

El curriculum flexible en el modelo de universidad organizado en escuelas y facultades René Pedroza Flores

Resumen

La Universidad pública en México, en su historia contemporánea, mantiene dos tipos de *curriculum* diferentes. Esto a partir de la concepción que se tiene de la institucionalización del conocimiento en las profesiones y de la movilidad de los actores académicos: *curriculum* rígido y *curriculum* flexible. El primero, quizá de mayor tradición, heredero del modelo de escuelas y facultades de la Universidad de París; el segundo, el más reciente, relacionado con el modelo departamental de la Universidad Norteamericana. La medida radical de transformar la organización académico-administrativa, no es la única salida que tiene la Universidad pública en México. Este artículo propone una vía alternativa: la transición a un modelo híbrido, que sin perder la identidad de la organización por escuelas y facultades revitalice el trabajo de la academia y retome algunos aportes del modelo departamental. Se agregaría una tercera opción curricular: el *curriculum* de contenido híbrido.

Palabras clave: *curriculum* híbrido, organización académica.

Abstract

During its contemporary history, the public university in Mexico has kept two types of curriculum: the rigid and the flexible, based on the ruling idea of the institutionalization of knowledge in professions and the mobility of academic actors. The first type, and perhaps the one with the longest tradition, inherited the school and faculty model of the University of Paris; the second, and most recent, holds a close relationship with the North American university model. The radical transformation of the academic-administrative organization is not the only way out available for the public university in Mexico. This article suggests an alternative: the transition towards a hybrid model which, without losing the school and faculty based organizational identity, may provide new stamina to the academic task and, at the same time, may return to some of the contributions of the department based model. Therefore, a third option would be available in terms of curriculum, the hybrid.

Key words: *curriculum* hybrid, organizational identity.

Introducción

La universidad pública en México, en su historia contemporánea, mantiene dos tipos de *curriculum* diferentes. Esto a partir de la concepción que se tiene de la institucionalización del conocimiento en las profesiones y de la movilidad de los actores académicos: *curriculum* rígido y *curriculum* flexible. El primero, quizá de mayor tradición, heredero del modelo de escuelas y facultades de la Universidad de París; el segundo, el más reciente, relacionado con el modelo departamental de la universidad norteamericana.

La universidad mexicana nació con una organización académico-administrativa ordenada en escuelas y facultades, para así cumplir la tarea de formar para las profesiones. Sin embargo, ante dificultades en la movilidad académica y la vinculación con el proceso de generación del conocimiento a través de la investigación, se reconocieron obstáculos en la comunicación entre los actores universitarios y en la estructuración de los aprendizajes. Lo anterior obligó a pensar en una organización académico-administrativa distinta, que superara la rigidez que se presentaba. La solución fue la implantación del modelo departamental.

Una de las características del modelo departamental, en los años setenta, fue la introducción del *curriculum* flexible. De esta forma, empieza en el campo universitario la presencia de dos opciones para organizar los contenidos, aprendizajes, prácticas educativas, etcétera: *curriculum* rígido y *curriculum* flexible.

A pesar de que la opción de currículo flexible tiene una historia de 30 años, los problemas de rigidez siguen existiendo en la universidad pública. Por ello, a finales de los años ochenta, resurgió la inquietud por flexibilizar los procesos académicos a la luz de los cambios mundiales donde el conocimiento adquirió otros significados sociales. Consideramos que las acciones emprendidas, en los últimos años, por la universidad pública enfrentan obstáculos culturales y políticos que dificultan su reforma al pasar de un modelo académico-administrativo de escuelas y facultades a uno organizado por departamentos.

La medida radical de transformar la organización académico-administrativa, consideramos, no es la única salida que tiene la universidad pública en México. Proponemos en este artículo, una vía alternativa: la transición a un modelo híbrido, que sin perder la identidad de la organización por escuelas y facultades revitalice el trabajo de la academia y retome algunos aportes del modelo departamental. Se agregaría una tercera opción curricular: el *curriculum* de contenido híbrido.

1. El principio de la ola reformadora en la universidad: el *curriculum* flexible a través de la departamentalización

La universidad en los años setenta, fue junto con otras instituciones de educación superior (IES) objeto de análisis (por parte del Estado a través de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) para su reforma integral. La razón que acompañó tal acción fue la valoración social y académica de esta institución:

- a) Se registraba un crecimiento significativo de la matrícula, el incremento entre 1966-1967 a 1970-1971 fue del 78.1%; la tendencia hacia los años inmediatos continuó, de una matrícula de 248,214 (1970) se pasó a una población de 310,471 (1973), significó un incremento del 25.1%; y en la proyección hacia 1980, se preveía una tasa de crecimiento acumulativa del 128.7% (Rangel, 1974); y
- b) la masificación, vaticinaba limitaciones académicas y administrativas en la satisfacción de las demandas educativas: incremento de recursos económicos y materiales; más contrataciones del personal docente y administrativo; fortalecimiento y expansión de la infraestructura, y mejoramiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ante la expansión de la matrícula universitaria se emprendió la búsqueda de una política de crecimiento y regulación del trabajo académico, la idea rectora fue: el problema de la masificación puede ser resuelto con el cambio del modelo de universidad, pasar de la organización de escuelas y facultades a una forma departamental. El punto central fue asociar la masificación con la rigidez académica derivada del modelo de escuelas y facultades; de ahí que, se propusiera el modelo departamental como forma de flexibilizar los procesos académicos y administrativos.

En la XIV Asamblea ordinaria de la ANUIES, Olac Fuentes Molinar, presentó una ponencia que abordaba el problema de la rigidez y el uso del sistema de créditos como instrumento de flexibilidad académica:

“Una de las características más significativas de las instituciones de educación superior de México es su gran rigidez académica, que es generada y mantenida por condiciones de la estructura escolar y por muy diversas disposiciones legales y reglamentarias. Esta rigidez origina el atraso institucional, el desperdicio de recursos humanos y materiales y la incapacidad de atender con eficiencia las variadas demandas que son planteadas a la educación superior por el desarrollo del país, el cambio científico y técnico y las necesidades de los sujetos de la educación. Entre los factores más importantes de esta situación académica debe mencionarse: a) La duración uniforme de los estudios (...). b) La inexistencia de salidas alternativas a diferentes niveles escolares (...). c) El aislamiento y la autosuficiencia de escuelas y carreras (...). d) Uniformidad de planes de estudio (...). e) Formalismo reglamentario (...). f) Falta de coordinación entre instituciones ... (Fuentes, 1972: 1-2).

“...las transformaciones de la práctica educativa (...), requieren de ciertos instrumentos formales que permitan su implantación fluida y eficaz. Entre estos instrumentos se considera que el sistema de créditos es uno de los más importantes desde el punto de vista práctico, por la flexibilidad que puede dar al funcionamiento de una institución y al conjunto de instituciones de educación superior (...) El uso de créditos posibilitará: a) Flexibilidad en el tiempo (...). b) Flexibilidad en el contenido educativo (...). c) Flexibilidad en cuanto a las posibilidades de egreso ... (*Idem* . p. 3-4).

La propuesta, de la ANUIES, de reforma integral de la universidad toma como argumentos ideas en el mismo tenor que las expresadas por Olac Fuentes Molinar. Al respecto, Manuel Pérez Rocha expresó:

“Una de las preocupaciones que dieron origen a las reformas propuestas en la asamblea de la ANUIES es la de lograr una mayor flexibilidad en el sistema de enseñanza superior, de manera que pueda responder mejor a la diversidad de las necesidades educativas que se originan en las desigualdades económicas y sociales del

país, en las diferencias de condiciones e intereses de la población y en los avances constantes de la ciencia y la tecnología. Ahora bien, esta flexibilidad supone, ante todo, la eliminación de múltiples normas que por sí solas y en forma injustificada impiden actualmente que grandes sectores de la población realicen estudios superiores o los acrediten” (Pérez, 1972: 1).

Los lineamientos generales de la reforma integral de la universidad, fueron expuestos en una serie de documentos de la ANUIES: *Declaración de Villahermosa* (1971), *Acuerdos de Toluca* (1971), *Acuerdos de Tepic* (1972), *Declaración de Veracruz* (1974) y *Declaración de Querétaro* (1975). Con respecto a la flexibilidad académica de la universidad se estableció lo siguiente:

- a) La creación de un sistema nacional de enseñanza superior basado en créditos académicos, con el fin de promover la movilidad de profesores y estudiantes;
- b) La creación de salidas laterales dividiendo el proceso de formación en dos etapas (formativa y de especialización) de contenidos distintos (obligatorios y optativos), con el fin de facilitar la incorporación del estudiante al sector productivo y fomentar los intereses y propósitos vocacionales del alumno;
- c) La diversificación de las opciones de titulación, con el fin de lograr la fluidez entre la pasantía y la obtención del título;
- d) El instituir el modelo departamental, con el fin de descentralizar y desconcentrar instalaciones y los distintos recursos (técnicos, humanos, económicos),
- e) El establecer unidades de aprendizaje integradas por un equilibrio entre lo teórico y lo práctico, con el fin de dotar en el alumno el saber y el saber hacer;
- f) El crear una homologación en el reconocimiento, revalidación y acreditación de los estudios, con el fin de fortalecer la movilidad externa de la población académica, y
- g) La reducción del tiempo de permanencia en los procesos de formación a través de eliminar las materias de carácter puramente informativas y con el desarrollo de nuevos métodos de enseñanza, con el fin de adecuar los ritmos del estudiante con base a su disposición.

Diversas universidades e IES emprendieron cambios en su organización académica-administrativa y otras se crearon, con base en lo propuesto por la ANUIES: la Universidad de Colima (1972), introdujo las salidas horizontales en los niveles superior y medio superior; la Universidad Veracruzana (1972) se orientó a la flexibilidad de la estructura universitaria y desarrolló programas con salidas laterales; el Instituto Autónomo de Ciencia y Tecnología de Aguascalientes se transformó en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (1974) con un modelo flexible organizado en departamentos; la Universidad Autónoma Chapingo se organiza departamentalmente en 1974; el Instituto Tecnológico de Sonora (1975), implementa un modelo flexible organizado en divisiones y departamentos; los Institutos Tecnológicos Regionales (1975), introdujeron el sistema de créditos y se orientaron por un modelo departamental; la Universidad de Sonora (1975), se reestructuró de manera integral al implantar el modelo departamental; a la Universidad Iberoamericana le otorgó la Secretaría de Educación Pública el reconocimiento de validez oficial a los estudios que ofrecía (Robredo, 1990), lo que contribuyó a su reforma integral introduciendo el modelo departamental; el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (1982), a través de su proyecto año 2000, emprende la introducción del modelo departamental; se crea la Universidad Autónoma Metropolitana, que nace con un modelo departamental.

2. El *impasse* en torno de la flexibilidad académica: planeación y financiamiento

La década de los años setenta representó para la universidad, un periodo importante para su reorganización y funcionalidad. La flexibilidad aunque no fue claramente definida, en los acuerdos y declaraciones de la ANUIES, significó un acierto para superar los problemas de rigidez académica y administrativa del modelo de Universidad organizado en escuelas y facultades; a través de ésta, se logró la movilización de los actores académicos, la apertura de los campos profesionales al situarlos en áreas disciplinarias del conocimiento, el

fortalecimiento de la autonomía académica al descentralizar la toma de decisiones a los departamentos, el desarrollo de la investigación al vincularse con el espacio real y formativo, la introducción de una estrategia distinta de aprendizaje y el establecimiento del *curriculum* flexible.

En la década siguiente, los años ochenta, el tema de la flexibilidad dejó de ser el centro de atención; sin embargo, la departamentalización no sólo adquirió legitimidad como modelo alternativo a las escuelas y facultades, además, las experiencias emprendidas motivarían a repensar constantemente en la rigidez de la estructura universitaria. Posterior a la *Declaración de Querétaro* (1975), la ANUIES diversificó el análisis en torno de las cuestiones académicas y administrativas de la universidad; los temas abordados, entre otros, fueron: financiamiento, legislación, innovación, empleo, laboral, centralización y planeación. De estos temas los que adquirieron mayor relevancia fueron el de planeación y el de financiamiento.

La universidad, valorada por Fernando Solana, se debatía en la siguiente paradoja: “ni universidad pública de minorías ni educación superior sin calidad” (Corral, 1978: 2). La propuesta de solución, a la disyuntiva, fue centrar la atención hacia el problema de la planeación. La XVIII reunión ordinaria de la Asamblea general de la ANUIES (1978), resultó ser un hito porque se planteó la elaboración de un Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES):

“...se puede deducir que la elaboración de un sistema de planeación permanente (...) permitirá el paso a situaciones racionalmente inducidas y previstas y asegurará la permanencia, la estabilidad y el desarrollo institucional, en el marco de los intereses locales, regionales y nacionales” (*Idem* . 4-5).

El instrumentar un sistema de planeación permanente para la educación superior, significaba cumplir con 105 propósitos distintos (ANUIES, 1979). En general las ventajas identificadas, entre otras, eran:

- a) Fortalecer a la política educativa en la creación de medios para vincular a las IES con el desarrollo económico y social del país;
- b) Contar con un espacio de coordinación global para dar seguimiento a las estrategias y políticas de la educación superior;
- c) Crear bases de datos a través de la instrumentación del sistema nacional de información de la educación superior;
- d) Entablar relaciones entre los sistemas educativo y político, y
- e) Ordenar la asignación, distribución y evaluación de los recursos financieros de las IES.

Para el cumplimiento de las expectativas generadas por el SINAPPES, se crearon diversos organismos de planeación: Coordinación Nacional para la Educación Superior (CONPES), las Comisiones Regionales (CORPES), las Comisiones Estatales (COEPES); y también se avanzó en materia legislativa, al promulgarse la Ley de Planeación.

El tema del financiamiento fue abordado desde la XVIII reunión ordinaria de la Asamblea general de la ANUIES, en 1979, sin embargo, los problemas de gestión, disponibilidad, asignación, control y evaluación en torno a los recursos públicos, para mediados de los años ochenta, habían aumentado ante el crecimiento constante de la demanda por estudios superiores:

“...el financiamiento de la educación superior es una de los problemas más importantes a resolver, y que requiere de un análisis riguroso para establecer las vías más adecuadas para la consolidación económica de un sistema en expansión. Deben considerarse no sólo los aspectos relativos a los recursos económicos y su incremento, sino también los referentes a la racionalización del gasto y a los criterios y procedimientos para su asignación de fondos, y su relación con los programas de planeación de la educación superior. En este sentido vale la pena insistir en lo necesario que es poner en marcha procedimientos que aseguren la oportuna disponibilidad de los recursos asignados a las instituciones...” (ANUIES, 1984: 2).

La idea central, para superar los problemas derivados del financiamiento, fue relacionar directamente la planeación con la programación y presupuestación. Empezó a configurarse una visión a favor del mejo-

ramiento de los recursos y de la racionalización del presupuesto con base en la especificidad de cada IES. La estrategia de desarrollo para la educación superior fue, mejorar la calidad; ésta, quedó establecida en el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES):

“El mejoramiento de la calidad de la educación superior exige de las IES la adecuación de sus procesos y resultados a los requerimientos de la sociedad y la consecución de sus propias finalidades institucionales. La calidad depende de la coherencia, eficacia, guías de acción con que las IES podrán desarrollar en mayor grado el cumplimiento de sus funciones. En consecuencia, mejorar la calidad de la educación superior consiste en alcanzar una mayor congruencia entre lo planeado y la manera en que se realiza el quehacer académico; entre las necesidades sociales y el conocimiento científico, tecnológico y humanístico que imparten las IES; asimismo, radica en una mayor adecuación de las condiciones institucionales y de los recursos humanos y materiales; en una preparación idónea del personal académico y administrativo; en una mejor formación de los estudiantes y en un mayor grado de compromiso e identificación de los miembros de la comunidad académica con los fines de la educación superior y los objetivos institucionales” (ANUIES, 1986: 6).

Resultaba natural, ante la masificación de la universidad, que la atención se centrara en la planeación y financiamiento porque ello contribuiría a una racionalización del sistema de enseñanza superior. La matrícula escolar de 1960 (76,000 alumnos) a 1985 (1'107,760 alumnos) se había incrementado en 135%, ¿qué significaba esto? Problemas diversos: económico para atender la demanda creciente, organización para evitar la duplicación y dispersión, y de calidad de los recursos humanos. Era evidente el malestar en la calidad: formación pedagógica de los docentes no satisfactoria, formación profesional inadecuada (docentes no titulados), programas de formación deficientes, eficiencia terminal baja, aprendizaje memorístico, incomunicación entre investigación y docencia, poca innovación docente, etcétera (fueron 130 problemas detectados en las tareas de docencia, investigación, difusión y administración).

Si bien la flexibilidad académica de la universidad no fue, en los años ochenta, el centro de la atención, sí estuvo presente la necesidad de replantear el modelo que mantenía una estructura rígida. Lo cual se registra en la necesidad de relacionar la interdisciplinariedad con la polivalencia, y la descentralización y desconcentración con la vinculación con los sectores social y productivo. Además, se hizo énfasis en romper la inercia de una enseñanza memorística inhibidora de un aprendizaje activo.

En este periodo algunas universidades públicas emprendieron cambios, en dirección de las recomendaciones emitidas en los años setenta e incorporando también las sugerencias de los años ochenta, a manera de ejemplo: Universidad Autónoma de Tamaulipas, introdujo entre otras cosas la interdisciplinariedad, desconcentración, salidas horizontales y troncos comunes (Navarro, 1999), y la Universidad Autónoma de Baja California Sur, refrenda desde su creación en 1976, nació con la idea de departamentos. la postura de contar con una estructura organizativa de tipo departamental (García, 1999).

3. Resurgimiento de la ola reformadora a través del programa de modernización: el *curriculum flexible*

A finales de los años ochenta, en el contexto nacional, la idea de la integración económica mundial adquiere mayor fuerza: la tendencia hacia la globalización, al parecer, resulta ser *irreversible*. La universidad junto con el resto de las IES, son foco de interés para la economía: su materia básica de realización, el conocimiento, adquiere un papel relevante en el sistema productivo. El conocimiento es reconocido como un factor más de la producción, la sociedad del conocimiento está en marcha (Sakaiya, 1995; Pedroza, 2000).

La universidad es percibida como medio para la integración, en tanto instancia productora de conocimiento y de recursos humanos. Por tanto, era necesario contar con espacios de enseñanza superior consolidados, la estrategia orientada al fortalecimiento de la calidad _plasmada en el PROIDES_ se le dio continuidad. Para el logro de la calidad se ponía el acento en diez aspectos:

“...la descentralización; la vinculación de la educación superior con su entorno; la necesidad de concertación y coordinación, planeación y actualización legislativa; la necesidad de actualizar la organización no sólo de

la educación nacional sino la interna de algunas instituciones; la necesidad de canalizar recursos adicionales para mejorar la percepción de profesores e investigadores; la de atender algunos aspectos específicos, como el posgrado y la investigación, la modernización de la educación tecnológica; los programas de extensión y difusión cultural; los que miran a la formación integral de los jóvenes como ciudadanos comprometidos con los valores y causas nacionales. Y (...) destinar mayores recursos financieros a la educación superior, modificando las políticas de asignación de los mismos, como el elemento primordial para elevar la calidad del sistema” (ANUIES, 1988: 5).

La modernización se ligó, por tanto, a la calidad. La primera declaración emitida por la ANUIES, en 1989, señalaba:

“Los propósitos de elevar la calidad de la educación superior y de ampliar la cobertura de sus funciones sustantivas tiene, implícitamente, la valoración de que lo existente es insuficiente y carece de ciertos atributos o rasgos considerados necesarios o deseables (...) Así, cobertura y calidad de las funciones de la educación superior son objetivos que deben alcanzarse en un proceso de modernización” (ANUIES, 1989: 2-3).

La orientación, en general, de los cambios en la educación superior, quedó establecida en el *Programa de Modernización Educativa 1989-1994*. Ahí se contemplaron los lineamientos estratégicos: descentralizar y desconcertar la toma de decisiones y la oferta educativa; coordinar de manera concertada; sistemas administrativos eficientes; mejorar la funcionalidad de los recursos; incrementar el apoyo económico, y evaluación permanente al trabajo y actores universitarios. La historia reciente es que se ha creado, en los años noventa, un sistema de educación superior controlado por criterios de eficiencia, calidad y excelencia (no es nuestro propósito adentrarnos en este tema).

En el actual escenario de excesiva regulación al trabajo y actores de la universidad, el tema de la flexibilidad vuelve a ser central. Los problemas de la rigidez académica persisten, el modelo de universidad organizado en escuelas y facultades es el más cuestionado en diversos aspectos:

- a) Incomunicación entre los programas de formación;
- b) Inmovilidad de los actores universitarios;
- c) Métodos pedagógicos tradicionales;
- d) Aprendizaje estático, rutinario y memorístico;
- e) Duplicación de contenidos y esfuerzos;
- f) Desvinculación con el entorno;
- g) Formación disciplinaria;
- h) Resistencias a la innovación educativa;
- i) Aparato administrativo altamente burocratizado;
- j) Centralización del poder;
- k) Estructura sindical corporativizada, y
- l) Sistema de relaciones laborales controlado.

La salida a los problemas de rigidez tiene distinto matiz: en lo administrativo, se sugiere el uso intensivo de nuevas tecnologías y profesionalización del servicio; en lo sindical y laboral, la flexibilidad contractual (atentatoria de la estabilidad del trabajo académico); en lo político, la democratización de los espacios de decisión, y en lo académico, la flexibilidad curricular y la innovación educativa. La atención hacia los cambios es desigual, no todos los aspectos se tocan con el mismo rigor e intencionalidad, considerando tres niveles de intensidad (alto, medio y bajo) en cada uno de los aspectos la situación es, que la propensión a compartir la

toma de decisión es baja, en comparación al ejercicio legislativo emprendido para normar las nuevas pautas del trabajo académico **Ver Anexo 1** .

Para nuestro propósito, sólo abordaremos la flexibilidad académica; la flexibilidad de las relaciones laborales y la flexibilidad en el ejercicio del poder merecen ser tratados en un trabajo aparte, por la importancia que revisten en el contexto actual. Al parecer el lado laboral es donde recae todo el peso de los cambios, mientras que el poder, al parecer, se mantiene intacto en su carácter centralizado y vertical.

La flexibilidad académica ha significado, en años recientes, emprender una reforma en la universidad. La reforma se ha centrado en el problema curricular, la estrategia es contar con una estructura curricular flexible; la forma de lograr tal propósito, ha sido _por lo general_ transformar el modelo de escuelas y facultades en un modelo departamental. Distintas universidades públicas están empeñadas en implantar la estructura flexible, en la dirección mencionada: Universidad de Guadalajara, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Universidad Juárez del Estado de Durango, Universidad Veracruzana, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (ANUIES, 1997), entre otras más.

Las universidades que han emprendido cambios, tienen diferencias en sus procesos, implicaciones y resultados a partir de la especificidad de su condición real; sin embargo, la tendencia parece ser común. El aspecto que generalmente se comparte es la transformación de la estructura académica-administrativa: pasar de una organización de escuelas y facultades a una estructura departamental, en este contexto, las modificaciones que implica son:

- a) Introducción del departamento: el departamento como la unidad básica de la organización académica (Meneses, 1983). Agrupa comunidades académicas (alumnos, docentes, investigadores y autoridades) en un campo específico de conocimiento;
- b) Introducción del sistema de créditos: el crédito como instrumento de flexibilidad que facilita la movilidad horizontal y la dosificación de tiempo y contenido con base en las disposiciones del alumno (Fuentes, 1972). El crédito es una unidad de valor que cuantifica un curso ya sea teórico o práctico (Soto, 1993), por lo regular, una hora de clase teórica (semana) se le asignan dos créditos y a una hora de clase práctica (semana) un crédito (una licenciatura en promedio tiene 300 a 470 créditos);
- c) Introducción de planes y programas de estudio modulares y horizontales: el módulo como la agrupación de unidades de enseñanza-aprendizaje de las materias o seminarios encaminados a fomentar la interdisciplinariedad y la vinculación social. El plan de estudios, por lo regular, se divide en tres etapas de formación: básica, disciplinaria y terminal, con el fin de incorporar una visión integral de la disciplina.
- d) Introducción de la flexibilidad curricular: el *currículum* flexible es una oferta regulada de cursos compuestos y organizados por el sistema de créditos, el tronco común y la verticalidad del programa de estudios, y
- e) Introducción de un sistema de planeación descentralizado: la descentralización se asocia a la capacidad de delegar poder en la toma de decisión, en este sentido, se establece cierta autonomía en la organización interna de la administración, tanto del tiempo, como del área disciplinaria, además de los recursos económicos y de los intercambios externos (Glazman, 1983).

Las universidades no han estado exentas de problemas en el momento de llevar a cabo sus transformaciones, las cuestiones que aparecen con mayor insistencia son: discrepancias en lo político (oposición entre los grupos de poder); elementos culturales (defensa a la identidad); aspectos de la administración (inercias en el aparato burocrático); recursos económicos (insuficientes estímulos); y elementos académicos (resistencia a nuevas prácticas). Esto ha conducido, en la mayoría de los casos, a una forma dual de modelo; por una parte, permanencia de rasgos, procesos, conductas y acciones relacionadas con el modelo que se quiere abandonar y, por otra parte, la presencia de nuevos componentes del modelo que se quiere introducir.

El modelo ideal de departamentalización se transfigura en la dualidad señalada: una transformación que, al principio, para ser fácil se complica y toma más tiempo de lo previsto (¿quizá diez años o más?). Tal

situación motiva a pensar en otra alternativa para cambiar en el modelo de universidad organizado en escuelas y facultades: flexibilizar los procesos sin transformar el modelo de organización.

4. Una propuesta de flexibilidad académica para el modelo de universidad organizado en escuelas y facultades

¿Qué estrategia seguir?

La estrategia de transformación de un modelo de universidad, conlleva alta probabilidad de incertidumbre, puede generar inestabilidad y duplicar las problemáticas (las heredadas más las nuevas). Por ello, sugerimos incursionar no en una transformación, sino en una estrategia de transición: pasar gradualmente de la rigidez a la flexibilidad sin perder la identidad institucional, preservar la herencia de una tradición histórica y cultural. Los supuestos en que descansa la propuesta son:

[a)]

La departamentalización no es la única vía para solucionar los problemas de rigidez académica-administrativa: no existe la solución ideal;

La flexibilidad académica no es únicamente parte del modelo departamental, puede ser una propiedad de cualquier modelo: atributo de la comunicación y movilidad, y

Una transición no elimina la incertidumbre, pero sí puede reducir los riesgos: innovación con estabilidad.

Una circunstancia implícita en los supuestos, es que el resultado de la transición no es un modelo puro, sino que es necesario diseñar desde el inicio un proceso conducente a un modelo de universidad de contenido híbrido: un modelo producto de distintos elementos culturales, prácticas e intencionalidades. Para la universidad la noción de lo híbrido integra dos dimensiones, una macro, relacionada con la condición social de dependencia del país: "...en el Tercer Mundo, de modo general, existe hoy una especie de configuración que, como una sombra, reproduce algo de lo que antes prevalecía en el Primer Mundo" (citado por García, 1989: 69). En este caso, la reproducción de modelos ideales de universidad. La otra dimensión, micro, está vinculada a las prácticas cotidianas donde conviven tradición e innovaciones educativas incrementales (aprendizajes y pequeñas mejoras en los procesos); al mismo tiempo que la universidad como dice Clark (1983), es una federación integrada por distintos espacios (subsistencia de prácticas autónomas y heterogéneas).

¿Qué acciones contemplar en el diseño de un modelo híbrido cuyo eje fundamental es la flexibilidad académica? Desde nuestro punto de vista serían:

1. Revisión a profundidad del marco normativo de la universidad, el fin de identificar aquellos preceptos que faciliten la transición. Es cierto que se requieren cambios normativos; sin embargo, éstos deben ser mínimos a partir de retomar aquellos contenidos que posibiliten la introducción de la flexibilidad;
2. Recuperación de los aprendizajes institucionales. Los actores universitarios, a pesar de lo que se pudiera pensar, difícilmente ciñen sus prácticas a cuestiones únicamente formalizadas; por el contrario, existe el margen para realizar actividades *ocultas* (aprendizajes y experiencia conectadas en la acción), por ejemplo: el *curriculum* oculto, etcétera. Se deben retomar aprendizajes y experiencias institucionales en torno de la flexibilidad;
3. Creación de canales de comunicación democráticos. La transición tiene que ser por consenso. La comunidad académica debe ser el actor principal del diseño e instrumentación de los cambios;
4. Retroalimentación con experiencias de otras universidades. Intercambio de comunicación a través de asesorías permanentes y eventos abiertos, con el fin de asumir las dimensiones y significados de los cambios a la luz de lo sucedido en otras instituciones;
5. Instrumentación de programas de reaprendizaje. Socialización del contenido de nuevas prácticas entre la comunidad universitaria, a través de programas de capacitación, actualización, etcétera;

6. Amplia difusión del proyecto de cambio. Establecimiento de mecanismos de información, folletos, boletines, etcétera. El contenido tiene que ser específico para cada comunidad (alumnos, docentes, administrativos, difusores, investigadores), preciso (información puntual) y con diseño ilustrativo;
7. Fortalecimiento de la identidad de la universidad. La denominación del modelo a operar, puede despertar una serie de presunciones y expectativas en sí. Por lo que, se sugiere continuar con la nomenclatura de escuelas y facultades pero, incidiendo en el componente cultural de la universidad: valores, compromisos, mecanismos de poder y símbolos (Lloréns, 1999), con el fin que la combinación de éstos correspondan con la orientación del proyecto de cambio;
8. Diseñar la transición por etapas. Los tiempos de la transición están en relación con las condiciones específicas de cada institución. Para el diseño es importante tomar en cuenta todos los elementos de la estrategia y de la condición real de la universidad.

¿ Qué es la flexibilidad curricular y hacia dónde tiende?

En el modelo de universidad de contenido híbrido, la flexibilidad curricular la entendemos como el proceso de apertura y movilización de los actores universitarios. El objetivo de la flexibilidad curricular es tender hacia a la ciencia-acción como forma de consolidar a largo plazo una práctica reflexiva del saber y del saber hacer. Esto fomenta la adecuación permanente de los nuevos conocimientos a los procesos de formación, al promover la capacidad de decisión en el alumno en el momento de su elección vocacional y determinación de sus ritmos de formación, siempre cerca del docente-tutor.

El curriculum flexible para las escuelas y facultades (un modelo de contenido híbrido)

En las escuelas y facultades, por lo regular, se imparte más de una profesión; por ejemplo: en las facultades de ciencia política se forman profesionales en sociología, periodismo, relaciones internacionales y ciencia política. Más de una carrera comparten el mismo espacio físico; además, se inscriben dentro de una misma área del conocimiento, y los órganos de gobierno local y la comunidad académica son compartidos. Estos factores contribuyen para llevar a cabo la flexibilización curricular, por lo siguiente:

- a) Facilitan la movilidad de los actores académicos al interior de la escuela o facultad;
- b) Facilitan la comunicación entre profesión y área de conocimiento;
- c) Facilitan la instrumentación de los créditos;
- d) Facilitan la estructuración de los programas por niveles de complejidad;
- e) Facilitan la comunicación horizontal y vertical;
- f) Facilitan la refuncionalización de la academia;
- g) Facilitan la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad;
- h) Facilitan las salidas horizontales;
- i) Facilitan el manejo de temas transversales al interior de un área del conocimiento, con posibilidad a la movilidad externa (entre facultades), y
- j) Facilitan con el uso de tecnologías de comunicación la conformación de redes académicas (esto en caso que se trate de una universidad desconcentrada, que imparte una misma licenciatura en campos distintos).

Elementos básicos de la flexibilidad curricular

Los elementos básicos son aquellos que dotan de sentido a la propuesta de flexibilidad curricular, y son:

Las academias. Son el eje central de la flexibilidad en tanto que fundamentan los programas verticales. Las academias son nodos de conocimiento al interior de una misma área, en las cuales se delegan las decisiones únicamente académicas con capacidad de representación en los órganos de gobierno. Se proponen cuatro tipos de academia: competencias básicas, sustantiva profesional, integral profesional y comunicativa transversal.

- Competencias básicas. Es la formación orientada a la adquisición de la comprensión del entorno, de aptitudes y habilidades propicias para la integración a una realidad laboral. Se integra por los créditos (lenguas extranjeras, matemáticas, computación, redacción, metodología y ética) que sirven de fundamento de todo conocimiento profesional, además de la creatividad y adaptabilidad: “No se trata solamente de que el ambiente competitivo exige poder leer, escribir, calcular y usar símbolos matemáticos, recurrir al pensamiento lógico y a otras competencias de orden lingüístico o comunicativo, cualquiera sea la tarea. Se trata de una específica manera de concebirlas, adquirirlas y aplicarlas...” (Rojas, 1999: 243);
- Sustantiva profesional. Es la formación que dota de identidad a una profesión determinada, se orienta hacia la adquisición de un conocimiento y experiencia práctica de una disciplina. Se integra por los créditos que proporcionan conocimiento teórico y recursos metodológicos específicos de un campo disciplinario y práctico del ejercicio profesional;
- Integral profesional. Es la formación que profundiza en una disciplina determinada, se orienta a ofrecer una panorámica de la complejidad en la demanda social de cierta profesión. Se integra por créditos relacionados a los posibles campos laborales, y
- Comunicativa transversal. Es la formación que fomenta la integración de la profesión con otras de la misma área o de área distinta, se orienta a conformar un pensamiento y trabajo transdisciplinario. Se integra por créditos vinculados a la solución de problemáticas sociales bajo un escenario transversal (conurrencia de distintas profesiones).

En el Cuadro 2 (ver **Anexo 2**) se ejemplifica la organización de las academias que fundamentan al programa de estudios vertical, con el caso ideal de una Facultad de Ciencias Políticas. Al respecto es necesario hacer algunas consideraciones, con el fin de precisar la información del cuadro en referencia:

- Las flechas representan el tipo de comunicación: horizontal (entre diversas disciplinas) y vertical (al interior de una disciplina);
 - Se posibilita las salidas laterales, una vez cubiertos los créditos comprendidos en las dos primeras academias (nivel 5 y 6).
 - La relación teoría-práctica se fomenta desde el inicio de la formación, el número de horas dedicadas a la teoría son más al principio de la formación que las prácticas; pero a medida que se avanza, la relación se invierte (*efecto de reloj de arena*).
 - La relación entre seminarios obligatorios y optativos es similar a la anterior relación: al inicio es mayor en número de créditos obligatorios que los optativos; pero, la relación se invierte conforme se avanza;
 - Se posibilita la continuación de la formación para las profesiones (elemento de identidad del modelo de escuelas y facultades), ligada a una visión ampliada a través de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad;
 - Existe la posibilidad de crear subdivisiones al interior de cada academia, según la propia necesidad de cada espacio, y
 - Los créditos presenciales son más al inicio y menos al final.
- a) El sistema de créditos. Se sugieren programas escolares para el nivel 6, de entre 350 a 480 créditos; para el nivel 5, de entre 200 a 350 créditos: una hora/semana de clase teórica equivale a un crédito y una hora/semana de práctica dos créditos;

- b) El índice de flexibilidad. Nos indica el porcentaje de flexibilidad del *currículum* . Es la división entre el número de horas totales optativas entre el total de horas del *currículum* . Según la Universidad Centroccidental “Lisandro Alvarado”, el índice de flexibilidad debe encontrarse entre el 9 % y 11 %. Nosotros consideramos que el índice de flexibilidad debe ser en lo horizontal y vertical diferenciado conforme lo decidan las propias academias, pero no debe ser en ningún caso menor al 30%, y
- c) El sistema de bases de datos. Al estar cercano el alumno al campo laboral, es importante generar, a partir de los informes obtenidos, bases de datos que apoyen a los propios programas de desarrollo (red de instituciones) y a los proyectos de investigación (red de conocimiento): la vinculación de la universidad (docencia, desarrollo, investigación y difusión) con la sociedad.

5. Conclusiones

- a) El *currículum* flexible es una necesidad histórica de la universidad mexicana que aún mantiene *intacta* la rigidez académica;
- b) La demanda creciente por educación superior motiva a idear nuevas formas de atención, para evitar la exclusión académica. La flexibilidad curricular puede ser un instrumento de apertura para ofrecer mas espacios de formación;
- c) La incertidumbre en el comportamiento de los campos laborales, influye en la búsqueda de una renovación en los procesos de formación; ofrecer competencias básicas más un acercamiento a problemáticas sociales, creemos que puede contribuir a una integración, menos dolorosa, del futuro profesional a la esfera ocupacional;
- d) La certificación de los estudios ante la mundialización de los intercambios, nos coloca en una posición de desventaja, frente a los países de economía fuerte, para la defensa de espacios ocupacionales y para la movilización de los recursos humanos. La flexibilidad curricular, creemos puede contribuir a elevar el nivel competitivo de los recursos humanos sin descuidar el sentido ético y social de la visión universal, y
- e) La flexibilidad curricular es sólo un componente de la flexibilidad académica de la universidad (Pedroza, 2000).

Referencias

- ANUIES (1972). “Declaración de Tepic”, en *Revista de la Educación Superior* , Núm. 4, Vol. I (IV), octubre-diciembre, México, ANUIES.
- ANUIES (1974). “Declaración de Veracruz”, en *Revista de la Educación Superior* , Núm. 9, Vol. III (1), México, ANUIES.
- ANUIES (1975), “Declaración de Querétaro”, en *Revista de la Educación Superior* , Núm. 14, Vol. IV (2). México, ANUIES.
- ANUIES (1979). “La planeación de la Educación Superior”, en *Revista de la Educación Superior* , Núm. 29, Vol. VIII (1), México, ANUIES.
- ANUIES (1984). “Políticas y estrategias ante los problemas inmediatos. Criterios y procedimientos para el financiamiento de las instituciones de educación superior”, en *Revista de la Educación Superior* , Núm. 49, Vol. XII (I), enero-marzo, México, ANUIES.
- ANUIES (1986). “Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES)”, en *Revista de la Educación Superior* , Núm. 60, Vol. XV (1), México, ANUIES.
- ANUIES (1988). “Reunión de rectores y directores de las instituciones asociadas a la ANUIES”, en *Revista de la Educación Superior* , Núm. 68, Vol. XVII (4), México, ANUIES.

- ANUIES (1989). “Declaraciones y aportaciones de la ANUIES para la modernización de la educación superior” en *Revista de la Educación Superior* , Núm. 70, Vol. XVIII (2), México, ANUIES.
- ANUIES (1991). “Acuerdos y declaraciones de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior. Declaración de Villahermosa, 1971”, en *Revista de la Educación Superior* , Núm. 77, Vol. XX (1), enero-marzo, México, ANUIES.
- ANUIES (1997). *Innovación curricular en las instituciones de educación superior* , colección Biblioteca de Educación Superior, México, ANUIES.
- Clark, Burton (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica* , México, Nueva Imagen-UAM.
- Corral, Manuel (1978). “Crónica de la XVIII reunión ordinaria de la asamblea general de la ANUIES”, en *Revista de la Educación Superior* , Núm. 28, Vol. VII (4), octubre-diciembre, México, ANUIES.
- Fuentes Molinar, Olac (1972). “El sistema de créditos como instrumento de flexibilidad”, en *Revista de la Educación Superior* , Núm. 4, Vol. I (IV), octubre-diciembre, México, ANUIES.
- García Canclini, Néstor (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad* , México, Grijalbo.
- García Mascareño, Joel (1999). “Veintidós años de vida de la Universidad Autónoma de Baja California Sur”, en Adrián Acosta Silva (coordinador), *Historias paralelas. Un cuarto de siglo de las universidades públicas en México, 1973-1998* , México, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Glazman, Raquel (1983). “Departamentalización”, en *Revista de la Educación Superior* , Núm. 48, octubre-diciembre, México, ANUIES.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (1982). “Proyecto año dos mil del ITESM”, en *Revista de la Educación Superior* , Núm. 6, Vol. XI (4), México, ANUIES.
- Institutos Tecnológicos Regionales (1975). “Modelo de estructura académica en los Institutos Tecnológicos regionales”, en *Revista de la Educación Superior* , Núm. 16, Vol. IV (4), octubre-diciembre, México, ANUIES.
- Instituto Tecnológico de Sonora (1975). “Proyecto de transformación académica del Instituto Tecnológico de Sonora”, en *Revista de la Educación Superior* , Núm. 14, Vol. IV (2), México, ANUIES.
- Lloréns Báez, Luis y Clara Elena Gallego Salas (1999), *Notas sobre flexibilización y organización universitaria* , mecanografiado.
- Meneses, Ernesto (1983). “La Universidad Iberoamericana, un caso de departamentalización en México”, en *Cuadernos del Centro de Documentación Legislativa Universitaria* , Núm. 7, Vol. III, enero-junio, México, UNAM.
- Navarro, Marco Aurelio y José Luis Guevara (1999). “Política, planeación y desarrollo en la Universidad Autónoma de Tamaulipas”, en Adrián Acosta Silva (coordinador), *Historias paralelas. Un cuarto de siglo de las universidades públicas en México, 1973-1998* , México, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Pedroza Flores, René (2000). *La flexibilidad académica en la Universidad pública* , mecanografiado.
- Pérez Rocha, Manuel (1972). “Algunos aspectos de la reestructuración académica de la enseñanza superior: cursos semestrales, salidas laterales y sistemas de titulación”, en *Revista de la Educación Superior* , Núm. 4, Vol. I (IV), octubre-diciembre, México, ANUIES.
- Rangel Guerra, Alfonso (1974). “Situación actual de la educación superior en los estados. Sus proyecciones hacia 1980”, en *Revista de la Educación Superior* , Núm. 10 Vol. II (2), abril-junio, México, ANUIES.

Anexo 1

Cuadro 1

Nivel de atención de los cambios

Aspectos	Nivel de atención		
	Alto	Medio	Bajo
Académico	X		
Relaciones laborales	X		
Administrativo		X	
Poder			X

Fuente: Elaboración personal.

Anexo 2

Cuadro 2

Academias y programa vertical

Academias	Profesiones				
	<i>Sociología</i>	<i>Periodismo</i>	<i>Rel. Inter.</i>	<i>C. Política</i>	
Competencias básicas	INTERDISCIPLINARIEDAD				Nivel 5
Sustantiva profesional Integral profesional	UNIDISCIPLINA				
Comunicativa transversal	TRANSDISCIPLINARIEDAD				Nivel 6

Fuente: elaboración personal