

LA FLEXIBILIDAD CURRICULAR

SANTIAGO CORREA URIBE, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

En todas las teorías modernas de currículo el concepto de FLEXIBILIDAD CURRICULAR aparece como algo *sine qua non* -algo inherente al currículo mismo, hasta tal punto que pareciera pleonástico hablar de CURRÍCULO FLEXIBLE.-

Un primer paso en la reflexión sobre la flexibilidad curricular nos invita a indagar sobre el tratamiento del término como concepto particular que se encuentra en la literatura especializada sobre currículo, encontramos que tal referencia es mínima y que las pocas referencias encontradas parecieran más bien excepciones para confirmar la regla. Analicemos algunas de las referencias encontradas:

LEMKE (1978): en su obra "*Pasos hacia un currículo flexible*" define la flexibilidad como "*el conjunto de movimientos que tienden a iniciar el cambio educacional con el acto de aprendizaje*"¹. El problema central a resolver es como se organiza el acto de aprender desde el punto de vista de quien aprende de tal manera que responda a sus *Necesidades, Intereses y Problemas (NIPs)*. Una propuesta curricular de esta naturaleza se basará en criterios tales como: *integración, cooperación, participación e individualización*, y propone como estrategia de diseño curricular las **Unidades de Aprendizaje Integrado (U.A.I)**

MAGENDZO (1991) se refiere a la flexibilidad curricular así: "*para salvar el problema de los currículos unitarios y rígidos, se ha optado por introducir en la fundamentación que acompaña a los planes de estudio y en ocasiones en los principios que orientan la metodología de enseñanza y los sistemas de evaluación, el concepto de FLEXIBILIDAD*"². Y a continuación plantea ésta como la posibilidad que tiene el currículo de ser modificado y adaptado a las necesidades y realidades de las localidades y de las escuelas, de suerte que respondan a los intereses, aspiraciones y condiciones de cada una de ellas.

ABRAHAM NAZIF (1996) define así la flexibilidad curricular "*posibilidad de conceptualizar y relacionarse de manera dinámica y transformada con el conocimiento. Implica también incorporar los saberes cotidianos y reconocerlos como parte de la formación de los sujetos; dar legitimidad a estos saberes es reconocer especialmente a los alumnos como personas capaces de pensar, reflexionar, interpretar, sentir y relacionarse desde sus propias experiencias y conocimientos*"³, considera además la autora que la flexibilidad curricular tiene también como reto desbordar los límites de las disciplinas vinculándose con el

¹ LEMKE, Donald A. Pasos hacia un currículo flexible. Santiago de Chile: UNESCO-ORELALC, 1978.

² MAGENDZO, Abraham. Currículo y Cultura en América Latina. Santiago de Chile: PIIE, 1991. P 19.

³ ABRAHAM NAZIF, Martha. Modernidad y Currículo. Santiago de Chile: PIIE, 1996.

estudio de la realidad, asumiendo sus complejidades y contradicciones de tal manera que se relacionen de manera integrada, indagativa y crítica.

El Consejo Nacional de Acreditación (CNA) incluye dentro de las características asociadas al Factor Procesos Académicos la Flexibilidad Curricular (características 3ª), describiéndola así: *“se señala la importancia de que el currículo sea lo suficientemente flexible para que, además de contribuir a la formación integral de los estudiantes, se adapte a las necesidades y vocaciones individuales y facilite una actualización permanente de contenidos y estrategias pedagógicas y la aproximación a nuevas orientaciones en los temas del programa. En esta dirección, puede ser importante el reconocimiento en el currículo de otras actividades formativas, sean académicas o laborales, previo análisis riguroso de su validez académica”*⁴ y a continuación plantea como variables:

- Flexibilidad en la organización y jerarquización de los contenidos y métodos del currículo.
- Flexibilidad para la elección y aplicación de distintas estrategias pedagógicas.
- Existencia de sistemas de reconocimiento académico de actividades no contenidas en el plan de estudios o realizadas en otras instituciones,
- Existencia de mecanismos eficaces para la actualización permanente del currículo.

Este rápido recorrido por la literatura especializada en currículo nos permite concluir:

- Que no existe unidad conceptual en el manejo del término.
- Que el término flexibilidad curricular es un concepto elástico y polísemico que se emplea para referirse a múltiples condiciones y características del currículo relacionadas con aspectos también múltiples y variados.

Además de lo anterior, los retos de la sociedad del conocimiento y la hoy denominada sociedad del aprendizaje, los cambios a ritmos exponenciales que hacen que los conocimientos entren rápidamente en obsolescencia (existen cursos que al concluir un semestre académico sus contenidos han perdido vigencia), los grandes desarrollos en el campo científico y tecnológico, las nuevas concepciones de enseñanza y de aprendizaje, la aplicación de nuevos métodos y sistemas, las cambiantes necesidades del medio entre otros factores generan como necesidad correlativa permanentes procesos de transformación en los

⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. REPÚBLICA DE COLOMBIA. CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACION. Autoevaluación con Fines de Acreditación de Programas de Pregrado. Guía de Procedimiento CNA 02. 2ª Ed. Santafé de Bogotá, D.C: CNA, 1998.

procesos educativos lo que a su vez exige modelos curriculares abiertos al cambio, pues con ello se podrá dar respuesta a las demandas que sobre la institución educativa ejercen los diferentes grupos de presión y por lo tanto el currículo no se encontrará descontextualizado y desactualizado y podrá de esta manera garantizar su pertinencia social y su pertinencia científica.

Pero la flexibilidad no se da únicamente a través de los cursos electivos o de las líneas de profundización. La flexibilidad tiene que darse a nivel del sistema mismo, de la estructura de los saberes disciplinares o profesionales y de las formas de estudiarlos, del plan de estudios (plan de formación) que orienta su implementación, de su ejecución y de los procesos llevados a cabo para evaluar tanto los aprendizajes como el currículo y el sistema total.

Puede también analizarse la flexibilidad desde las relaciones que se dan en el proceso mismo, tanto en las relaciones de colaboración interinstitucional y cooperación intrainstitucional como a nivel de las relaciones institución - educando, educador - educando, educando - educando.

LA FLEXIBILIDAD DESDE EL SISTEMA MISMO

La flexibilidad curricular desde el sistema mismo tal como lo plantean **ANGULO Y TORO (2001)⁵**: nuestras clásicas facultades y departamentos han estado demasiado centradas en los focos seminales disciplinares y es natural que el centro de las unidades académicas sean dichos focos, puesto que las unidades académicas sólo se legitiman en los saberes plenamente establecidos y no en las fronteras de los paradigmas y en los desbordes de los límites de las disciplinas sobre campos desconocidos. Esta estructura genera fuerzas hacia el centro de las unidades: fuerzas de naturaleza conservadora que cuentan con el aval y legitimidad de lo establecido y probado, fuerzas centrípetas que son el establecimiento mismo. Sin embargo el mundo académico está presenciando un desarrollo acelerado de las disciplinas desde los focos hacia la periferia, hacia regiones desconocidas, con la consecuencia de producir “*conexiones*” entre disciplinas con dominios inicialmente disjuntos, así hablamos hoy de Ingeniería Biomédica, de Neurociencia, de Ciencia Cognitiva, entre otras. Las hoy llamadas disciplinas científicas y tecnológicas no han sido más que entornos coherentes de conocimiento que han surgido alrededor de focos disímiles. Cada vez que se logra tender un camino tenue de reducciones o integraciones entre entornos de conocimiento aparentemente disjuntos se está empezando a borrar la frontera entre las disciplinas. ¿Cuánto va de la Física Atómica a la Química Básica?, ¿Cuánto va de la Química Orgánica a la Biología Molecular?, ¿Cuánto va de la Neurofisiología Moderna a la Neurociencia? Todo este movimiento genera

⁵ ANGULO G, Carlos y TORO, José Rafael. La Universidad “Académicamente abierta” para la actual sociedad del conocimiento-Congreso de Educación Superior, Desarrollo Global y Respuesta Nacional. Bogotá: Universidad de los Andes, 2001.

fuerzas hacia fuera, fuerzas centrífugas, asociadas al desarrollo de las disciplinas, que operan en la dirección de llenar el espacio entre paradigmas y focos de conocimiento.

Esta tensión centrípeta-centrífuga deja de ser un problema conceptual del desarrollo de las disciplinas, para convertirse en un problema de grupos humanos, de nichos profesionales, de asignación de recursos. Un problema de preeminencia académica, un problema político, un problema de poder.

Desde esta perspectiva los currículos tendrán que ser flexibles desde la concepción del sistema mismo y deberán:

- Propiciar la interdisciplinariedad para lo cual la estructura actual de departamentalización académico-administrativa es un obstáculo.
- Suprimir las barreras entre facultades de ciencias y facultades profesionales, trascendiendo la interacción a la puramente de servicios en los niveles básicos de los planes de estudios profesionales.
- Eliminar las definiciones rígidas de las profesiones.
- Propiciar la integración de los estudios de pregrado a los estudios postgraduados, partiendo de las capacidades y competencias específicas del candidato para proseguir los estudios y haciendo menor énfasis en el aval de un título pregraduado específico
- Reducir al máximo la presencia del estudiante en el salón de clase para que este pueda dedicar más tiempo a la biblioteca, los laboratorios o grupos de trabajo que conlleven experiencias de investigación.

LA FLEXIBILIDAD DESDE LA ESTRUCTURA CURRICULAR

En esta perspectiva de la flexibilidad ésta podría materializarse de diferentes maneras así: desde la estructura del currículo definiendo un núcleo básico o *corpus* básico y un componente flexible. El primero de ellos contiene las unidades de organización curricular (asignaturas, módulos, núcleos, etc.,) que deben cursar todos los estudiantes matriculados en un programa de pregrado y que son básicas e indispensables (condición *SINE QUAN NON*) para la formación de un profesional, virtual miembro de una comunidad disciplinaria y profesional. Conviene aquí aclarar que procesos de integración como los de la Unión Europea y el Convenio Andrés Bello han llevado a acordar las denominadas *TRONCALES CURRICULARES* o contenidos curriculares mínimos para las distintas profesiones que van consolidando estándares universales en la concepción de la profesión y en los procesos de formación profesional. El

segundo elemento de la estructura curricular es el denominado componente flexible que contiene las unidades de organización curricular que elige el estudiante de acuerdo con sus necesidades, intereses, problemas y aptitudes y que le permiten:

- Ahondar en una determinada área o campo del núcleo básico y ponerse en contacto con las tareas investigativas desarrolladas por los docentes, sin pretender ser una especialización temprana sino una fundamental y enriquecedora experiencia de trabajo a profundidad. Estas unidades de organización curricular son las que en algunos modelos como el de la Universidad Nacional de Colombia se denominan *Líneas de Profundización* y que en otros modelos se denominan *Enfasis*.
- Conocer la realidad social, económica, política, cultural y ambiental en la cual se inserta la práctica de su profesión o disciplina, son los denominados *Cursos de Contexto* en el modelo de la Universidad Nacional o componente social y humanístico o área de formación integral en otros modelos. Se busca la flexibilidad en los planes de estudio para que permitan a los estudiantes participar en la definición de su propio proceso formativo, mediante la selección de asignaturas, cursos, seminarios, etc, que permitan que haya una renovación continúa de los planes de estudio de acuerdo con las transformaciones sociales, con el desarrollo de los saberes y con la actividad de investigación de la universidad, sus grupos y profesores. La organización académica de la universidad deberá permitir que los estudiantes de distintas profesiones y disciplinas puedan compartir dichos cursos, seminarios y demás actividades académicas.
- Conocer saberes propios de disciplinas y profesiones diferentes a las suyas y que a juicio del estudiante le posibilitan un abordaje multidisciplinar e interdisciplinar en problemas propios del ejercicio de su profesión o disciplina. Son estos los llamados *Cursos Electivos* en el modelo de la Universidad Nacional o los *Módulos Interdisciplinarios* o *Seminarios de Investigación Interdisciplinar* en otros modelos.

LA FLEXIBILIDAD DESDE LA ESTRUCTURA DE LOS SABERES DISCIPLINARES O PROFESIONALES, Y DE LAS FORMAS DE ESTUDIARLOS

En la perspectiva de la educación tradicional los modelos curriculares y su objetivación a través de los planes de estudio (planes de formación) quedan reducidos a un listado de asignaturas que no son más que una lista de contenidos de materia que se estructura sobre la base del ordenamiento que emana de la lógica de la disciplina y que en el mejor de los casos da cuenta de las formas y modos de producción del conocimiento propios de la disciplina. Lo que se pretende, en última instancia, es que el estudiante se involucre suficientemente en los conceptos, en la lógica y en los criterios de la disciplina para que llegue a

conocer la manera específica en que esta “*funciona*” en casos particulares, y luego en una generalización suficiente de estos casos, en toda la gama de la disciplina. En este sentido se asume que la secuencia lógica de los contenidos de las materias lleva implícito y garantiza el desarrollo de las competencias que se espera que el estudiante alcance. Así por ejemplo se asume que el aprendizaje de los conceptos de las ciencias económicas conlleva implícitamente la adquisición de competencias investigativas propias del método de investigación científico de la economía. Por consiguiente, una estructuración secuencial propia de la estructura de la disciplina asegura la adquisición de una serie de competencias y conductas que no son necesario o que es redundante explicitar.

Lo anterior ha llevado a generar estructuras totalmente rígidas en los planes de estudio, tratando de garantizar el desarrollo secuencial de materias que todos los estudiantes deben seguir, llegando inclusive a la creación de metalenguajes propios de la jerga curricular pero sin sentido en la semántica del lenguaje, como por ejemplo cuando hablamos de *PRE-REQUISITO* ¿Qué podrá existir antes del requisito? Y muchos otros términos como *EXTRACURRICULAR – COCURRICULAR – PARACURRICULAR*, etc.

Si asumimos que la lógica del aprendizaje no es la misma que la lógica de producción de conocimiento en los campos disciplinares y profesionales y que el sentido secuencial estricto de los contenidos, impide esa variedad de recorridos que supone el aprendizaje (equifinalidad), comprendemos la necesidad de despojar el plan de estudios del máximo de ataduras posibles, eliminando al máximo REQUISITOS y CORREQUISITOS los cuales sólo favorecen la “*administración*” curricular y la mecanización de los procesos en la búsqueda de uniformidad de resultados pero generan grandes dificultades para la integración de un dinamismo socio-cultural en el que exista una adecuada relación entre el proceso de formación integral y desarrollo social y científico del individuo y el proceso educativo formal.

Una revisión crítica a nuestros planes de estudio, orientada por la pregunta de *¿qué es aquello que verdaderamente se convierte un requisito y por qué?* Nos llevará seguramente a eliminar en gran parte los regímenes de requisitos y correquisitos permitiendo de paso una mayor atención a las diferencias individuales de nuestros estudiantes.

LA FLEXIBILIDAD DESDE LA IMPLEMENTACIÓN Y LA EJECUCIÓN CURRICULAR

Toda propuesta curricular determina su propuesta didáctica cuya implementación y ejecución puede hacer mas o menos flexible el currículo. Es necesario garantizar que los planes de estudio (planes de formación) posibiliten el cambio hacia prácticas pedagógicas que sitúen el trabajo del estudiante en el centro del trabajo de formación; que logren una utilización más racional del tiempo de trabajo

de estudiantes y profesores y que permitan que los estudiantes se comprometan más profundamente con el conocimiento.

Proponer pedagogías más activas que permitan al estudiante mayor responsabilidad y autonomía y que a la vez le permitan el desarrollo de la competencia investigativa y le den mayor protagonismo en su formación y mayor posibilidad de tomar decisiones, es otra forma de propiciar flexibilidad curricular.

El énfasis en las estrategias de aprendizaje por descubrimiento y el empleo de métodos de enseñanza como el seminario investigativo, el método de casos, el aprendizaje basado en problemas, el método de proyectos entre otros posibilitan *DESAULIZAR* (reducir al mínimo el tiempo transcurrido en las aulas) los procesos de formación permitiendo al estudiante dedicar más tiempo a la biblioteca, a la consulta vía internet, a los laboratorios, al trabajo de campo, a la consulta con especialistas, etc., modificando el tipo de interacción de estudiantes y profesores para acercar a los primeros rápidamente a las formas de trabajo y comunicación propias de la academia, dando un lugar de privilegio al trabajo escrito y a las diversas formas de argumentación razonada. Como es lógico suponer todo lo anteriormente expuesto obliga a revisar las formas de evaluación de las asignaturas y del trabajo del estudiante.

Por último podría decirse que la mejor garantía de flexibilidad curricular la otorga un adecuado y sistemático procesos de evaluación, seguimiento y autorregulación curricular.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAHAM NAZIF, Martha. Modernidad y Currículo. Santiago de Chile: PIIE, 1996.
- ANGULO G, Carlos y TORO, José Rafael. La Universidad “Académicamente abierta” para la actual sociedad del conocimiento-Congreso de Educación Superior, Desarrollo Global y Respuesta Nacional. Bogotá: Universidad de los Andes, 2001.
- APPLE, M.W. (1986): “Ideología y currículum”. Madrid, Akal.
- APPLE, M.W. (1996): “Política cultural y educación”, Madrid, Morata.
- BACTOCK, G.H. Dilemmas of the Curriculum, London, Martin Robertson, 1980
- BOBBIT, F. The curriculum. Boston: Riverside Press. 1918.
- CARR, S. y KEMMIS, S. (1986): “Teoría crítica de la enseñanza”. Barcelona, Martínez Roca.
- COLL, C. (1987): “Psicología y currículum”. Barcelona, Paidós.
- EISNER, E. y VALLANCE, E. Conflicting conceptions of curriculum. Berkeley California: McCutchan publishing corporation, 1974.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1981): “Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum”, Madrid, Anaya.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): “El currículum: una reflexión sobre la práctica”. Madrid, Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1983): “La enseñanza: su teoría y su práctica”, Madrid, Akal.
- GIMENO SACRISTAN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1994): “Comprender y transformar la enseñanza”. Madrid, Morata.
- GÓMEZ BUENDÍA, H. (Dir.) (1998): “Educación. La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano”. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, Colombia, Santafé de Bogotá.
- GRUNDY, S. (1991): “Producto o praxis del currículum”. Madrid, Morata.
- HIRST, H. “The Logic of the Curriculum”. Journal of Curriculum Studies. Vol. I. N°2, 1969.
- HIRST, H. La educación liberal y la naturaleza del conocimiento en Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico, R.F. Dearden, P.H. Hirst, R.S. Peters (Editores). Edit. Narcea, Ediciones Madrid 1982.
- KEMMIS, S. (1988): “El currículum más allá de la teoría de la reproducción”. Madrid, Morata.
- LAWTON, D. Curriculum studies and educational planning. London: Hodder and Stoughton, 1983.

- LEMKE, Donald A. Pasos hacia un currículo flexible. Santiago de Chile: UNESCO-ORELALC, 1978
- MAGENDZO, Abraham. Currículo y Cultura en América Latina. Santiago de Chile: PIIE, 1991. P 19.
- MAGENDZO, A. "Relación entre las concepciones curriculares y la definición de curriculum". Revista de educación, Ministerio de Educación, Santiago de Chile, N° 91, junio 1981.
- MAGENDZO, A., Denis Lawton's Cultural Analysis Model, a proposal for application in the process of planning curriculum in Latin America, mimeo, PIIE, septiembre, 1985.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. REPÚBLICA DE COLOMBIA. CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACION. Autoevaluación con Fines de Acreditación de Programas de Pregrado. Guía de Procedimiento CNA 02. 2ª Ed. Santafé de Bogotá, D.C: CNA, 1998.
- POSNER, George. Análisis de Currículo. Bogotá: Editorial Mc Graw Hill, 1998.
- SCHIEFELBEIN. E. "Tendencias en la planificación educativas". En Patricio Cariola (Ed) La educación en América Latina, México: Lima S.A., 1981.
- SCHIRO. M. Curriculum for better schools, The Great ideological debate. Educational Tecnology Publication, 1978.
- SCHWAB, J. The Concept of the Structure of a Discipline, The Educational Record 43, julio 1962.
- STENHOUSE, Lawrence. Investigación y Desarrollo del Curriculum. Madrid: Ediciones Morata S.A., 1984.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. Vicerrectoría Académica. Comité de Programas Curriculares. Cursos de Contexto. Santafé de Bogotá: 1995.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. Vicerrectoría Académica. Comité de Programas Curriculares. Programas de Pregrado. Reestructuración Académica. Santafé de Bogotá.
- MÚNERA RUÍZ, Leopoldo, et al. Documento de trabajo. Comisión para el estudio de la reforma de la Educación Superior. Universidad Nacional de Colombia. Consejo Académico. Santafé de Bogotá: 1999.