Currículos rígidos:	31.715 horas por semestre
Currículos flexibles (2000):	28.142 horas por semestre

Otro avance importante se refiere a la planeación y reestructuración de las asignaturas, las cuales tienden a ser el producto de un trabajo colectivo contra el trabajo unilateral de cada profesor. Esto ha favorecido la construcción de un clima de diálogo entre profesores que se considera imprescindible para impulsar el trabajo interdisciplinar.

En cuanto a la renovación de la oferta de programas, ha habido un considerable incremento entre los años 1997 y 2001. Estas nuevas ofertas fueron configuradas bajo el sistema de créditos.

Programas nuevos

1997	1 pregrado; 3 especializaciones; 3 extensiones
1998	2 especializaciones; 1 maestría
1999	2 especializaciones; 1 maestría; 2 extensiones
2000	3 pregrados; 19 especializaciones; 3 extensiones

Entre las limitaciones u obstáculos que se han identificado, se destacan los siguientes:

- La necesidad de un trabajo adicional en la interdisciplinariedad. Pese a que, en el discurso institucional, la interdisciplinariedad se entiende como una práctica en la cual diferentes disciplinas confluyen para el estudio de un problema y la búsqueda de su solución, ésta se traduce –en la práctica– en el servicio que se prestan entre sí las distintas facultades. Para el estudiante, esto se convierte en el abordaje de un agregado de asignaturas de diversos campos disciplinares. La interdisciplinariedad tampoco ha afectado

tado las estructuras curriculares, pues aún no se ha logrado abordar el currículo en función de problemas transversales que den cuenta de elaboraciones interdisciplinarias. Estas limitaciones son, en gran parte, el producto de la tradición que ha caracterizado la formación y la labor del profesor universitario.

- La marcada resistencia, en la primera etapa de la reforma, tanto de profesores como de estudiantes para asumirla. Los primeros consideraban que no había razón para cambiar las prácticas que eran el producto de una experiencia de muchos años y que el sistema de créditos sólo implicaba descargar parte de su responsabilidad de formación en el estudiante. Para los segundos, los estudiantes, la exigencia de trabajo independiente les representaba un mayor compromiso y un mayor nivel de preparación previa o de profundización de las actividades académicas.
- Incipientes desarrollos en la flexibilidad pedagógica y evaluativa. Aún no se cuenta con estudios que permitan identificar si las acciones de formación de profesores, que ha impulsado la institución, han transformado significativamente la dinámica de trabajo en el aula.
- Dificultades en una primera etapa en el desarrollo del sistema de créditos y, particularmente, del sistema de tutoría. La mayor dificultad se refiere a la exigencia de dedicación de tiempo de los profesores y en la consecuente necesidad de ampliar el número de profesores de tiempo completo para cada programa.
- Incipientes avances en el uso de nuevas tecnologías en educación, particularmente en el ámbito del aula de clase.

4. UNIVERSIDAD DEL VALLE²¹⁶

El proceso de Reforma Académica, en el cual estuvo envuelta la Universidad del Valle desde 1992, se caracterizó por tratar de establecer una mayor articulación en la organización de los saberes, una mayor integración en los procesos de

²¹⁶ El contenido de esta sección se apoya en diferentes documentos y en la experiencia del autor quien participó en su organización y desarrollo entre 1992 y 1997. La información del período que sigue a 1997 ha

desarrollo curricular y pedagógico y una mayor vinculación en la investigación, de la ciencia, la tecnología, la cultura y la sociedad.

El propósito básico de dicha reforma –al decir de la administración de entonces– fue trascender una racionalidad organizativa académico-curricular vigente, enclaustrada en la esfera de las disciplinas y profesiones ubicadas en el interior de las Facultades. Éstas permanecían aisladas las unas de las otras y no favorecían la reciprocidad, la articulación o la interdependencia para el desarrollo del conocimiento o para la formación profesional.

El proyecto de la reforma académica configuró compromisos con respecto a:

- a. El reagrupamiento e interacción de las disciplinas, subdisciplinas y las profesiones en nuevos espacios académicos –escuelas, centros, institutos, nuevas facultades– legitimados por el Estatuto General de la Universidad.
- b. La reforma curricular entendida como la reorganización del currículo. De ésta se derivó la necesidad de reorganizar las modalidades pedagógicas y las formas de evaluación.
- c. El Estatuto de Investigaciones para dotar a la Universidad de principios y objetivos institucionales necesarios para definir y caracterizar la investigación en la Universidad del Valle en consonancia con la política de Ciencia y Tecnología.

La realización de estas acciones implicó la participación en diferentes grados de diversos organismos de dirección académica –Rectoría, Vicerrectoría Académica, Vicerrectoría de Investigaciones, facultades, departamentos, escuelas–, de los organismos curriculares como el Comité de Currículo de la Universidad, los comités de currículo de las facultades, los comités de programas académicos; así mismo, de los profesores quienes, como protagonistas directos, enfrentaron los conflictos, las crisis y los problemas que este proyecto generó en su desarrollo.

sido tomada de documentos de circulación en la Universidad. En la presentación de la reforma curricular de la Universidad de Valle se ha tratado de ser descriptivo y de no introducir juicios de valor que pueden ser motivo de controversia. De todos modos, el texto que aquí se presenta es de exclusiva responsabilidad del autor y no compromete a ninguna institución en particular.

4.1. La reforma curricular

El primer proyecto en el cual se expresaron las posibilidades de diálogo e integración, entre los saberes y prácticas académicas, se desarrolló en el escenario curricular. A la propuesta de una reorganización del currículo por **ciclos** se articuló la estrategia de ampliación de la cobertura. Esta estrategia permitió la creación, de manera provisional, transitoria y experimental, de un programa de formación básica conocido como Programa de Estudios Especiales (PEE) adscrito a la Vicerrectoría Académica²¹⁸.

El refinamiento de esta propuesta, unido a la realización de discusiones, presentación de informes y producción de documentos sobre la organización y acción curricular, en diferentes escenarios e instancias de la Universidad, permitió el establecimiento definitivo del Marco General de la Estructura Curricular, mediante el Acuerdo 001 expedido por el Consejo Superior el 3 de febrero de 1993. Este acuerdo estableció la nueva estructura curricular de la Universidad y el marco para la transformación de la organización y funcionamiento de los planes de estudio de los programas académicos, comités de programa, consejos y claustros de departamento, comités de currículo, así como de la transformación de sus relaciones entre sí y con las diferentes unidades académicas de la Universidad. Todo el proceso que antecede y sucede al Acuerdo 001 de 1993 se conoce, de manera común, como la Reforma Curricular.

Este Acuerdo planteaba un nuevo marco curricular para la Universidad que se inspiraba en el empeño de lograr una formación personalizada e integral para el futuro profesional y de consolidar una vocación crítica, dinámica y flexible en su ejercicio laboral. Los aspectos básicos que incluyó el Acuerdo se refieren principalmente a los ciclos, los créditos, la organización curricular por opciones y componentes, los organismos de dirección académica y curricular.

Para el logro de los propósitos descritos en el Acuerdo 001 se establecieron dos ciclos en la estructura curricular de los programas de pregrado: un ciclo de fundamentación y otro profesional. Los propósitos básicos del primero fueron:

²¹⁸ Este programa, creado mediante resolución del Consejo Superior en el mes de julio de 1992, estuvo precedido de una propuesta sobre un ciclo propedéutico que permitiera “aportar al estudiante, en las áreas básicas de ciencias naturales, matemáticas y humanidades, elementos que maximicen su probabilidad de éxito una vez admitido en un plan de estudios de la Universidad”. Véanse: “El Ciclo Propedéutico en la Universidad del Valle” (documento sin fecha) y, “Una Organización del Currículo por Ciclos y una Propuesta sobre Ampliación de Cupos” (documento sin fecha).

- a. Proporcionar la formación básica en los diferentes componentes de la preparación académica.
- b. Proporcionar al estudiante una formación integral desde la confluencia de los distintos campos de conocimiento para resolver los problemas teóricos y prácticos de manera creativa e interdisciplinaria.
- c. Ofrecer al estudiante diversas alternativas de educación para facilitar su posibilidad de elección de opciones profesionales.

Tres elementos concurren a dar expresión al ciclo de fundamentación de los programas académicos:

- La Fundamentación Propia de la Profesión (FP), que comprendía los únicos cursos obligatorios de este ciclo y correspondía al 30% de los créditos de la fundamentación. Significaba el campo de la formación propia de la disciplina o profesión en esta etapa. Singularizaba la profesión en el interior de la opción.
- La Fundamentación propia de la Opción (FO), conformada por el 42% de los créditos del ciclo. Eran ofrecidos por los departamentos en aquellos componentes que definía cada opción. Significaba una fundamentación interdisciplinaria, esencialmente, en el interior del campo del saber de la opción.
- La Fundamentación Complementaria (FC), contribuyente adicional a la formación integral con un 28% de los créditos del ciclo. Ésta se encontraba esencialmente por fuera del campo del saber de la opción y comprendía aquellos componentes que no estaban presentes en los tipos de fundamentación antes mencionados.

El **Ciclo Profesional** se entendió como el período de estudios universitarios dedicado a la formación teórico-práctica en una profesión específica. Este ciclo debía hacer una reconsideración conceptual y metodológica de la formación profesional que, por una parte, la hiciera más académica y, por la otra, permitiera formas dinámicas de reconversión de la profesión a la luz de las demandas científicas, tecnológicas y sociales del país.

El Ciclo Profesional se organizó de manera específica alrededor de la actividad académica dentro de una disciplina, o de una profesión con algún énfasis (pro-

fesional). Estaba constituido por Asignaturas Propias de la Profesión (APP), con un 70% de los créditos del ciclo y Asignaturas Electivas (AE), con un 30% de los créditos del ciclo. Conjuntamente con el Ciclo de Fundamentación, el Ciclo Profesional debía contribuir a la formación académica integral del egresado.

En lo que concierne al sistema de créditos, la Resolución 058 del 26 mayo de 1994, expedida por el Consejo Académico de la Universidad, estableció un sistema de otorgamiento de créditos por curso aprobado y definió un crédito como una unidad de medida del trabajo académico del estudiante. El sistema de créditos estaba ligado al fomento de la autonomía del estudiante para elegir los cursos relacionados con sus intereses y motivaciones personales y estimular, de esta manera, en las unidades académicas de la Universidad la oferta de cursos nuevos y variados y la producción de nuevas modalidades pedagógicas.

El Castellano, el Deporte Formativo y el estudio de la Constitución Política de Colombia, se consideraron cursos obligatorios y extracurriculares, con la excepción de aquellos planes donde estas materias eran propias de la formación profesional. También se estableció la aprobación de un examen de proficiencia en un idioma extranjero como requisito indispensable para la obtención del grado.

La noción de **opción** fue introducida en la reforma curricular como un mecanismo académico, curricular y administrativo para articular programas académicos de características relativamente comunes a los cuales optarían los estudiantes para su formación. De esta manera, en las diferentes opciones se inscribieron un conjunto de programas, en algunos casos, con un alto grado de heterogeneidad. Los programas, a pesar de tener como referente teórico un objeto relativamente común, presentaban diferencias tanto en la extensión del campo de estudio, como en los aspectos metodológicos y técnicos.

Las opciones en las que se agruparon los programas académicos fueron:

- Opción Científico-Natural (CIE-NAT)
- Opción Científico-Tecnológica (CIE-TEC)
- Opción Científico-Social (CIE-SOC)
- Opción Artístico-Humanística (ART-HUM)
- Opción Científico-Tecnológica Biológica Social (C.T.B.S.)

De la misma manera, la reforma curricular estableció una formación universalista mediada por los diferentes componentes de formación. Los componentes se

entendieron como conocimientos o conjuntos de conocimientos de disciplinas que tienen características propias y contribuyen de manera interrelacionada a la formación integral. Así, por ejemplo, el Componente Científico Social se entendió como la relación entre diferentes disciplinas como la Sociología, la Economía, la Psicología, la Antropología, etc. El Componente Científico-Natural comprendía relaciones de interdependencia entre disciplinas como la Biología, la Física, la Química, etc. Un Componente se definió, pues, como la expresión de un amplio campo de conocimientos, que goza de cierta autonomía e incluye disciplinas y prácticas distintas pero interrelacionadas.

Los componentes de la “formación académica integral” que estableció el Acuerdo 001 adecuaron y ampliaron los campos de acción de la educación superior consignados en la Ley 30 de 1992. Estos fueron los siguientes:

- Tecnológico (TEC)
- Científico Natural (CN)
- Matemático (MAT)
- Científico Social (CS)
- Artístico (ART)
- Humanístico (HUM)
- Filosófico (FIL)

Los componentes tuvieron un impacto importante en la organización de los cursos, cuya modalidad de desarrollo podría ser teórica, práctica o teórico-práctica. El programa del curso requería la aprobación del claustro de profesores y debía estar compuesto por el contenido temático, la intensidad horaria, los créditos asignados, los requisitos para cursarlo y su calidad de habilitable y validable. En el ciclo de fundamentación, los cursos debían responder, en lo posible, al principio de la interdisciplinariedad. Por esto se recomendó que, en lo posible, los cursos se diseñaran considerando la articulación de dos o más componentes, incluyendo la articulación de las disciplinas dentro de un mismo componente. A su vez, los departamentos debían propiciar, dentro de su oferta global, cursos integrados que articularan componentes y disciplinas dentro de una opción.

Dado que la formación integral y personalizada buscaba la realización práctica del principio pedagógico de aprender a aprender, el sistema de evaluación y la medición del rendimiento académico debían corresponderse con ese principio.

Por tal razón, se modificó en el reglamento estudiantil toda la normatividad relacionada con la evaluación.

4.2. Balance general de la reforma curricular²¹⁹

De la reforma curricular se derivaron, aunque parcialmente, nuevas formas de organización de modalidades pedagógicas de enseñanza-aprendizaje, nuevas formas de individualización o socialización de la enseñanza y la selección de formas de evaluación asociadas a la organización del currículo y la pedagogía. De hecho, esta propuesta no estuvo exenta de problemas y obstáculos.

Entre los aspectos favorables de la reforma curricular pueden considerarse:

- La reformulación de los programas académicos que culminó, pese a todos los problemas creados por esta transformación, en septiembre de 1993²²⁰.
- El incremento de la oferta de cursos y actividades de las unidades académicas. De una oferta fija y cerrada, las unidades académicas pasaron a una amplia gama de ofertas de cursos en sus campos de conocimiento respectivos.
- La fuerte innovación en la oferta de cursos de la Fundamentación Complementaria (FC), la cual se seleccionó de las propuestas que presentaron los departamentos. Una innovación, en este sentido, fue que los cursos debían trascender la clase magistral y orientarse hacia formas alternativas como seminarios y talleres.
- El establecimiento de los componentes comunes para la formulación de los cursos de la Fundamentación de la Opción (FO) y el agrupamiento de los programas en opciones, que introdujo una cierta racionalidad organizativa de estos.

219 No es fácil elaborar un balance general de la reforma curricular de la Universidad del Valle en los ocho años de su desarrollo, pues han sido diversas las transformaciones, las reconceptualizaciones, las posiciones, las tensiones y las normas que este proceso ha tenido. Aquí se presentan de manera muy general algunas de sus fortalezas y debilidades. Gran parte de los desarrollos entre 1992 y 1997 se encuentran consignados en el libro inédito titulado *La Reforma Académica de la Universidad del Valle. Historia de una Innovación*.

220 En el momento de iniciación de la reforma curricular había programas académicos que llevaban más de una década sin modificación.

- La creación de lo que podríamos denominar el “grupo de enseñanza”, compuesto por el profesor titular del curso, los llamados tutores y los monitores²²¹.
- La ampliación de la cobertura que permitió, por medio del programa de estudios especiales (PEE), facilitar el acceso a una mayor población estudiantil.

Entre los múltiples obstáculos²²² que tuvo la reforma en sus primeros años pueden considerarse, indiscriminadamente, los siguientes:

- Distorsiones en la oferta de los cursos. Si bien, la naturaleza del curso debía estar en directa relación con el campo de conocimientos ofrecidos por el departamento, en algunos casos esto no ocurrió así. Por ejemplo, las Facultades de Salud y de Ciencias de la Administración se autoabastecieron y crearon sus propios cursos.
- Falta de claridad en la definición de las funciones y compromisos de los profesores titulares y de los tutores y monitores. Esto generó distorsiones académicas y financieras cuya reparación fue tardía y problemática.
- Falta de asignación de un presupuesto para la Fundamentación Complementaria (FC) y otro para la Fundamentación de la Opción (FO).
- Discrepancias en torno al número de créditos semestrales. Algunos directores de programas académicos consideraron que dieciocho créditos debía ser la carga máxima mientras que otros aducían que debía ser la mínima. Esta situación comenzó a generar distorsiones en la asignación del tiempo del trabajo independiente del estudiante y, por lo tanto, en la formulación del concepto para ese momento.
- Incertidumbres entre el profesorado alrededor del trabajo independiente, no habituado a generar contextos de aprendizaje autorregulativo.

²²¹ Esta innovación fue debilitándose por razones administrativas y financieras.

²²² No nos referiremos aquí a los innumerables problemas y conflictos que la reforma curricular generó entre la dirección universitaria y el profesorado. De todos modos, comprendemos que en una innovación estos conflictos son inherentes a su planteamiento y desarrollo y que adoptan diferentes expresiones ideológicas y políticas.

- Restricción en la oferta de cursos de fundamentación complementaria para los estudiantes de los programas nocturnos y la imposibilidad de estos para tomar cursos de otras franjas
- Verticalidad de las facultades para que se respetaran sus horarios y espacios propuestos.
- Restricciones de programación impuestas por unas facultades a otras, producto del carácter descentralizado de la programación.
- Avalancha de solicitudes de cambio de horarios por parte de los profesores, situación que generó cruces en los horarios de los estudiantes ya matriculados.
- Escasez de cupos ofrecidos para los cursos de fundamentación complementaria.
- Dificultades en la programación académica. Al transformarse el esquema de ofrecimiento de cursos únicos para la población única de cada programa académico por un sistema de ofertas abiertas por opciones, por componentes y por formas de fundamentación, se transformaron el sistema de ofrecimiento de cupos y, por lo tanto, la programación.

Estos problemas, y otros que formaban parte de los desarrollos iniciales de la Reforma, se incrementarían en los años 1995 y 1996, en la medida en que las ideologías contrarias a sus principios intentaban demostrar lo fallido del proyecto. Sin embargo, con todos los obstáculos existentes, la reforma continuó su curso dando salida a las innumerables tensiones y demandas de profesores y unidades académicas.

Como producto de estas tensiones, para 1996 existían cuatro propuestas de modificación del Acuerdo 001, el cual ya había presentado modificaciones indirectas en 1994 y en 1995 por medio de sendas resoluciones. Con estas cuatro propuestas se continuó la discusión que tardíamente, hacia el año 2000, produjo un nuevo marco curricular para la Universidad (Acuerdo 009 de mayo de 2000). Este marco estuvo precedido de grandes discusiones que se plasmaron en el documento titulado “Conceptos y recomendaciones para una nueva política curricular en la Universidad del Valle”. En este documento se definen entre

otros aspectos los concernientes a la organización de los aspectos curriculares de los programas académicos y se replantean muchos de los aspectos definidos en el Acuerdo 001 de 1993. Con referencia expresa a los programas académicos se plantean los siguientes aspectos:

- “Estructurarlos en torno de las áreas de fundamentación básica y profesional, que en su conjunto deben representar al menos el 70% de los créditos del programa.
- Que incluyan asignaturas electivas de dos tipos: Asignaturas Electivas Generales o Complementarias (EC) orientadas a la formación integral, constituidas en los programas profesionales, al menos por cuatro asignaturas y en los programas tecnológicos, por dos; Asignaturas Electivas Profesionales (EP) orientadas a profundizar o abrir posibilidades de énfasis en la formación profesional, que deben representar al menos el 10% de los créditos totales del programa.
- La oferta de Asignaturas Electivas (EC) se conformará con base en criterios rigurosos en la definición de sus propósitos formativos, sus contenidos y metodologías y el respaldo de grupos de trabajo consolidados, bajo la dirección de profesores de comprobada experiencia y de las más altas categorías. Será una oferta limitada en el número de asignaturas y amplia en los cupos que se ofrecerán regularmente.
- La oferta de Asignaturas Electivas Profesionales debe ser definida por las unidades, en concertación con los programas académicos, estructurando verdaderas alternativas de énfasis, que de todas formas puedan servir en forma amplia a diversos programas.
- Se mantendrá el componente de Obligatorias de Ley, conformado por Constitución Política de Colombia, el Deporte Formativo, las proficiencias en Español y en un idioma extranjero. Esta franja debe entenderse y construirse como parte de la estrategia de formación integral.
- La formación integral como propósito pedagógico debe atravesar todo el currículo formal e involucrar una estrategia cultural en los programas, las facultades y la Universidad.

- El currículo debe construirse con criterio de racionalidad, en el número de asignaturas, en su extensión, en las actividades, privilegiando la intensidad y la calidad sobre la extensión. Una carga normal, con programas contruidos con base en los criterios planteados debe ser de 15 créditos por semestre, aplicable también a programas tecnológicos. En forma excepcional y con base en una sustentación académica (o de reglamentación profesional) se pueden aprobar programas con 18 créditos o más, por semestre. La duración de los programas profesionales –con la excepción del programa de Medicina– debe ser máximo de diez semestres y la de los programas tecnológicos de seis semestres.
- Con criterios de rigor académico debe estimularse la validez de alternativas diversas de aprobación de asignaturas: validación, trabajo tutorial, presencial, pasantías, prácticas sociales, empresariales, etc.
- Todos los programas darán importancia a las estrategias y principios pedagógicos que los orientan, haciéndolos explícitos y diseñando procesos de autoevaluación y seguimiento de los mismos.
- Se dará una mayor importancia a los procesos de evaluación y seguimiento de los estudiantes y los programas involucrarán actividades obligatorias de autoevaluación semestral”.

Estos conceptos y recomendaciones se reformularon en el Acuerdo 009, que, en cierta forma, mantiene los principios básicos de la política generada en la década anterior (Acuerdos 003/89 y 001/93) en materia de flexibilidad: “formación integral, flexibilidad curricular e innovación pedagógica y curricular y, por criterios de calidad, pertinencia y eficiencia” (Acuerdo 009, Artículo 2°).

Se plantea, así mismo, que la realización de los principios generales y de los propósitos formativos de los programas académicos deben ser objeto de trabajo en las unidades académicas, las cuales deben estimular la reflexión pedagógica y la cualificación permanente de sus docentes, para favorecer:

- a. “La integración de las funciones docentes, investigativas y de extensión propias de las distintas unidades académicas.
- b. La articulación de los distintos saberes disciplinarios y profesionales.

- c. Procesos de renovación y transformación de las prácticas pedagógicas orientados al estímulo de la autonomía y el espíritu investigativo y creativo en el estudiante.
- d. El estímulo de nuevos métodos de enseñanza y de aprendizaje, congruentes con los principios de calidad y pertinencia, y del fomento de la autonomía del estudiante.
- e. El fomento de la aplicación y utilización de los medios modernos de comunicación e información en el desarrollo de las distintas actividades formativas.
- f. La investigación y la autoevaluación de los procesos de formación en las respectivas áreas disciplinarias y profesionales, como base de la renovación de las estrategias y diseños curriculares y de los modelos pedagógicos” (Artículo 3°).

En este sentido, el plan de estudios de los programas académicos estará conformado por cuatro tipos de asignaturas: básicas, profesionales, electivas profesionales y electivas complementarias.

- a. “Las Asignaturas Básicas son aquellas referidas a campos de las ciencias y las disciplinas, que ofrecen los fundamentos teóricos y/o metodológicos para la formación profesional.
- b. Las Asignaturas Profesionales están referidas o corresponden a las áreas y campos de conocimientos que dan especificidad a una profesión, como resultado de las experiencias, tradiciones y convenciones académicas consolidadas por las respectivas comunidades.
- c. Las Electivas Profesionales son aquellas que permiten profundizar en una determinada área o campo de una profesión.
- d. Las Electivas Complementarias son aquellas orientadas al desarrollo de las potencialidades intelectuales, emocionales, éticas, estéticas y físicas del estudiante y que estimulan su desenvolvimiento como persona y ciudadano.

La definición de las asignaturas básicas y profesionales que conforman el plan de estudios corresponde a la comunidad académica responsable del programa,

la cual definirá igualmente las áreas en las que se ofrecerán asignaturas electivas profesionales, para garantizar al estudiante oportunidades efectivas de profundización” (Artículo 6).

En síntesis, la reforma curricular de la Universidad del Valle es un proceso que tiene una larga historia marcada por múltiples intereses internos y externos. Independientemente de sus debilidades, esta experiencia ha tenido un impacto muy importante en la vida académica de la institución, la cual en la última década se orientó hacia tendencias innovadoras en todos sus órdenes que quedaron inconclusas²²³. Hoy, estas tendencias están al orden del día y forman parte de muchas universidades en el mundo que tienen el mérito haber alcanzado, como dice Burton Clark, la denominación de “universidades innovadoras”.

5. BREVE CONCLUSIÓN

Hemos analizado cuatro universidades que en los últimos años han venido realizando propuestas y desarrollos ligados a la incorporación del principio de flexibilidad. Cada una de ellas tiene sus propias características, su propia tradición y su propia cultura. Cada una de ellas ha adoptado formas diferentes para alcanzar la flexibilidad curricular y ofrece diferentes escenarios para su realización. Todas parecen adoptar unos elementos conceptuales relativamente comunes sobre la flexibilidad en materia de estructura académica y administrativa, en la organización curricular de los programas y en las prácticas pedagógicas, aun cuando difieren en los métodos y en los alcances de su realización.

Así, con referencia a la organización académica, las cuatro instituciones apuntan a redefinir la organización horizontal y vertical de sus unidades (reagrupamiento de sus agentes, fomento del trabajo interdisciplinario), las relaciones entre docencia, investigación y extensión, las relaciones entre lo académico y lo administrativo, y otros aspectos relevantes para el tipo de educación que imparten. Con referencia a los asuntos curriculares, todas ellas producen transformaciones en lo que podríamos denominar la división del trabajo del currículo (redefinición de principios curriculares, reclasificación de asignaturas, reorga-

²²³ No es éste el espacio para juzgar las comprensiones e incomprensiones de esas tendencias. Resulta más importante invitar a reflexionar, a partir de los estudios comparados de la educación superior, sobre el punto en el cual se encuentran las instituciones de educación superior en Colombia, en materia de innovación, especialmente las universidades.

nización de componentes, organización por ciclos, créditos, incremento de la electividad y la complementariedad, creación de énfasis, rediseño de las prácticas, replanteamiento de requisitos de grado y de otros aspectos). En materia de prácticas pedagógicas se plantean transformaciones en los estilos, procesos y métodos de enseñanza-aprendizaje, nuevas alternativas de relación pedagógica y nuevos criterios de evaluación.

En todos estos procesos, cada una de las cuatro universidades convoca un sistema de fuerzas que ha tenido consecuencias importantes para la organización y el desarrollo de las propuestas. En síntesis, el estudio breve de estas universidades, alrededor de la flexibilidad curricular, nos ha permitido acceder al conocimiento de transformaciones que en mayor o menor grado presentan estas instituciones. Experiencias como éstas se vienen diseñando y desarrollando en otras instituciones. Ellas también debieran ser objeto de estudio para poder presentar al país de una manera más profunda, el qué, el cómo y el para qué de la flexibilidad de las instituciones de educación superior en Colombia.