



Revista Educación  
ISSN: 0379-7082  
ISSN: 2215-2644  
revedu@gmail.com  
Universidad de Costa Rica  
Costa Rica

## Percepciones de docentes sobre la flexibilidad curricular: un estudio de caso

**Carrillo Hernández, María Teresa de Jesús; Benavides Martínez, Benigno**

Percepciones de docentes sobre la flexibilidad curricular: un estudio de caso

Revista Educación, vol. 46, núm. 1, 2022

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

**Disponible en:** <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44068165010>

**DOI:** <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45086>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.

## Percepciones de docentes sobre la flexibilidad curricular: un estudio de caso

Instructor Perception about Curriculum Flexibility: A Case Study


*María Teresa de Jesús Carrillo Hernández*  
*Universidad Autónoma de Nuevo León, México*  
teresa.carrillo@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4086-866X>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45086>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44068165010>

*Benigno Benavides Martínez*  
*Universidad Autónoma de Nuevo León, México*  
benignobenavides@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-2515-0377>

Recepción: 13 Enero 2020  
Aprobación: 18 Febrero 2021

### RESUMEN:

Este artículo tiene como objetivo caracterizar la percepción del personal docente sobre la flexibilidad curricular de los programas educativos de las escuelas y facultades que integran las Dependencias de Educación Superior [DES] de Arte, Educación y Humanidades, y de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Coahuila-Unidad Saltillo. El estudio se fundamenta en un modelo de análisis que articula los macro y micro niveles. En el macro nivel se describen y analizan las políticas internacionales y nacionales de flexibilidad que determinan el micro nivel (o nivel institucional). El micro nivel articula tres categorías de análisis: las políticas institucionales, los programas educativos y las percepciones del personal docente. El proceso metodológico se fundamentó en la investigación cualitativa y el enfoque hermenéutico. La muestra estuvo conformada por 14 docentes. Se usó como técnica básica la entrevista semiestructurada. Los resultados muestran que la cultura institucional de la flexibilidad curricular es relativamente escasa y que se hace necesario incrementar la difusión de este principio, así como la capacitación de personas docentes en la comprensión y aplicación de la flexibilidad curricular.

**PALABRAS CLAVE:** Percepciones docentes, Currículo, Flexibilidad curricular, Programa educativo, Educación superior.

### ABSTRACT:

This study addresses instructor perception regarding flexibility of the class curriculum at the Art, Education, Humanities and Social Sciences Departments (DES) of the Autonomous University of Coahuila – Saltillo Campus in Mexico. The study employs a model used for macro and microlevel analysis of international and national educational policies, which are described herein. A microlevel analysis of the same policies are classified into three categories – institutional policies, educational programs and instructor perception. The methodology is based on qualitative research and a hermeneutical approach. A randomized sample included fourteen instructors who participated in semi-structured interviews about the study topic. Based on results, it can be stated that the instructors did not truly understand the concept of curriculum flexibility and require further training so as to be able to adapt the curriculum when necessary.

**KEYWORDS:** Instructor Perception, Curriculum, Curriculum Flexibility, Educational Program, Higher Education.

### INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene por objeto describir y analizar la percepción sobre la flexibilidad curricular que construyen las personas docentes, quienes viven las tensiones entre el campo académico y el campo curricular en la vida universitaria. El estudio se realizó con un grupo de profesoras y profesores pertenecientes a las Dependencias de Educación Superior [DES] de Arte, Educación y Humanidades, y de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Coahuila [UAdeC] — Unidad Saltillo, México —.

Es conocido que el contexto educativo de la sociedad del conocimiento demanda procesos formativos abiertos, dinámicos y flexibles, que permitan responder al creciente uso masivo de tecnologías de la información, a las nuevas tendencias del mercado laboral, a las nuevas prácticas culturales y sus consecuentes estilos de vida (Gómez y Celis, 2005; Rodríguez, 2006; Penalba, 2007). De allí que la flexibilidad se haya incorporado al discurso académico de la educación superior como principio innovador, con el cual se pretende, supuestamente, lograr una formación profesional de calidad que resuelva las necesidades sociales, económicas, culturales y políticas más apremiantes del mundo en que se vive.

La preocupación por la flexibilidad hace parte del discurso de la pertinencia de la educación superior frente a la sociedad del conocimiento. Este discurso, que ha inspirado las políticas globales y propias de las agencias internacionales, ha obligado a las Instituciones de Educación Superior [IES] a reinventarse y replantear sus objetivos, misión y funciones para responder a los innumerables cambios que demanda el siglo XXI (Tunnermann, 2006). Es así como la mayoría de las universidades mexicanas han redefinido su quehacer institucional e introducido en sus modelos educativos políticas de flexibilidad, innovación curricular, internacionalización, movilidad estudiantil y docente.

En el marco de la globalización, la UAdeC ha hecho de la flexibilidad una política institucional para adaptar y articular los procesos formativos a la creciente complejidad de la vida laboral y profesional, propia de una economía globalizada. Dicha política ha ejercido una fuerte influencia en el replanteamiento del modelo curricular de los programas educativos de la Universidad, los cuales han incorporado aspectos como el sistema de créditos, la seriación de los cursos, su electividad, su acentuación; los temas transversales, la innovación, la internacionalización, las tutorías académicas, y el uso habitual de las Tecnologías de la Información y la Comunicación [TIC], entre otros.

Frente a la necesidad de establecer el efecto que la flexibilidad ha tenido en la cultura académica y curricular de la UAdeC se planteó una investigación cuyo propósito básico fue caracterizar la percepción del personal docente con respecto a la flexibilidad curricular y a sus estrategias de aplicación. Los resultados de la investigación permitieron comprender las tensiones internas que se presentan en relación con la manera en cómo la flexibilidad se inserta en la cultura institucional y se convierte en objeto de percepción de quienes son directamente responsables de la transformación o no de las prácticas pedagógicas de formación.

En primer lugar, el artículo considera los antecedentes de la investigación. En segundo lugar, hace referencia a la fundamentación teórica del estudio, donde se discuten los conceptos de flexibilidad y percepción, y se hace énfasis en el enfoque sociológico. En tercer lugar, se describe el proceso metodológico del estudio de caso. En cuarto lugar, se interpretan los resultados de los registros. Finalmente, se presenta una breve conclusión.

El abordaje de la flexibilidad curricular como objeto de esta investigación no solo es un aporte al conocimiento, sino también una contribución orientada a mejorar las competencias docentes y el desarrollo integral del estudiantado, a favorecer los procesos de aprendizaje, a producir un nuevo clima institucional más incluyente y participativo, y a consolidar una nueva cultura académica en la cual la práctica de formación se realice a partir de un currículo que responda realmente a las necesidades cambiantes de los diversos sectores de la sociedad.

En este sentido, es importante considerar que en la medida en que la universidad latinoamericana supere los enfoques curriculares tradicionales, esta generará mejores oportunidades de crecimiento académico, profesional y humano de las futuras personas egresadas. Esto contribuirá a elevar los estándares de calidad académica de las instituciones y a incrementar su reconocimiento como universidades flexibles, abiertas y democráticas.

Desde el punto de vista metodológico, el análisis de las percepciones sobre la flexibilidad curricular, que este artículo presenta, puede ser un punto de partida para la realización de un estudio de más amplio alcance, que permita, por una parte, reconceptualizar las políticas y modelos de flexibilidad curricular de las instituciones

de educación superior y, por la otra, establecer alternativas de mejoramiento de la calidad en la estructura, organización y relaciones de los procesos de formación profesional.

## ANTECEDENTES

Son múltiples los cambios económicos, sociales, y culturales ocurridos en la segunda mitad del siglo XX que pueden considerarse antecedentes de la introducción de la flexibilidad en las Instituciones de Educación Superior. En términos generales, se puede decir que este principio, que responde a los retos producidos por la transformación de la economía global y sus diversos mercados, ha tenido un impacto importante sobre los contextos propios de la educación superior, en la medida en que ha afectado la pertinencia, cobertura y calidad de sus instituciones; las formas de organización y gestión institucional, así como los modelos y modalidades de formación, investigación y vinculación con la sociedad.

Los antecedentes básicos de la flexibilidad tienen que ver con los cambios ocurridos en la segunda mitad del siglo XX, los cuales, si bien fueron multidimensionales, estuvieron asociados a transformaciones en las bases sociales. Brevemente, en materia económica se produjo una transformación de la división del trabajo de la producción y de los modelos de su organización, agrupados bajo lo que, en términos generales, se denominó postfordismo (Cocco y Vercellone, 2002). La relevancia del postfordismo se debió a la introducción de la flexibilidad como principio que propició la innovación de la organización empresarial bajo el lema de la *especialización flexible* (Piore y Sabel, 1993; Lipietz, 1997; Saba, 1998). La expansión a escala global de este modelo y de otros —el toyotismo, por ejemplo— condujo a un proceso de dimensiones planetarias, en el cual se debilitan los límites en materia económica; este es comúnmente denominado *globalización* (Díaz, 2007).

En términos socioculturales, la segunda mitad del siglo XX anuncia un profundo cambio en los modos y estilos de vida. Dicho cambio está asociado a la cultura postmoderna, considerada por Lipovetsky (2008) como “descentrada y heteróclita, materialista y psi, porno y discreta, renovada y retro, consumista y ecologista, sofisticada y espontánea, espectacular y creativa” (p. 11).

El planteamiento de Lipovetsky (2008) no solo recrea una etapa histórica, sino que su planteamiento tiene amplia vigencia y resume lo que otros autores (Giddens, 1997; Jameson, 2002; Lash y Urry, 1998; Lyotard, 1987; García, 2012) habían planteado sobre el fenómeno cultural de crecimiento exponencial en las últimas décadas del siglo XX y en las dos primeras del siglo XXI, que hoy es parte del paradigma cultural global: la postmodernidad.

Desde la perspectiva científica y tecnológica se realiza un cambio profundo, tanto en el conocimiento como en sus formas de producción. Por una parte, se produce un cambio en la naturaleza del conocimiento, anunciado por Lyotard (1987); por la otra, se generan nuevas formas de producción del conocimiento que trascienden la clásica producción disciplinaria (Gibbons et al., 1997).

En materia de política educativa global, algunos de los antecedentes de la flexibilidad están consignados en los documentos de agencias internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación [UNESCO] (1998, 2005), el Banco Mundial (1994, 2000, 2003), y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (1987). Estas agencias internacionales han regulado gran parte de las políticas globales.

Los antecedentes anteriores pueden considerarse de escala internacional y han afectado las políticas públicas de los países, los cuales han debido adaptarlas para suscribir acuerdos internacionales en diferentes materias, especialmente, en materia educativa. En México, los antecedentes de la flexibilidad en la educación superior han estado más asociados a la influencia de los discursos externos y a la voluntad diversa de las instituciones, que a compromisos con el Estado. Por esto, los desarrollos de la flexibilidad, en general, y la flexibilidad curricular, en particular, han sido desiguales. La adopción de esta última se ha producido de manera autónoma y se ha adaptado a las necesidades contextuales (Villa, 2013).

Cuando se revisan en México las propuestas de líneas estratégicas de desarrollo para el siglo XXI, en lo concerniente a los programas de formación, se observa una permanente reiteración sobre la importancia de flexibilizar los planes de estudios de las carreras profesionales, generar estructuras curriculares más horizontales, favorecer en el estudiantado opciones de cursar materias y módulos en distintas dependencias académicas de su propia institución o de otras, así como la posibilidad de que se tengan salidas intermedias (Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior, ANUIES, 2000, 2003).

Ahora bien, la segunda década del siglo XXI trajo nuevas propuestas y compromisos con la educación superior mexicana, en adición a nuevas modalidades de su control y supervisión. Una de ellas es el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, en el cual se definieron los objetivos de la actividad educativa de México, entre los cuales se destacan: fortalecer la flexibilidad y la formación integral y su inserción en los programas educativos, diseñar programas multidisciplinarios, y desarrollar actividades de formación mediante modelos de aprendizaje flexibles e innovadores.

Por su parte, el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 de México promueve la flexibilidad en la educación superior mediante el fortalecimiento del vínculo universidad-empresa-gobierno, para mejorar el aprendizaje del estudiantado, su inserción laboral, y contribuir a resolver los problemas de la sociedad.

La UAdeC no ha estado exenta de las influencias de una educación abierta y flexible y, como consecuencia, generó un modelo educativo que incorporó la flexibilidad curricular, la globalización del currículo y la innovación como principios básicos para la construcción de nuevas modalidades curriculares y pedagógicas, con el objeto de transformar los modos de aprendizaje y formar una nueva persona profesional, coherente con los perfiles profesionales que requiere la sociedad del siglo XXI.

La incorporación de la flexibilidad trajo como consecuencia tensiones en el profesorado alrededor de los cambios orientados a la flexibilización de los procesos curriculares y pedagógicos. Con base en el estudio de estos antecedentes, se planteó la necesidad de indagar hasta qué punto el principio de flexibilidad curricular ha incidido en la configuración de una nueva cultura académica y producido o no cambios en la percepción del personal docente. Esta investigación se enmarca en los propósitos de transformación que orientan el quehacer de las IES, e intenta develar de manera más general las diferencias en la aplicación de la flexibilidad.

## MARCO TEÓRICO: FLEXIBILIDAD Y PERCEPCIÓN

### Sobre la flexibilidad

La literatura sobre la flexibilidad es amplia y diversa. Sobre ella hay una extensa producción y una vasta pluralidad semántica. Generalmente, la flexibilidad está asociada a procesos cada vez más globales, caracterizados por la inestabilidad, la contingencia y el cambio permanente (Díaz, 2007). Desde la perspectiva económica, es uno de los rasgos esenciales de la globalización del capitalismo, cuyo desarrollo trasciende, según Ianni (2004) “mercados y fronteras, regímenes políticos y proyectos nacionales, culturas y civilizaciones” (p. 20). En materia educativa, la flexibilidad se relaciona especialmente con el currículo y la formación flexible (Wade, 1994; Ellington, 1997; Collins y Moonen, 2002). En términos socioculturales, se argumenta que la flexibilidad debilita la condición clásica del sujeto moral, ya que, como plantea Camps (1999) “el técnico y el consumidor sustituyen al ciudadano que no encuentra lugar en nuestro mundo, porque los valores que dominan al individuo son los económicos y no los éticos” (p. 75). Este punto de vista es crucial para comprender el papel hegemónico que juega la economía en la constitución de las identidades del siglo XXI, las cuales bien podrían considerarse identidades de mercado (Bernstein, 1998).

La flexibilidad también está asociada a una variedad de conceptos, tales como cambio, innovación, pertinencia y, en general, adaptación, apertura y movilidad (Nieto, 2002). En términos de Nieto (2002) “significa reconstruir los ámbitos de libertad, responsabilidad, confianza y autonomía con que funcionamos”.



(p. 7). Estos conceptos dibujan, en cierta manera, la diversidad de significados que adopta la flexibilidad en el ámbito económico y sociocultural, y expresan las formas de aprender, ser y hacer intrínsecos a los modelos educativos formales, sensibles a las exigencias del mercado.

La flexibilidad también se articula a conceptos como formación profesional (Tejada, 2006), flexibilidad académica (Pedroza, 2001), flexibilidad pedagógica (Díaz, 2007), y personalidad flexible (Holmes, 2006). Desde la perspectiva de Díaz (2007), la flexibilidad en la educación superior tiene que ver con la construcción de una cultura académica alternativa de carácter reconstructivo, más abierta a la inclusión de nuevos procesos formativos, investigativos y de proyección, junto con sus medios posibles: curriculares, académicos, administrativos y de gestión.

Para estas y otras personas autoras, las instituciones de educación superior han hecho de la flexibilidad un medio para adaptar sus currículos al mercado y hacer más atractiva la forma de vinculación y permanencia del estudiantado en uno u otro programa. En este caso, el acento se ha colocado en lo que podría denominarse flexibilidad instrumental o funcional. Esta forma de flexibilidad implica procedimientos ágiles y reglamentos formales para garantizar mayor acceso estudiantil, el término de la carrera en diversos tiempos, la libertad de elegir cierto número de asignaturas; la redefinición de prerrequisitos o seriaciones de los cursos, la elección de énfasis de profundización o acentuaciones, el incremento de la movilidad estudiantil o la adopción de sistemas de créditos, etc.

La flexibilidad instrumental ha producido algunos cambios de forma en los currículos, que no afectan la estructura de estos y facilitan a que muchas instituciones de educación superior incluyan en sus modelos de formación tradicional algunas dimensiones de la flexibilidad, sin que tengan la necesidad de **transformar** . **reestructurar** los programas educativos. Estos siguen basados en modelos centrados en la organización rígida de asignaturas.

En oposición al enfoque instrumental, es posible plantear otro enfoque: aquel relacionado con el **debilitamiento de los límites**, que significa transformar la estructura organizativa de los programas educativos, tanto en lo que concierne a la selección de los contenidos como a su organización. Esta forma de flexibilidad se ha asociado a la investigación inter y transdisciplinaria, la cual ha superado las formas aisladas de la investigación disciplinaria, que mantienen la pureza de la disciplina (Dogan, 1997; Gibbons, 1998; Lyotard, 1987; Nicolescu, 1996) a pesar de los cambios en la naturaleza del conocimiento, como se planteó en los antecedentes.

La flexibilidad estructural tiene un carácter articulador e integrador del conocimiento y de los problemas, el cual aboga por el estudio y solución de estos últimos de manera sistémica. En este sentido, por ejemplo, debilita los límites entre conocimientos educativos y problemas de la sociedad. Dicho debilitamiento implica repensar la educación y los contenidos que transmite, e incorporar en el currículo la integración sistémica de todos los aspectos formativos. Este es, por ejemplo, el papel que juega la UNESCO (2016) en la propuesta de la Agenda 2030 para el logro del desarrollo sustentable. Las 17 metas propuestas, que son integradas e indivisibles, establecen un balance de las tres dimensiones del desarrollo sustentable: económica, social y ambiental.

Desde esta perspectiva, es posible pensar el currículo para el siglo XXI de tal forma que permita generar una cultura de la integración, la flexibilidad y la transversalidad de problemas contextuales; transformar los límites rígidos existentes entre formación e investigación; e incorporar a los currículos valores ligados a la cooperación, participación y solidaridad, y visión transformadora, debilitados frente a los principios del mercado, en los cuales no se privilegia el sentido colectivo y solidario de ser, estar y hacer en sociedad. De esta manera, la flexibilidad sería un principio estratégico para hacer de las metas de la Agenda 2030 el eje de los procesos formativos y el fundamento del diseño y realización de una práctica curricular flexible, que permita abordar sistémicamente las propuestas contenidas en la agenda por un mundo más igualitario, pacífico, solidario y sostenible.

Como puede observarse, dos son los enfoques sobre la flexibilidad curricular: el enfoque instrumental y el enfoque asociado al debilitamiento de los límites (enfoque estructural). Es común que en las instituciones de educación superior se privilegie el enfoque instrumental sobre el estructural (debilitamiento de los límites). A pesar de la relevancia del enfoque asociado al debilitamiento de los límites, que posibilita la generación de una nueva cultura curricular y asume los contenidos de un currículo de manera sistémica, articulada o integrada; es el enfoque instrumental el que servirá como marco de referencia teórico para establecer el grado de adhesión de las personas docentes a esta modalidad de flexibilidad y la manera en que, a partir de ella, elaboran sus percepciones y, en consecuencia, sus juicios valorativos.

## Sobre la percepción: un enfoque sociológico

La perspectiva sociológica de la percepción puede contribuir a esclarecer la manera en cómo las partes involucradas vivencian su ser y hacer en una institución. En relación con el personal docente, se puede decir que las percepciones sobre la flexibilidad no tienen expresiones homogéneas o convergentes, ni implican una acomodación mecánica a los discursos de la institución ni, mucho menos, a su reproducción. Por esto, al aplicar la teoría sociología de la percepción a aquello que las personas participantes vivencian y manifiestan es necesario considerar su inscripción en una u otra perspectiva teórica e ideológica, así como la realización que hacen de esta en sus prácticas, ya sea pasiva (aceptación) o activa (resistencias). Las percepciones sociales pueden variar en su significado, en sus referentes y en la manera cómo quienes participan internalizan y externalizan su conocimiento y su experiencia sobre los objetos de investigación.

Las percepciones del personal docente de la educación superior están determinadas por varios factores. En primer lugar, se puede considerar la manera en la que han incorporado su capital cultural (Bourdieu, 2011). En segundo lugar, están las prácticas pedagógicas. Aquí es posible encontrar grandes diferencias en la manera en que las personas docentes enseñan, facilitan el aprendizaje, evalúan y controlan al alumnado (Bernstein, 1998). Esta práctica también puede estar mediada por su posicionamiento en teorías, enfoques, métodos y técnicas didácticas. En tercer lugar, se considera la experiencia docente, que en el curso del tiempo se convierte en conocimiento tácito que favorece la reproducción de las prácticas o su transformación (Polanyi, 2009). Esto también puede definirse en términos de Bourdieu (1991) como el hábito pedagógico. En cuarto lugar están los aspectos motivacionales, los cuales juegan un papel muy importante en la construcción de la identidad institucional, el sentido de pertenencia y la valoración de la vida académica dentro de la institución. Todos estos factores articulados, o sistémicos, configuran sus percepciones sociales o educativas y sus vivencias personales.

Para las ciencias sociales no hay unidad de criterios alrededor del concepto de percepción. Mientras que para la psicología se refiere a una forma de aprehensión de la realidad, a su experiencia sensible. Los estudios sociológicos plantean que la percepción, como construcción social, está articulada a la elaboración simbólica individual, en su permanente relación o interacción con los objetos y las personas. Desde la perspectiva sociológica, la percepción no es un proceso segmentado e independiente de influencias del entorno. Los estudios de la sociología de la percepción consideran que esta está mediada social y culturalmente. Su interés se centra en describir y analizar cómo las personas perciben, aprecian o valoran, y actúan frente a realidades específicas. Este enfoque considera el análisis del aparato perceptual como un todo. En este sentido, Crossley (1995) señala que la percepción implica tanto sensaciones como significados. Dicha experiencia es cultural y política (Bull et al., 2006) e involucra el orden social (Howes, 2014).

En la sociología de la percepción es posible identificar dos niveles de análisis: el nivel interaccional y el nivel disposicional (Sabido, 2016). El nivel interaccional se refiere a la atribución de significado a lo que se oye, mira, toca, escucha y, en general, se percibe en la interacción (Goffman, citado por Sabido, 2016). Por su parte, el nivel disposicional se refiere a las estructuras sociales y culturales que cada persona internaliza, las cuales están en la base de la percepción (Bourdieu, 1986). Ambos niveles permiten estructurar, social y

culturalmente, los *esquemas de percepción* de la realidad contextual (Douglas, 1971). Por esto, para Bourdieu (1986) los esquemas de percepción son asimilables a sistemas posicionales.

El enfoque sociológico de la percepción permitió interpretar las posturas del profesorado participante para este estudio de caso, y la manera en que cada docente asume las ambigüedades de los procesos formativos, los textos que construye en la comunicación de sus posturas y su posicionamiento en el espacio académico de la formación.

## LA METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

De acuerdo con Yacuzzi (2005), el método de estudio de caso es aquel que permite registrar la disposición y percepción de las partes involucradas en el objeto estudiado; este punto de vista también ha sido considerado por Simons (2011). En el caso del presente estudio, la información obtenida tuvo como fuente principal los registros de las entrevistas semiestructuradas, que permitieron recuperar información acerca de las percepciones de docentes sobre la flexibilidad curricular desarrollada en los programas y aquella consignada en la política institucional. El muestreo se efectuó por conveniencia, no solo por la disponibilidad de las personas participantes, sino por el interés que mostraron en vincularse al estudio en calidad de informantes. De allí que el grupo participante estuviera compuesto por 14 docentes de las DES mencionadas, distribuidos así: cinco mujeres y nueve hombres.

Para la elaboración de la guía de la entrevista se establecieron seis categorías sobre la flexibilidad curricular, a saber: política institucional, estructura curricular, plan de estudios, desarrollo integral del estudiantado, movilidad, y estrategias administrativas. La codificación de las respuestas permitió realizar el análisis cualitativo, a través del cual se estableció el posicionamiento de las personas docentes sobre la flexibilidad en la institución, en general, y en los programas, en particular. La recopilación de datos se efectuó por medio de grabaciones y de registros en el cuaderno de campo. Las anotaciones adicionales a los registros tuvieron el propósito de enriquecerlos, de tal forma que permitieran distinguir los temas cubiertos y acceder a la esencia del fenómeno de estudio, así como a su entendimiento y comprensión (González y Cano, 2010).

## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS: PERCEPCIÓN DEL PERSONAL DOCENTE

En lo que sigue se presenta el análisis de los resultados de las entrevistas, que configuran las percepciones propias de los posicionamientos académicos e ideológicos de las personas participantes. Los registros son una muestra empírica de las posiciones subjetivas del personal docente que comparte un cierto sentido del mundo institucional, que expresa una experiencia de la colectividad y puede considerarse imaginario del modelo pedagógico institucional. Ahora bien, la percepción que las personas docentes tienen del modelo pedagógico varía de acuerdo con su posición y disposición frente a la política institucional. También varía en función de su posición en el contexto académico, de su trayectoria o experiencia laboral, su capital académico y de sus expectativas y motivaciones personales.

Es importante aclarar que las categorías de análisis solo son referentes metodológicos para el análisis que incluye diferentes orientaciones, grados de especificidad o generalidad, diversidad de objetos (o subcategorías) o tipos de estrategias que, directa o indirectamente, actúan sobre las disposiciones y las prácticas de las personas docentes y, en consecuencia, sobre sus percepciones.

## Política Institucional

La información recabada de las entrevistas permitió inferir que hay un desarrollo desigual en lo que respecta al conocimiento de la política de flexibilidad curricular o a la información que han recibido las personas



docentes sobre ella. La experiencia (académica o administrativa), más que la reflexión sobre el significado, ha sido la fuente de acceso primaria por el cuerpo docente. La información se despliega tan débilmente como sus fuentes. Algunas personas docentes se han percatado de la existencia de una política de flexibilidad por la experiencia que han tenido en otra institución o porque coordinan el proceso de flexibilización y ocupan cargos académico-administrativos (coordinación, administración). Una persona participante considera que “La información no se ha proporcionado a estudiantes ni a maestros (...). En la práctica ha sido mínima la implementación de la flexibilidad” (D1, comunicación personal, 9 de agosto de 2019).

Algunas personas docentes han escuchado hablar del término, pero no lo asocian con cambios en los programas: “No sabía que hay políticas de flexibilidad. Además, mi interés básico es enseñar” (D3, comunicación personal, 24 de septiembre de 2019); “Yo de política curricular poco sé. Mi política es la enseñanza” (D4, comunicación personal, 20 de agosto de 2019).

Otro grupo tiene una visión prismática, ya que asocia flexibilidad a movilidad en otras universidades, a la inexistencia de seriaciones; a cursar materias en otras escuelas o a la selección que hace el estudiantado de estas, de conformidad con su interés. También está la persona docente que asocia la flexibilidad a la transversalidad, sin dar explicación del significado de este término.

La información sobre las políticas de flexibilización se diluye en nociones opacas, que muestran que el personal docente no tiene un vínculo teórico con el principio de flexibilidad. La experiencia cotidiana ha sido la fuente principal de acceso a este principio y se ha quedado en un nivel de información muy bajo, parcial y distorsionado. Esto implica el desconocimiento de los documentos oficiales y la imposibilidad de conocer la estructura del concepto y sus aplicaciones o funcionalidades. De allí que, al hablar de flexibilidad, las personas docentes partan de sus experiencias primarias (participación en un evento, vinculación a una reforma, etc.).

Por esta razón, se puede argumentar que no hay conocimiento sobre la flexibilidad, sino información fragmentaria, que en la conciencia docente no permite manifestar una posición coherente ni trascender el nivel del comentario o de la opinión distorsionada, parcial y contextualizada, esto es, dependiente del contexto. En términos de la orientación al significado, se puede concluir que las personas docentes tienen una orientación restringida que no les permite apropiarse principios o categorías, clasificatorias o analíticas, sobre la flexibilidad. Las implicaciones son, en consecuencia, problemáticas, pues no hay congruencia entre una política de flexibilidad o flexibilización estructurada y elevada al rango de discurso institucional y las percepciones docentes ancladas en las experiencias cotidianas.

## Estructura curricular

En relación con la estructura curricular de los programas respectivos, se observa que este aspecto no es muy relevante para el profesorado. Es probable que haya un desconocimiento de formas de organización curricular alternativas y que la clásica organización en asignaturas se haya convertido en un aspecto disposicional en la conciencia docente. La flexibilidad no se comprende más allá de los aspectos externos o contextuales que están implicados en el proceso formativo. Por esto, toda referencia a la flexibilidad curricular se precisa en relación con aspectos como la selección de las asignaturas o la movilidad estudiantil: “Los alumnos pueden adelantar materias de acuerdo con su plan personal” (D1, Comunicación personal, 6 de agosto de 2019); “La movilidad estudiantil es muy flexible en las facultades” (D5, Comunicación personal, 28 de agosto de 2019).

A la pregunta por la flexibilidad en la estructura curricular, algunas personas docentes responden que “La conformación de un sistema flexible en la institución es solo en papel” (D7, comunicación personal, 10 de septiembre de 2019); “La flexibilidad conlleva fuertes limitaciones en su ejecución” (D8, comunicación personal, 11 de septiembre de 2019); “Las adecuaciones de la flexibilidad se pueden observar claramente en el diseño” (D10, comunicación personal, 1 de octubre de 2019).

Otra parte del grupo de docentes manifiesta, igualmente, aspectos que no tienen una referencia directa al sentido que produce la estructura curricular en un programa. De allí que las apreciaciones sean vagas,

imprecisas y se remitan a aspectos de la flexibilidad que no conciernen a la estructura del currículo del programa y sí enfatizan en los obstáculos que se presentan en la implementación de la flexibilidad curricular en la UAdeC: “El problema u obstáculo reside en la administración y control escolar que están acotados por un sistema rígido que flexibiliza solo por excepción y con muchos problemas” (D12, Comunicación personal, 16 de octubre de 2019); “Otro obstáculo son los docentes que se resisten a tener estudiantes de otras carreras en sus aulas porque se sienten inseguros o amenazados por posibles cuestionamientos surgidos desde la visión de otra carrera que desconocen” (D13, comunicación personal, 23 de octubre de 2019).

Algunas personas docentes confunden la estructura curricular con aspectos externos. En este sentido, ven la flexibilidad en la estructura curricular así:

En materia de flexibilidad hay algunos avances respecto al programa en particular, específicamente en cuanto al número de semestres que el alumno puede cursar la carrera, entre seis semestres y 10 semestres, dependiendo de las necesidades y características del alumno (D14, comunicación personal, 29 de octubre de 2019).

Como puede observarse, el concepto de estructura curricular parece ser desconocido entre el personal docente o no es valorado por este. La estructura curricular de un programa es un principio básico que determina las formas de organización de los contenidos y genera una visión del conocimiento, ya sea fragmentada o integrada. Si hay desconocimiento de este aspecto, no es fácil comprender por qué los cambios en la estructura del currículo implican, a su vez, cambios académicos, pedagógicos y administrativos. Ahora bien, el grado de conocimiento o desconocimiento de la estructura curricular tiene una incidencia directa en las prácticas pedagógicas, esto dada la relación sistémica que se produce entre currículo y pedagogía. Sin embargo, al percibirse la estructura curricular asociada a cambios externos en el currículo, se puede inferir que las personas docentes se mueven alrededor de los aspectos curriculares de orden administrativo, pero no alteran ni la forma ni el contenido de su asignatura ni, mucho menos, le apuestan a relacionarla con otras asignaturas del programa o de la universidad.

## Sobre los Planes de Estudio

Si bien el grupo de participantes ve la flexibilidad curricular como una ventaja para los programas educativos en sus escuelas, porque el estudiantado puede dar de baja materias, tomarlas en otra escuela o facultad y hacer movilidad internacional con ellas, consideran en su mayoría que no hay orientaciones precisas sobre las expresiones de la flexibilidad curricular alrededor de los planes de estudio: “Los planes de estudio son una tierra sin ley, no hay capacitación, las homologaciones se hacen sin orientación ni capacitación” (D1, comunicación personal, 6 de agosto de 2019).

Otra persona docente considera que

Los programas de las materias están hechos con poca visión (...), las materias teóricas no se flexibilizan en su contenido a pesar de tener la libertad para hacerlo. El problema es que la carta descriptiva se debe llevar al pie de la letra. Además, en el alumno no hay la disposición para la flexibilidad. (D3, comunicación personal, 13 de agosto de 2019).

La tensión entre la percepción de los planes de estudio como rígidos y flexibles muestra las dificultades en el establecimiento de consensos sobre el sentido de la flexibilidad curricular. Mientras que algunas de las personas docentes consideran que la estructura de los nuevos planes es semiflexible, y que la flexibilidad se aplica hasta los últimos semestres o al ofrecimiento de una gama de materias; otra parte considera que el plan de estudios es rígido, que el estudiantado no tiene opción para elegir materias ni horarios y que solo se elige entre las opciones de algunas pocas materias que ofrece la Secretaría Académica de cada escuela. En este sentido, una de las personas docentes considera que:

En la institución existe una constante resistencia para actualizar los planes de estudio. De hecho, es frecuente que las cartas descriptivas de las materias sean entregadas fuera de tiempo y solo se les modifique la fecha de revisión (...). Quienes

participamos en las convocatorias para la reforma curricular, siempre somos los mismos (D6, comunicación personal, 4 de septiembre de 2019).

“Cada profesor actualiza los contenidos de sus materias de acuerdo con su experiencia laboral” (D9, comunicación personal, 24 de septiembre de 2019).

Quienes perciben que la flexibilidad curricular no se aplica institucionalmente consideran que existe caos en el currículo: “No existe vinculación entre la parte pedagógica y los programadores. La visión administrativa es cerrada, la administración es rígida. La Universidad perdió la noción de la generación del conocimiento” (D11, comunicación personal, 4 de octubre de 2019).

Con referencia a una escuela una persona docente manifiesta que

No hay flexibilidad curricular en los planes de estudios, cada escuela es muy pragmática, cada maestro con sus conocimientos y recursos didácticos trata de abordar los contenidos. A pesar de que la libertad de cátedra permite modificar la materia del programa, nadie verifica y no hay seguimiento del plan de estudios (...). Las opciones para las materias se dan, pero en los horarios no es posible (D13, comunicación personal, 23 de octubre de 2019).

Otra persona considera que “Hay dificultad para incorporar perfiles acordes a las necesidades de los estudiantes. Existe rigidez académica y rigidez de los maestros para adaptarse a modelos flexibles” (D14, comunicación personal, 29 de octubre de 2019).

A pesar de la existencia de criterios de semiflexibilidad para la organización de los planes de estudio de los programas educativos, hay dificultad para establecer la existencia de una cultura de flexibilidad alrededor de estos en las unidades académicas. En los planes semiflexibles, la flexibilidad en las acentuaciones (asignaturas electivas u optativas) es del 100 %. Generalmente se ofrece la materia más votada de acuerdo con los intereses del estudiantado. Hay convenios para revalidar y tomar materias en varias facultades, y existen ciertos criterios de flexibilidad en cuanto los mínimos y máximos de créditos.

Un asunto que fue reiterado por una parte del grupo docente concierne a la relación del programa con el campo laboral. En general, consideran que los planes de estudio están alejados en su parte teórica y metodológica del campo laboral, y que en el nivel conceptual y filosófico la planta docente está alejada de la realidad. Solo dos participantes señalan que el plan de estudios de su escuela está vinculado al campo laboral solo en las materias optativas y en las prácticas profesionales, y que las materias y contenidos se actualizan. Finalmente, solo una persona participante dice desconocer el plan de estudios y considera que no tiene el perfil de la carrera en la cual está impartiendo la docencia.

## Desarrollo integral del estudiantado

Según la percepción de una parte de la muestra, el plan de estudios del programa favorece el desarrollo integral del estudiantado en unos casos y en otros no. Un grupo de docentes manifiesta que la formación integral no se realiza en todos los programas porque no todos son flexibles: “En una carrera se abren todas las materias de manera flexible, y en otro plan todo es rígido” (D2, comunicación personal, 9 de agosto de 2019); “La formación integral está en el papel, no en la realidad” (D3, comunicación personal, 13 de agosto de 2019).

También se manifiesta que a pesar de que la persona docente tiene la libertad para flexibilizar los contenidos de sus materias de acuerdo con los intereses del estudiantado, estas son utilizadas por el profesorado como medio de control y no en función de su formación integral. A esto se agrega que el formato de la carta descriptiva de las materias no permite flexibilizar el contenido. Al respecto se plantean algunos puntos de vista: “El formato se debe seguir al pie de la letra” (D5, comunicación personal, 28 de agosto de 2019); “Existe libre cátedra, pero sujeta a los contenidos del programa” (D7, comunicación personal, 10 de septiembre de 2019); “La flexibilidad es mínima, pues ya existe una carta descriptiva y hay acuerdos en las juntas de academias por respetar y cubrir el programa completo” (D8, comunicación personal, 16 de septiembre de 2019); “El estudiante no tiene disposición para la flexibilización del programa de la materia. Los que inician

las carreras llegan muy apáticos. En otros semestres son más sensibles, receptivos y aceptan el cambio” (D9, comunicación personal, 24 de septiembre de 2019).

Según algunas personas docentes, esto tiene incidencia en la formación integral, ya que cuando el estudiantado egresa no tiene un sentido de vinculación con la sociedad ni con el mercado laboral. En relación con este aspecto, se argumenta sobre cierta responsabilidad docente. Así, se manifiesta que: “Los perfiles de los maestros no corresponden con las materias que se imparten. No hay legislación para obligar a los maestros para que cumplan su programa, de acuerdo con la reforma curricular y lo vinculen con la realidad” (D10, comunicación personal, 1 de octubre de 2019); “La planta docente no acepta la multidisciplinariedad de la carrera. El docente no quiere cambiar el paradigma, reduce el perfil de egreso a solo algunas opciones de trabajo” (D11, comunicación personal, 4 de octubre de 2019).

Esto no significa que no se propicie un ambiente saludable y de empatía. Se escucha al estudiantado y se permite que se exprese. En oposición a las percepciones anteriores, otra parte del profesorado considera que “La flexibilidad curricular es un enriquecimiento para los estudiantes compartir experiencias con otros docentes y compañeros” (D12, comunicación personal, 16 de octubre de 2019);

La flexibilidad curricular permite implementar las clases fuera del salón en un ambiente natural. En los proyectos de los alumnos se aceptan las propuestas propositivas de cambio. El programa de la materia es un trabajo de campo. Los estudiantes tienen contacto con empleadores, egresados y estudiantes de otras escuelas y facultades. Se hace retroalimentación de los trabajos (...). El estudiante propone contenidos y modifica el programa de la materia de acuerdo con sus necesidades e intereses (D13, comunicación personal, 23 de octubre de 2019).

Como puede observarse, no hay consenso alrededor del papel que juega la flexibilidad en la formación integral del estudiantado. Sin embargo, se percibe cierto interés en mostrar su papel protagónico en el aprendizaje. Esto se sintetiza en percepciones como las siguientes: “Los estudiantes son tranquilos, empáticos, responsables, comprometidos, entusiastas y creativos con las clases y los proyectos” (D7, comunicación personal, 10 de septiembre de 2019); “La libertad de cátedra permite implementar actividades transversales, es más por amistad con los alumnos que por trabajo de academias” (D8, comunicación personal, 11 de septiembre de 2019).

## Movilidad Estudiantil

En relación con esta categoría, las entrevistas arrojaron que hay alguna información sobre la movilidad. Algunas personas docentes consideran que la movilidad nacional e internacional tiene beneficios y es importante para la formación integral del estudiantado. Plantean, igualmente, que existen políticas institucionales derivadas de la Comunidad Europea para recibir y enviar personal estudiantil. En síntesis, parte del personal docente considera que el estudiantado conoce otros contextos a través de la movilidad; valora lo que la escuela les ofrece y se enriquece cultural y educativamente. Sin embargo, la preocupación de otra parte de las personas docentes es que los estudiantes retrasan su egreso, dado que no todas las materias se les homologan y que algunos planes de estudio están anualizados. A esto se agrega cierta crítica a la movilidad por su carácter burocrático y la falta de recursos para financiarla: “La movilidad depende de la burocracia administrativa de las escuelas, no hay promoción en los estudiantes” (D2, comunicación personal, 9 de agosto de 2019).

La crítica también se extiende a la homologación de materias, a los recursos y a la falta de difusión en las escuelas: “La homologación de materias es a criterio del Secretario Académico, pues no existen lineamientos” (D4, comunicación personal, 20 de agosto de 2019); “El recurso de la Universidad para la movilidad no es suficiente” (D10, comunicación personal, 1° de octubre de 2019); “Falta mucha difusión sobre la movilidad al interior de las escuelas” (D12, comunicación personal, 16 de octubre de 2019).

## Estrategias Administrativas

De acuerdo con la percepción de algunas personas docentes, no existen lineamientos ni reglamentos para realizar la flexibilidad curricular; no hay capacitación y algunas direcciones de las escuelas y facultades no dan a conocer el plan de estudios. En cierta manera, el profesorado desconoce las estrategias de la flexibilidad curricular y cómo se aplica: “No hay restricciones ni criterios, lineamientos o estatutos que normen la flexibilidad curricular, excepto una guía metodológica para la elaboración de planes de estudio” (D1, comunicación personal, 6 de agosto de 2019).

En adición a las percepciones anteriores, considera que los planes de estudios tienen pocas referencias a la flexibilidad curricular y a la manera en la que esta se ejecuta. Se critica la falta de capacitación en las escuelas. También se hacen consideraciones referidas a la experiencia administrativa de algunas personas docentes respecto de esta categoría. Esto les ha permitido resolver problemas dada la experiencia adquirida a lo largo de su trayectoria académico-administrativa. De acuerdo con las percepciones de la mayoría de personas entrevistadas, las estrategias de aplicación de la flexibilidad curricular no son explícitas.

## Análisis de las percepciones del personal docente

Cada docente es, hasta cierto punto, el producto de su formación en diferentes niveles, pero, también, de sus vivencias y experiencias contextualizadas en los escenarios cotidianos de su vida laboral; esto es, escenarios educativos institucionales. Es allí donde internaliza esquemas, hábitos, comportamientos y desarrolla marcos de acción y percepción que le sirven de fundamento a la manera en la que se representa la institución y todo lo que en ella se dice y se hace. En algunos casos, la larga trayectoria es un factor favorable que enriquece sus puntos de vista y coadyuva a la crítica constructiva. En otros, aquella se convierte en una fuerza reactiva y, a veces, derogatoria de los principios y criterios institucionales.

En este contexto, el análisis de las percepciones de las personas docentes entrevistadas es fundamental para construir una perspectiva analítica del significado, que tiene sus puntos de vista alrededor de la flexibilidad en la UAdeC. También permite hacer una interpretación de los factores que posiblemente han conducido a generar una diversidad de percepciones entre docentes.

Si bien las categorías de análisis pueden considerarse sistémicas en el currículo, ellas no se encuentran articuladas en la visión docente, que las perciben de manera similar a como perciben las asignaturas, esto es, de manera aislada. Al parecer, la acción formativa que se expresa en los planes de estudio no está asociada a la nueva organización de la estructura curricular de los programas educativos, sino a la discrecionalidad docente. Este es un asunto de considerable interés si se entiende que la estructura curricular de un programa educativo orienta las prácticas y el quehacer pedagógico del personal docente.

Quizás la percepción del profesorado participante en este estudio está determinada por la estructura de un currículo agregado que, en el caso de la UAdeC, se fundamenta en el aislamiento de las asignaturas, y se configura como un principio de la cultura curricular institucional. Esto no invalida que haya factores de orden personal que tengan una fuerte incidencia en la percepción de la flexibilidad.

En general, se puede observar que hay cierta desinformación en torno a la flexibilidad y a su operatividad. Es claro que la flexibilidad curricular puede tener expresiones instrumentales y es a ellas a las que se refiere el personal docente. Probablemente dichas referencias se deban al hecho de que el modelo educativo se expresa en acciones no derivadas de la organización curricular de los programas, sino de manifestaciones externas (políticas externas) que hacen de la flexibilidad curricular un asunto metodológico o instrumental (operativo).

Por esta razón, las apreciaciones críticas del profesorado se hacen sobre aspectos como las acentuaciones, las seriaciones, las asignaturas optativas, la homologación, y el mayor o menor tiempo de permanencia en



un programa educativo. Estos aspectos, que son considerados como criterios de semiflexibilidad, configuran hasta cierto punto el capital curricular docente, el cual varía en conformidad con el mayor o menor grado de información que se tenga sobre el modelo educativo.

Las relaciones que se presentan entre las categorías obligan a preguntar sobre la estructuración interna de los planes de estudio, sobre su relación con la estructura administrativa, y sobre la manera en como el plan de estudio ejerce influencia en el desarrollo integral del estudiantado o en su movilidad interna o externa.

La información es de crucial importancia para la formulación de puntos de vista sobre un objeto de estudio. Esta presupone la elaboración de una visión general sobre la flexibilidad que permitiría al personal docente describir las relaciones existentes entre las formulaciones teóricas y metodológicas con las realizaciones prácticas. Sin embargo, el estudio de los registros muestra que el personal docente no posee una información consolidada sobre las políticas de flexibilidad. En consecuencia, sus percepciones sobre estas son fragmentarias.

Esto significa que el profesorado solo posee una información parcial sobre las categorías analizadas. La carencia de información sobre flexibilidad puede considerarse un obstáculo para el desarrollo de prácticas pedagógicas alternativas y para la ejecución del modelo educativo en toda su dimensión. Esto obliga a repensar las formas de difusión y diseminación de la información en la Universidad, tanto formal como informalmente, e ir más allá de los mensajes transmitidos a través de documentos escritos, que, por legitimados e institucionalizados que sean, muchas veces se quedan en el nivel de simples documentos.

Las expresiones básicas de la flexibilidad son percibidas por el personal docente en términos contextuales referidos a las acentuaciones, la movilidad internacional, las homologaciones, la actualización de los contenidos de las materias, la utilización de nuevos recursos didácticos y, sobre todo, la disminución de las seriaciones o la elección de un reducido número de asignaturas optativas. En este caso, las percepciones del personal docente no hacen referencia de ninguna manera a la estructura curricular.

La percepción de las personas docentes sobre el plan de estudios, y su impacto en el desarrollo integral del estudiantado y en la apertura mental que este pueda tener para ampliar su visión del mundo, es muy escasa. El hecho de que no haya una plena comprensión del significado que tiene una estructura curricular en la configuración de prácticas pedagógicas muestra una debilidad estructural en el posicionamiento docente con respecto a la práctica curricular institucional.

En síntesis, la forma de entender la flexibilidad curricular por las personas participantes en este estudio pone al descubierto la dispersión o variedad de miradas que expresa la desintegración docente en relación con la posibilidad de construcción de un nuevo paradigma curricular.

Es claro que el análisis realizado no pretende ir más allá de la interpretación del conocimiento que tienen las personas docentes participantes en este estudio sobre la flexibilidad curricular, más bien pretende mostrar cómo un currículo agregado tiene un efecto en la mirada sobre la flexibilidad, la cual se basa en percepciones fragmentarias y poco articuladas de los elementos sistémicos que configuran los principios curriculares básicos de la formación.

## CONCLUSIÓN

La investigación descrita tuvo como propósito examinar la percepción de un grupo de docentes de las DES de Arte, Educación y Humanidades, y de Ciencias Sociales, de la UAdeC –Unidad Saltillo–, en relación con la flexibilidad curricular presente en las políticas institucionales y en los programas educativos. Institucionalmente se consideraron los lineamientos curriculares, relevantes y pertinentes para el desarrollo de los programas educativos. Para tal efecto se diseñaron y aplicaron entrevistas semiestructuradas, para identificar los significados, usos y prácticas que las personas docentes participantes atribuyen a la flexibilidad curricular.

El análisis de los registros permitió mostrar las carencias y debilidades conceptuales sobre la flexibilidad que tiene el grupo de docentes participantes. Los resultados muestran los posicionamientos del grupo docente en materia de flexibilidad, pero ante todo sus rasgos disposicionales, los cuales están asociados a aspectos motivacionales y contextuales. Este estudio será un insumo importante a las investigaciones que se adelanten con respecto a la forma como los límites rígidos entre los conocimientos organizados en el currículo inciden de manera diferencial en la comprensión y ejecución del principio de flexibilidad.

Una tarea importante que se deriva de esta investigación es reflexionar sobre el papel que juega el profesorado como actante fundamental en la interpretación, análisis crítico del significado de las políticas curriculares institucionales y de su desarrollo, cuando estas están orientadas a transformaciones que tengan un impacto relevante en los procesos formativos.

Si se reflexiona un poco sobre el sentido que tiene la flexibilidad estructural, como se definió en la discusión teórica, se podrá contar con un conjunto de argumentos relevantes para introducir transformaciones curriculares que realmente contribuyan a trascender las expresiones instrumentales de la flexibilidad.

Dentro de este propósito se recomienda realizar estudios críticos sobre el estado actual de la flexibilidad curricular en las IES, esto para establecer los logros de su impacto en las posiciones y disposiciones del profesorado y del estudiantado.

Toda reforma o reestructuración curricular presupone tensiones y conflictos entre los campos de fuerzas que compiten alrededor de su implementación o desarrollo. En este sentido, se recomienda vincular al personal académico de manera socializada y participativa, para que el escenario de transformación y desarrollo curricular favorezca el diálogo, la discusión o concertación y, de esta manera, se trasciendan las reformas burocráticas, cuyo éxito no va más allá del discurso.

Desde la perspectiva del diseño curricular, se recomienda hacer de este un proceso socializado y participativo, que deconstruya el papel burocrático que tienen los comités curriculares en relación con la administración del currículo. Esto en razón a la manera en la que este proceso se extiende a la selección y organización de los contenidos formativos, los cuales se producen individualizadamente dentro de un escenario de aislamiento del profesorado, situación que sigue reproduciendo el modelo fragmentado de definición del currículo de los programas educativos.

Finalmente, como se ha planteado en este estudio, si desde finales del siglo pasado ha habido un cambio en la naturaleza del conocimiento, si la inter y la transdisciplinariedad son hoy los principios que orientan la producción de conocimiento, si se ha producido una transformación radical en las relaciones sociales que se han desjerarquizado y, como consecuencia, nuevas formas de identidad se han producido, y si la humanidad está en este siglo agobiada por problemas cruciales que están conectados, articulados transversalmente, es recomendable repensar los procesos formativos, tanto en su forma como en su contenido, para ir más allá de los pocos contenidos nuevos que las IES ofrecen en sus currículos, mientras mantienen la tradicional forma de organización en asignaturas, que no solo fragmenta el conocimiento sino, también, la visión del mundo. Esta es una recomendación básica que debería promoverse en las IES del continente.

## REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. ANUIES. [http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista113\\_S5A2ES.pdf](http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista113_S5A2ES.pdf)
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2003). *Documento Estratégico para la Innovación en la Educación Superior*. ANUIES. [https://www.academia.edu/8187218/Documento\\_estrat%C3%A9gico\\_para\\_LA\\_INNOVACI%C3%93N\\_EDUCACI%C3%93N\\_SUPERIOR](https://www.academia.edu/8187218/Documento_estrat%C3%A9gico_para_LA_INNOVACI%C3%93N_EDUCACI%C3%93N_SUPERIOR)

- Banco Mundial (1994). *La enseñanza superior: Lecciones derivadas de la experiencia*. Banco Mundial. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/274211468321262162/pdf/133500PAPER0Sp1rior0Box2150A1995001.pdf>
- Banco Mundial. (2000). *La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas*. Banco Mundial. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/630041467998505995/pdf/2018210educaci1países0en0desarrollo.pdf>
- Banco Mundial (2003). *Construir Sociedades del Conocimiento, Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria*. Banco Mundial. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/287031468168578947/pdf/249730PUB0Cons00Box0361484B0PUBLIC0.pdf>
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ediciones Morata.
- Bull, M., Gilroy P., Howes, D. y Kahn, D. (2006). Introducing sensory studies. *The Senses and Society*, 1(1), 5-7.
- Bourdieu, P. (1986). Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo. En Mills, W., Foucault, M., Pollak, M., Marcuse, H., Habermas, J., Elias, N., Bourdieu, P., Goffman, E., Bernstein, B. y Castell R. *Materiales de Sociología Crítica*, (pp. 83-194). La Piqueta.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de reproducción social*. Siglo XXI Editores.
- Camps, V. (1999). Universalidad y Mundialización. En M. Cruz y G. Vattimo. (Eds.). *Pensar el siglo*, (pp. 61-85). Taurus.
- Collins, B., y Moonen, J. (2002). Flexible learning in a digital world: Experiences and expectations. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 17(3), 217-230. <https://doi.org/10.1080/0268051022000048228>
- Cocco, G. y Vercellone, C. (2002), *Los paradigmas sociales del posfordismo*. <http://rcci.net/globalizacion/2002/fg271.htm>
- Crossley, N. (1995). Merlau Pontí, The Elusive Body and Carnal Sociology. *Body and Sociology*, 1, 43-63. <https://doi.org/10.1177/1357034X95001001004>
- Díaz, M. (2007). *Lectura crítica de la flexibilidad. La educación superior frente a los retos de la Flexibilidad*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Dogan, M. (1997). Las nuevas ciencias sociales: grietas en las murallas de las disciplinas. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 153(11).
- Douglas, M. (1971). *Pureza y Peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Siglo XXI Editores.
- Ellington, H. (1997). Flexible learning, your Flexible Friend. En C. Bell, M. Bowden, y A. Trott (Eds.), *Implementation Flexible Learning: Aspects of Educational and Training Technology*, (pp. 3-17). Kogan Page.
- García, J. J. (2012). Premodernidad, modernidad y postmodernidad frente a la concepción de educación. *Uni-Pluriversidad*, 6(2), 57-64. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/11978>
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott y Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Ediciones Pomares-Corredor S. A.
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI. Documento presentado como una contribución a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO en 1998*. <https://bit.ly/3iITpJK>
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Península. <https://bit.ly/3iHbasZ>
- Gómez, V. M. y Celis, J. E. (2005). Factores de innovación curricular y académica en la educación superior. *Uni-Pluriversidad*, 5(1), 71-81. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/12205>
- González, T. y Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: Concepto y características. *Nure Investigación* (44), 2-4 <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/476>
- Holmes, B. (2006). La personalidad flexible. Por una nueva crítica cultural. *Brumaria*, 7, 97-118. [https://www.academia.edu/4609026/Brumaria\\_7\\_arte\\_m%C3%A1quinas\\_trabajo\\_inmaterial](https://www.academia.edu/4609026/Brumaria_7_arte_m%C3%A1quinas_trabajo_inmaterial)

- Howes, D. (2014). El creciente campo de los estudios sensoriales. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 8(15), 10-26.
- Ianni, O. (2004). *La era del globalismo*. Siglo XXI Editores.
- Jameson, F. (2002). *El giro cultural: escritos seleccionados sobre el posmodernismo 1983-1998*. Manantial.
- Lash, S. y Urry, J. (ed) (1998). *Economías de signos y espacios. Sobre el capitalismo de la posorganización*. Amorrortu Editores.
- Lipietz, A. (1997). El mundo del postfordismo. *Ensayos de Economía*, 7(12), 11-50. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ede/article/view/23729/24410>
- Lipovetsky, G. (2008). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Editorial Anagrama S. A.
- Lyotard, F. (1987). *La postmodernidad. Informe sobre el saber*. Ediciones Cátedra S. A.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad-Manifiesto*. Ediciones Du Rocher. <https://bit.ly/37Ftaxy>
- Nieto, L. M. (2002). *Flexibilidad Curricular en Educación Superior. Algunos perspectivas para su análisis y ejemplos para la Educación Agronómica*. <https://bit.ly/2Ub9qyK>
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación [UNESCO] (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción. 5 a 9 de octubre. Tomo I. Informe final*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación [UNESCO] (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento: Informe Mundial de la UNESCO*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación [UNESCO] (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_fre)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (1987). Flexibilidad y mercado de trabajo: el debate actual. *Colección de informes OCDE*, 23.
- Pedroza, F. R. (2001). La flexibilidad Académica en la Universidad Pública. *Revista de la Educación Superior*, 119, 1-15.
- Penalba, J. (2007). Análisis crítico de los aspectos teóricos del currículum flexible y abierto. Consecuencias educativas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 7(11) 1-14. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL2.pdf>
- Piore, M. J. y Sabel, C. F. (1993). *La segunda ruptura industrial*. Alianza Editorial.
- Polanyi, M. (2009). *The Tacit Dimension*. The University of Chicago Press.
- Rodríguez, R. (2006). Investigación Curricular: Conceptos, Alcances y Proyecciones en Instituciones en Educación Superior. *Hallazgos*, 6, 63-82. <https://www.redalyc.org/pdf/4138/413835165005.pdf>
- Saba, A., (1998). *El modelo italiano: La especialización flexible y los distritos industriales*. ILPES.
- Sabido, O. (2016). Cuerpo y sentidos. El análisis sociológico de la percepción. *Debate Feminista* 51, 63-80. <http://dx.doi.org/10.1016/j.df.2016.04.002>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y Práctica*. Ediciones Morata S. L.
- Tejada, F. J. (2006). Elementos de convergencia entre la formación profesional y la universidad: implicaciones para la calidad de la educación superior. *Revista de Educación*, 340, 1085-1117. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:bd58db87-6477-4d1d-bc66-4d508fd389b2/re34040-pdf.pdf>
- Tunnermann, C. (2006). *Pertinencia y calidad de la educación superior*. Lección inaugural. Guatemala. Universidad Rafael Landívar. <https://bit.ly/3m0jVAn>
- Villa, L. L. (2013). Modernización de la educación superior, alternancia política y desigualdad en México. *Revista de Educación Superior*, 42(168), 81-100.
- Wade, W. (1994). Introduction. En, W. Wade, K. Hodgkinson, A. Smith and J. Arfield, *Flexible Learning in Higher Education*, (pp. 12-16). Routledge

Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, Mecanismos causales, Validación*. Serie Documentos de Trabajo, 296, Universidad del Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina (UCEMA). <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/84390/1/496805126.pdf>

## INFORMACIÓN ADICIONAL

*Cómo citar:* Carrillo Hernández, M. T. J. y Benavides Martínez, B. (2022). Percepciones de docentes sobre la flexibilidad curricular: un estudio de caso. *Revista Educación*, 46(1). <http://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45086>