

## **Flexibilidad y Educación Superior**

Juan Manuel Muñoz Cano\*

En el capítulo 2 de su libro, **Flexibilidad y educación superior en Colombia**, Díaz construye el concepto de flexibilidad en la educación, lo cual llama formación flexible, a partir de varias definiciones. Como noción amplia se centra en los cambios en los papeles del profesor y el estudiante, en un sentido en que ambos, ahora, son protagonistas y no sólo receptor y emisor. La formación flexible en este sentido requiere necesariamente de autonomía en los usuarios, los antes llamados discípulos, pupilos, alumnos o, peor, *chicos*. Así, la flexibilidad no parte de modificar los límites sino de modificar las relaciones, en especial, las que significan los mecanismos de control, aquello que Bernstein infiere a partir de la división del trabajo, hacia nuevas formas de trabajo, cada vez más transdisciplinarias.

De acuerdo con los principios de la flexibilidad, hablar de límites nos puede hacer percibir la existencia de muros, cuando en realidad éstos son relaciones. Es necesario elaborar categorías como herramientas de análisis (Orozco, 2001) (aunque Bernstein menciona las categorías en el sentido del efecto de los agentes en la división del trabajo). Los límites, además confieren identidad, y en referencia a los profesores, esta identificación tiene varios agentes, dependiendo de la ideología, de sus referentes teóricos de la educación y de la fuente de su compromiso. Debido a que la flexibilidad se mediatiza por la institución donde se modifican las relaciones son pertinentes las preguntas: “¿en interés de quién y para qué propósitos sirve la flexibilidad?, ¿flexibilidad en relación con qué?, ¿por qué queremos construir instituciones flexibles?, ¿para qué?”.

\* Profesor Investigador DACS-UJAT.

En México el principio de la flexibilidad se ha conformado como un discurso desde el poder. De ese modo, define las políticas de organización de las entidades educativas. Esto es el substratum desde el cual ese poder legitima la reestructuración que usa como control de los planes y programas de estudio. En la medida de que los docentes permanecemos ajenos a la enmarcación de las prácticas pedagógicas, el discurso de la flexibilidad continuará siendo un proceso de enmarcación fuerte, a pesar de los documentos normativos que sustentan una flexibilidad en la clasificación débil. Esto es claro en el análisis de diferentes planes de estudio que se iniciaron en la flexibilidad y en la formación de competencias pero que mantienen el énfasis en la reproducción del conocimiento y el exceso de clasificación (Nieto, 2002), entendida como “la organización del conocimiento en el currículo” (Bernstein, 1996), porque no son paralelos a la formación docente, mucho menos a un proceso de “investigación para situar los límites conceptuales y metodológicos de la noción del currículum en este contexto de cambios” (Orozco, 2001). Peor, porque no consideran la distribución del poder y el control en una institución.

Este enmarcamiento establece, para medicina, el aprendizaje, que ya era implícito en los años previos al ingreso, de la existencia de niveles jerárquicos en la práctica de la medicina. El médico general vs. los especialistas, el consultorio rural vs. el hospital, como entidades contrarias y excluyentes. Los límites que son implícitos, y que se explicitan en la práctica de la docencia, la asistencia al pre-internado, el año de práctica clínica en el internado que es incoherente con la práctica de la medicina del primer nivel de atención, están dados por la especialización de la experiencia profesional. Esto produce una clasificación en categorías explícitas, pues “cada

una de las clases es resultado de los límites jerárquicos de la sociedad económica o cultural”, además de que entre más fuertes esos límites, mayor es el aislamiento entre categorías como resultado del incremento de su especificidad (Bernstein, 1996). Orozco refiere que las categorías son las herramientas de análisis para construir una base de categorías como herramientas de análisis y como base para producir estrategias instrumentales e indicadores metodológicos para la intervención curricular” (Orozco, 2001). En este esquema, donde, en palabras de Freire, el aprendiz no es dueño de su voz pues no se educa realmente, se reproduce, más que el conocimiento, un estado de cosas, una estructura de poder. Porque el estudiante “es el objeto de manipulación de los profesores, que responden, a su vez, a las estructuras de dominación de la sociedad actual” (Freire, 1965).

La comprensión de la teoría educativa en el sentido de asumirla como “un espacio de configuración), es vital, pues el conocimiento lleva además un interés social y la configuración de una voz. Bernstein afirma, la voz, es al mismo tiempo el mensaje los medios de expresar el poder, donde “los sistemas simbólicos, son tanto manifestaciones como reguladores de la estructura de las relaciones sociales”. En este sentido es contrario a Habermas (2008), ya que “un discurso que gobierna y regula las prácticas que le subyacen, adolece de una dificultad de principio. Pues no hay reglas que puedan regular su propia aplicación”. Por otra parte, al mismo que hay contextos particulares, regionales, existe una teoría universal, reglas universales, aunque quizás sólo en potencia, como es la idea de Habermas. Así, con el fin de aplicar la teoría educativa en el contexto, hace falta lo que analiza Orozco como mediaciones, que son las intervenciones

tendientes a modificar, deconstruir y reconstruir los límites sustentando esa acción en el conocimiento, límites que a su vez son “el lugar de mediaciones en el que se articulan múltiples relaciones y dimensiones de la realidad en su movimiento, su historicidad”, pues pretender establecer una estructura educativa donde se aplique la flexibilidad ideal en sus ámbitos es contraria a aquellas fuerzas que mantienen ese estado de cosas (Freire, 1965).

Pero ese estado de cosas no sólo es mantenido por la estructura dominante sino también por las sometidas. Para Bernstein, ya que las relaciones discursivas de la educación pueden producir la ilusión de compartir la integración entre agentes aunque no de discursos, en la realidad pueden existir relaciones extradiscursivas de educación desde las cuales se contribuye a reforzar el aislamiento. En este sentido, es necesario no sólo “asumir la flexibilidad en toda su amplitud teórico/conceptual, política e instrumental, lo cual significa debilitar los principios de clasificación y enmarcamiento con que operan las tareas educativas” (Nieto, 2002), sino además, establecer un posicionamiento teórico de la educación desde las corrientes de las utopías neomodernistas o contrarias al neoliberalismo.

#### Referencias

- Bernstein Basil. *La estructura del discurso pedagógico*. Morata, 1996: 238 pp.
- Díaz Villa, Mario *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá: ICFES, 2003.
- Freire Paulo. (1965). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI, 1965: 136 pp.
- Habermas Jürgen. *El discurso filosófico de la modernidad*. Barcelona: Katz editores, 2008: 462 pp.
- Nieto Caraveo Luz María. *La flexibilidad en la educación superior: Algunas perspectivas para su análisis*. Versión ampliada del artículo de título similar publicado en *Pulso, Diario de San Luis* Sección Ideas, Pág. 4ª del jueves 17 de octubre de 2002. Disponible en: <http://ambiental.uaslp.mx/docs/LMNC-AP021017.pdf>
- Orozco Fuentes Bertha. *Curriculum flexible: más allá de la visión de la economía informacional*. Documento de trabajo. Seminario Curriculum y Siglo XXI, 2001.